



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

**LA MOVILIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL
DE MAESTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS:
EL CASO DE UN PRÁCTICUM INTERNACIONAL**

Presentada por Esther Sanz de la Cal para optar al Grado de Doctora
por la Universidad de Valladolid

Dirigida por Dra. Carmen Guillén Díaz



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

TESIS DOCTORAL

**LA MOVILIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL
DE MAESTROS DE LENGUAS EXTRANJERAS:
EL CASO DE UN PRÁCTICUM INTERNACIONAL**

Esther Sanz de la Cal

Dirigida por Dra. Carmen Guillén Díaz

Vº Bº de la Directora de la Tesis Doctoral

Valladolid 2014

*La universidad del futuro debería ser más internacional,
más abierta, más colaboradora con otras universidades.*

Entrevista a Alfonso Murillo
Rector de la Universidad de Burgos
(Universia, 2011, julio, 2)

Agradecimientos

Han sido muchas las personas e instituciones que han contribuido y ayudado a que la realización de esta Tesis fuese posible, y por esto quiero expresar mi más sincero agradecimiento y reconocimiento a todas ellas.

En primer lugar, mi principal y especial reconocimiento se dirige a la Dra. Carmen Guillén Díaz, directora de esta Tesis quien en todo momento me ha acompañado en el itinerario de investigación con sus orientaciones, su rigor, disponibilidad y apoyo incondicional. Mi más sentido agradecimiento por la confianza y generosidad que ha depositado en mí, desde que empecé mi andadura profesional en la Universidad, y por todo lo que he aprendido con ella a lo largo de estos años.

A la Universidad de Valladolid, en especial al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, por haberme abierto las puertas e iniciado al campo científico-disciplinar de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas.

Al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en particular al Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa junto con el Gobierno inglés quienes facilitaron a las universidades inglesas y españolas, un marco único de cooperación internacional para la mejora de la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria en Europa. Este marco permitió planificar e implantar un *Prácticum Internacional* en los correspondientes títulos; en nuestro contexto, en la Universidad de Burgos (España) y en el St Mary's University College (Reino Unido). En particular, quiero agradecer a Dña. Trinidad de Haro Figueroa, en aquel momento, asesora técnica docente del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, el interés y entusiasmo mostrado por apoyar a las universidades españolas en las gestiones, y además al Dr. José Luis Ortega Martín de la Universidad de Granada, quien generosamente ha aportado su experiencia y profesionalidad para reducir nuestras dudas e incertidumbres.

Asimismo, quisiera mencionar a mis compañeras Anna Lise Gordon y Penny Madoc-Jones del Department of Modern Languages del St Mary's University College, con quienes trabajar en un contexto internacional ha sido un verdadero modelo de profesionalidad. Además, el hecho de realizar las estancias de investigación en su Universidad, ha permitido mejorar conjuntamente la calidad del *Prácticum Internacional*.

A la Universidad de Burgos, por el importante esfuerzo y la financiación que ha supuesto apoyar incondicionalmente la implantación del *Prácticum Internacional*, y en concreto, al Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación y al Vicerrectorado de Estudiantes y Extensión Universitaria. Ambos órganos desde el primer momento han confiado en los beneficios académicos de este *Prácticum Internacional* para la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria.

En el mismo sentido, mi agradecimiento al Servicio de Relaciones Internacionales y al Servicio de Información y Extensión Universitaria de la Universidad de Burgos por la implicación en los aspectos administrativos y de acogida de los estudiantes ingleses. De forma especial, a Dña. Cristina Zaldívar Basurto, jefa del Servicio de Relaciones Internacionales por hacer realidad el convenio entre la Universidad de Burgos y el St Mary's University College dando así continuidad al *Prácticum Internacional* en ambas universidades.

Mi reconocimiento también a todos aquellos que me han facilitado la información necesaria para llevar a cabo esta investigación, de entre los que destaco los estudiantes de la Universidad de Burgos, principales protagonistas de esta Tesis. Ellos han sido a través de sus informaciones el principal motor para investigar sobre el impacto del *Prácticum Internacional*. Además, no puedo olvidar a los tutores maestros de los centros educativos de Burgos y Londres, quienes han colaborado incondicionalmente en el *Prácticum Internacional* y han contribuido a la mejora de la formación inicial de los docentes de ambos países.

Siempre recordaré con profunda estima y gran afecto a todos mis compañeros-amigos de la Universidad de Burgos, y en especial a María García Valverde, Jaime Ibáñez Quintana y Pedro Ojeda Escudero, quienes en todo momento me animaron, y sobre todo me convencieron desde su profesionalidad académica y buen hacer universitario de la importancia de llevar a cabo esta Tesis.

Por último, dar mil gracias a mi pequeña gran familia por estar ahí, ayudándome, confiando y, sobre todo, animándome con tanta paciencia durante estos años.

ÍNDICES

Siglas

- AICLE.**- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.
- ANECA.**- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- AQSUC.**- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- BLI.**- Biografía lingüística e intercultural.
- BOCYL.**- Boletín Oficial de Castilla y León.
- BOE.**- Boletín Oficial del Estado.
- CE.**- Categoría emergente.
- CELI.**- Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana.
- CELM.**- Centro Europeo para las Lenguas Modernas.
- CELV.**- Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- CI.**- Carta de intenciones.
- CLI.**- Competencia lingüístico-intercultural.
- CILT.**- The National Centre for Languages.
- CLIL.**- Content and Language Integrated Learning.
- CNIEE.**- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- COALA.**- Communication and language promotion in training preschool teachers.
- CPP.**- Competencia profesional-pedagógica.
- CRUE.**- Conferencia de Rectores de Universidades Españolas.
- DA.**- Diario de aprendizaje.
- DELFB.**- Diplôme d'études en Langue Française.
- DEPLE.**- Diploma Elementar de Português Lingua Estranjeira.
- DfES.**- Department for Education and Skills.
- DOCE.**- Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- ECML.**- European Centre for Modern Languages.
- ECTS.**- European Credit Transfer System.
- ED-EVC.**- European Language Portfolio Validation Committee.
- EGB.**- Educación General Básica.
- ELE.**- Español Lengua Extranjera.
- EMILE.**- Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère.

- EO.-** Entrevista oral.
- EOI.-** Escuela Oficial de Idiomas.
- EP.-** Estudiante en prácticas.
- EPG.-**European Profiling Grid for Language Teachers.
- EPOSTL.-** European Portfolio for Student Teachers of Languages.
- EUD.-** European Union of the Deaf.
- EURYDICE.-** Red Europea de Información en Educación.
- FV.-** Foro virtual.
- LOE.-** Ley Orgánica de Educación.
- MCERL.-** Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.
- MEC.-** Ministerio de Educación y Ciencia.
- MECD.-** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OAPEE.-** Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos.
- OCDE.-** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OECD.-** Organization for Economic, Co-operation and Development.
- Ofsted.-** Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.
- PA.-** Parrilla de análisis.
- RC.-** Reflexión crítica sobre la experiencia global
- SBL.-** Association for the Professional Quality of Teachers.
- SMUC.-** St Mary's University College.
- TA.-** Teaching Agency.
- TDA.-** Teaching and Development Agency for Schools.
- TTA.-** Teacher Training Agency.
- UBU.-** Universidad de Burgos.
- ZD.-** Zertifikat Deu.

Índice

Presentación.....	17
<i>Presentation.....</i>	21
Introducción	25
JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN	25
PROBLEMÁTICA, INTERROGANTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL	30
<i>Introduction.....</i>	37
<i>JUSTIFICATION AND MOTIVATION.....</i>	37
<i>PROBLEMS, QUESTIONS AND RESEARCH OBJECTIVES.....</i>	40
<i>STRUCTURAL AND ORGANIZATION OF THE DOCTORAL THESIS.....</i>	42

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y ASPECTOS CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1.- Las lenguas en Europa: retos y perspectivas de la política lingüística educativa.....	49
1.1.- LA VISIBILIDAD DE LAS LENGUAS	49
1.1.1.- La diversidad lingüística y cultural en sus dimensiones política, institucional y sociocultural	50
1.1.2.- La diversidad lingüística y cultural en su dimensión educativa.....	56
1.2.- UN MARCO DE COOPERACIÓN ENTRE EL CONSEJO DE EUROPA Y LA UNIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN.....	60
1.2.1.- El Consejo de Europa y la política lingüística educativa: de la diversidad lingüística al plurilingüismo en educación	62
1.2.1.1.- Implicaciones en la enseñanza de las lenguas (período 1954-1970)..	64

1.2.1.2. - Aprender lenguas para comunicarse (período 1971-1988).....	69
1.2.1.3.- Aprender lenguas para la ciudadanía europea (período 1989-1997).	74
1.2.1.4.- El plurilingüismo: una realidad lingüística (período 1997-2001).....	78
1.2.1.5.- Educación plurilingüe e intercultural (período 2002-2013).....	81
1.2.1.6.- Síntesis de las referencias y recomendaciones del Consejo de Europa en torno a una política lingüística educativa.....	86
1.2.2.- La política lingüística educativa de la Unión Europea: líneas de actuación	88
1.2.2.1.- Movilidad, lenguas y cooperación europea en la educación y formación (período 1976-1991).....	90
1.2.2.2 - La dimensión europea de la educación (período 1992- 1999).....	92
1.2.2.3.- Educación y Formación 2010: hacia una mejora de la calidad de los aprendizajes de lenguas (período 2000- 2010)	96
1.2.2.4.- Perspectivas de futuro: Educación y Formación 2020 (período 2010-2020).....	103
1.2.2.5. Síntesis y concreciones de las medidas y determinaciones de la política lingüística educativa de la Unión Europea	104
Capítulo 2.- La formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Europa	109
2.1.-DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	109
2.1.1.- Responsabilidad sociopolítica y educativa del profesorado de lenguas extranjeras	114
2.1.2.- Perfiles profesionales del docente de lenguas extranjeras para los niveles de Educación Primaria.....	117
2.1.3. - Competencias profesionales del docente de lenguas extranjeras	124
2.1.4.- Perspectivas actuales en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria	131
2.2.- LA MOVILIDAD EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA	141
2.2.1.- Rasgos y componentes de calidad de la movilidad académica	145
2.2.2.- La movilidad en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras	151
2.2.2.1. La dimensión académica de la movilidad	153
2.2.2.2. La dimensión académico-profesional de la movilidad	157

2.2.2.2.1.- Programa Erasmus-Prácticas en empresa	159
2.2.2.2.2.- Primary Languages Exchange Programme.....	160
2.2.2.2.2.1.- Orígenes y concepción del Primary Languages Exchange Programme	161
2.2.2.2.2.2.- Investigaciones sobre los beneficios del Primary Languages Exchange Programme en la formación inicial del docente.....	164
Capítulo 3.- Diseño e implantación de un Prácticum Internacional en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria en España.	177
3.1.- EL PRIMARY LANGUAGES EXCHANGE PROGRAMME EN ESPAÑA.....	177
3.2.- EL PRIMARY LANGUAGES EXCHANGE PROGRAMME: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BURGOS Y EL ST MARY’S UNIVERSITY COLLEGE.....	182
3.2.1.- Elementos estructurales	188
3.2.1.1.- Objetivos específicos	190
3.2.1.2. - Funciones específicas de los participantes implicados.....	191
3.2.2. - Elementos organizativos	196
3.2.2.1.- Módulo 1 del Prácticum Internacional	197
3.2.2.1.1.- Fase de preparación: objetivos, actividades e instrumentos formativos.....	197
3.2.2.1.2.- Fase de prácticas docentes: objetivos, actividades e instrumentos formativos.....	205
3.2.2.1.3.- Fase de reflexión: objetivos, actividad e instrumentos formativos.....	210
3.2.2.2.- Módulo 2 del Prácticum Internacional	211
3.2.3.- Elementos curriculares.....	213
3.3.- ELEMENTOS DE CONSENSO ENTRE EL PRÁCTICUM INTERNACIONAL Y EL PERFIL EUROPEO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS	219
3.3.1.- Aspectos estructurales: estrategias de implantación y aplicación	219
3.3.1.1.- Prácticas docentes.....	220
3.3.1.2.- Movilidad académico-profesional.....	222

3.3.1.3.- Comparabilidad y armonización europea	225
3.3.2.- Aspectos formativos	227
3.3.2.1.- Competencia digital.....	228
3.3.2.2.- Competencia en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras	230
3.3.2.3.- Competencia intercultural.....	231
3.3.2.4.- Competencia de trabajo en equipo	233

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS Y ELEMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4.- El proceso de investigación: toma de decisiones para el itinerario de indagación

239

4.1.-POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN: CONSIDERACIONES

PREVIAS..... 239

4.2.- TOMA DE DECISIONES PARA EL ITINERARIO DE INDAGACIÓN: LOS SUJETOS PARTICIPANTES, PRODUCTOS IMPLICADOS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

250

4.2.1.- El proceso de selección de los estudiantes: criterios

250

4.2.2.- Caracterización de los productos de indagación y de los instrumentos de recogida de datos

252

4.2.2.1.- En la fase de preparación

253

4.2.2.2.- En la fase de prácticas docentes

260

4.2.2.3.- En la fase de reflexión

264

4.3.- LOS DATOS OBTENIDOS: SU PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS PARA LA INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....

266

4.3.1.- La intencionalidad de los estudiantes ante la movilidad: sus representaciones durante la fase de preparación.....

267

4.3.1.1.- El perfil plurilingüe e intercultural en las biografías lingüísticas e interculturales.....

268

4.3.1.1.1.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados de las biografías lingüísticas e interculturales

269

4.3.1.2.- Los objetivos de los estudiantes ante la movilidad en las cartas de intenciones.....	287
4.3.1.2.1.- Datos obtenidos del análisis de contenido de las cartas de intenciones.....	288
4.3.1.2.2.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados de las cartas de intenciones	293
4.3.1.3.- Los objetivos de los estudiantes ante la movilidad en las entrevistas orales.	301
4.3.1.3.1.- Datos obtenidos del análisis de contenido de las entrevistas orales	302
4.3.1.3.2.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados de las entrevistas orales.....	307
4.3.2.- Las competencias profesionalizadoras en la fase de prácticas docentes	319
4.3.2.1.- Datos obtenidos del análisis de contenido de los diarios de aprendizaje.....	320
4.3.2.2.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados de los diarios de aprendizaje	325
4.3.2.3.- Datos obtenidos del análisis de contenido del foro virtual.....	351
4.3.2.4.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados del foro virtual.....	356
4.3.3.- La satisfacción de los estudiantes ante el Prácticum Internacional.....	369
Conclusiones	377
EL PROPIO PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	377
LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN FUNCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS	379
LAS PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	388
Conclusions	391
<i>CONSIDERATIONS ABOUT THE RESEARCH PROCESS ITSELF.....</i>	<i>391</i>
<i>THE RESULTS OBTAINED ACCORDING TO THE OBJECT OF THE STUDY AND THE OBJECTIVES</i>	<i>393</i>
<i>THE PROSPECTS FOR FUTURE RESEARCH.....</i>	<i>400</i>

Resumen	405
Summary	411
Bibliografía y documentos institucionales de referencia	417
Instituciones de referencia.	469
Índice de tablas.....	473
Índice de figuras	481
Anexos.....	485

INDEX

Index

Presentation	21
Introduction	37
JUSTIFICATION AND MOTIVATION	37
PROBLEM, QUESTIONS AND RESEARCH PROBLEMS	40
STRUCTURE AND ORGANIZATION OF THE DOCTORAL THESIS	42

FIRST PART

THEORETICAL-CONCEPTUAL BASIS AND CONTEXTUAL ELEMENTS OF THE RESEARCH

Chapter 1.- Languages in Europe: challenges and perspectives of the language education policy	49
1.1.- THE VISIBILITY OF LANGUAGES	49
1.1.1. - Linguistic and cultural diversity in the policy, institutional and sociocultural dimension	50
1.1.2.-Linguistic and cultural diversity in the educational dimension	56
1.2.- A COOPERATION FRAMEWORK BETWEEN THE COUNCIL OF EUROPE AND THE EUROPEAN UNION IN EDUCATION AND TRAINING.....	60
1.2.1.- The Council of Europe and the language education policy. From linguistic diversity to plurilingualism in education	62
1.2.1.1.- Implications of language teaching (period 1954-1970).....	64
1.2.1.2.- Learning languages to communicate (period 1971-1988).....	69
1.2.1.3.- Learning languages for European citizenship (period 1989-1997)....	74
1.2.1.4.- The plurilingualism: language reality (period 1997-2001).....	78
1.2.1.5.- Plurilingual and intercultural education (period 2002-2013).....	81
1.2.1.6.- Synthesis of the references and recommendations of the Council of Europe.....	86

1.2.2.-The language education policy of the European Union: lines of action	88
1.2.2.1.-Mobility, languages and cooperation in education and training	90
1.2.2.2.- The European dimension of education (period 1992-1999)	92
1.2.2.3.- Education and Training 2010: improving the quality of teaching languages (period 2000-2010)	96
1.2.2.4.- Future perspectives: Education and Training 2020 (period 2010-2020).....	103
1.2.2.5.-Synthesis and concisions of the measures and determinations of the language education policy of the European Union	104

Chapter 2.- The initial training of foreign language teachers in Europe ... 109

2.1.- THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS	109
2.1.1.- Social policy and educational responsibility of the foreign language teachers	114
2.1.2.- Professional profiles of the foreign language teachers in Primary Education	117
2.1.3.- Professional competences of the foreign language teachers	124
2.1.4.- Current perspectives of the initial training of foreign language teachers in Primary Education	131
2.2.- MOBILITY IN EDUCATION AND TRAINING IN THE EUROPEAN UNION	141
2.2.1.- Components of quality in the academic mobility	145
2.2.2.- Mobility on the initial training of foreign language teachers.....	151
2.2.2.1.- Academic dimension of mobility	153
2.2.2.2.- Academic-professional dimension of mobility	157
2.2.2.2.1.- Erasmus Student mobility for placements	159
2.2.2.2.2.- Primary Languages Exchange Programme.....	160
2.2.2.2.2.1.- Origin and conception of the Primary Languages Exchange Programme	161
2.2.2.2.2.2.- Researches into the benefits of the Primary Languages Exchange Programme	164

Chapter 3.- Design and implementation of an International Practicum in the initial training of foreign language teachers in Primary Education in Spain	177
3.1.- THE PRIMARY LANGUAGES EXCHANGE PROGRAMME IN SPAIN	177
3.2.- THE PRIMARY LANGUAGES EXCHANGE PROGRAMME: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF BURGOS AND ST MARY’S UNIVERSITY COLLEGE	182
3.2.1.- Structural elements	188
3.2.1.1.- Specific objectives.....	190
3.2.1.2.- Specific functions of the participants	191
3.2.2.- Organizational elements.....	196
3.2.2.1.- Module 1 of the International Practicum	197
3.2.2.1.1.- Phase of preparation: objectives, activities and training tools.....	205
3.2.2.1.2.- Phase of school placement: objectives, activities and training tools.....	210
3.2.2.1.3.- Phase of reflection: objectives, activity and training tools.....	211
3.2.2.2.- Module 2 of the International Practicum	213
3.3.- ELEMENTS OF AGREEMENT BETWEEN THE INTERNATIONAL PRACTICUM AND THE EUROPEAN PROFILE FOR LANGUAGE TEACHER EDUCATION	219
3.3.1.- Structural issues: implementation and application strategies.....	219
3.3.1.1.- School placements	220
3.3.1.2.- Academic professional mobility	222
3.3.1.3.- European comparability and harmonization	225
3.3.2.- Training issues.....	227
3.3.2.1.- Digital competence	228
3.3.2.2.- Competence in Content and Language Integrated Learning	230
3.3.2.3.- Intercultural Competence.....	231
3.3.2.4.- Competence in team working	233

SECOND PART

METHODOLOGICAL BASIS OF THE RESEARCH

Chapter 4.- The research process: decision-making for the path of inquiry 239

4.1.- METHODOLOGICAL POSITION OF THE RESEARCH: PREVIOUS CONSIDERATIONS.....	239
4.2.- THE DECISION MAKERS TO THE INQUIRY ROUTE: SELECTION OF THE PARTICIPANTS, PRODUCTS AND RESEARCH TOOLS	250
4.2.1.- Selection and access to the trainees	250
4.2.2.- Characterization of the research products and the tools for data collection ...	252
4.2.2.1.- Phase of preparation	253
4.2.2.2.- Phase of school placement	260
4.2.2.3.- Phase of reflection	264
4.3.- THE DATA: PRESENTATION AND ANALYSIS TO THE INTERPRETATION OF THE RESULTS	266
4.3.1.- The intention of the trainees to mobility in the phase of preparation	267
4.3.1.1.- The plurilingual and intercultural profile on the language and intercultural biographies	268
4.3.1.1.1.- Analysis of data and interpretation of the results in the language and intercultural biographies	269
4.3.1.2.- The trainees objectives to the mobility on the letters of intent	287
4.3.1.2.1.- Data from the content analysis of the letters of intent.....	288
4.3.1.2.2.- Analysis of the data and interpretation of the results on the letters of intent	293
4.3.1.3.- The trainees objectives to the mobility on the oral interviews	301
4.3.1.3.1.- Data from the content analysis of the oral interviews	302
4.3.1.3.2.- Analysis of the data and interpretation of the results on oral interviews	307
4.3.2.- The professional competences in the phase of school placement	319
4.3.2.1.- Data of the content analysis on the learning journal	320
4.3.2.2.- Analysis of data and interpretation of the results of the learning journals	325
4.3.2.3.- Data from the content analysis of the virtual forum.....	351

4.3.2.4.- The data analysis and interpretation of the results of the virtual forum	356
4.3.3.- The trainees´satisfaction to the International Practicum on the virtual forum and the critical representations in the phase of reflection.....	369
Conclusions	391
The research process	391
The results obtained according to the object study and the objectives of the research	393
The prospects for future research	400
Summary.....	411
Bibliography and institutional references.....	417
Reference institutions	465
Index of tables.....	473
Index of figures	481
Annexes	485

PRESENTACIÓN

Presentación

Este trabajo de investigación cuyo título es “*La movilidad en la formación inicial de maestros de lenguas extranjeras: el caso de un Prácticum Internacional*” se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid, y constituye la Tesis Doctoral presentada para la obtención del Grado de Doctora. Surge de la motivación por mi implicación académico-institucional, dadas las funciones que vengo asumiendo en el Departamento de Didácticas Específicas en la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Burgos desde el curso académico 1993-1994. Funciones que están intrínsecamente relacionadas con mi situación profesional y personal, vinculadas en contribuir a la mejora de la calidad de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En esta perspectiva de profesionalización e innovación, mi participación activa en proyectos europeos – tales como el Programa Arión, Erasmus, Erasmus-Prácticas y el proyecto Comenius 2.1 COALA¹ (2003-2006)-, me ha permitido percibir la necesidad de introducir la dimensión europea en la formación del docente de lenguas extranjeras. Por esta razón, se ha configurado como objeto de

¹ COALA: Communication and language promotion in training preschool teachers. Referencia del proyecto: 112475-CP-1-2003-1-DE-COMENIUS-C21. Investigador responsable del proyecto: Michael Helleberg (Alemania). Investigadores participantes: Irene Kaschefi-Haude (Alemania), Christian Alix (Francia), Esther Sanz de la Cal (España), Nieves Goicoechea Gómez (España), Frank Bulthuis (Países Bajos), Ingrid Pramling Samuelsson (Suecia), Valerie Sollars (Malta), Josephine Milton (Malta), Marlene Renn (Alemania), Magdalena Bialek (Polonia), Anne Kulti (Suecia), Anna Gackowska (Polonia) y Susanna Buttaroni (Suiza). Entidades participantes: Universidades de Wroclaw (Polonia), Goteborg (Suecia), Malta, Burgos, Erzbischöfliches Berufskolleg Köln (Alemania) y Berufskolleg Simmerrath Stolberg (Alemania).

estudio de este trabajo, el impacto de la movilidad en el desarrollo del perfil europeo profesional del futuro docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, a través de la participación en un *Prácticum Internacional*.

Las motivaciones esenciales de este trabajo de investigación se remontan al curso académico 2005-2006, cuando la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos (España) y el School of Education, Theology and Leadership² del St Mary's University College (Reino Unido) se unieron bilateralmente para organizar y desarrollar un *Prácticum Internacional*.

² School of Education del St Mary's University College pasó a denominarse School of Education, Theology and Leadership en septiembre del 2013.

PRESENTATION

Presentation

This research work entitled "Mobility in the initial training of foreign language teachers: the case of an International Practicum" has been carried out within the framework of the Doctoral Programme of Didactics of Language and Literature at the University of Valladolid, and constitutes the Doctoral Thesis submitted to obtain the academic degree of Doctor.

It is a result of the motivation from my academic and institutional involvement, given the responsibilities that I have been assuming at Specific Didactics Department at the Faculty of Humanities and Education at the University of Burgos from the academic year 1993-1994. Functions that are intrinsically related to my professional and personal situation, linked to contribute to improve the quality of initial training of foreign languages teachers in the European Higher Education Area.

In this perspective of professionalization and innovation, my active participation in European projects- such as the Arion Programme, Erasmus, Student mobility for placements and COALA³ Comenius 2.1 project (2003-2006) - has allowed me to perceive the need to introduce the European dimension in the training of foreign languages teachers. For this reason, the object of this research study is the impact of mobility on the development of the future European

³ COALA: Communication and language promotion in training preschool teachers. Reference of the project: 112475-CP-1-2003-1-DE-COMENIUS-C21. Main Project researcher: Michael Helleberg (Germany). Researchers: Irene Kascheffi-Haude (Germany), Christian Alix (France), Esther Sanz de la Cal (Spain), Nieves Goicoechea Gómez (Spain), Frank Bulthuis (Netherlands), Ingrid Pramling Samuelsson (Sweden), Valerie Sollars (Malta), Josephine Milton (Malta), Marlene Renn (Germany), Magdalena Bialek (Poland), Anne Kulti (Sweden), Anna Gackowska (Poland) and Susanna Buttaroni (Switzerland). Institutions: Universities of Wroclaw (Poland), Goteborg (Sweden), Malta, Burgos, Erzbischöfliches Berufskolleg Köln (Germany) and Berufskolleg Simmerrath Stolberg (Germany).

professional profile of the foreign language teachers of Primary Education through the participation in an *International Practicum*.

The essential motivation of this research date back to the academic year 2005-2006 when the Faculty of Humanities and Education at the University of Burgos (Spain) and the School of Education, Theology and Leadership⁴ at St Mary's University College (United Kingdom) joined bilaterally to organize and develop an *International Practicum*.

⁴ School of Education at St Mary's University College began to be called School of Education, Theology and Leadership in September 2013.

INTRODUCCIÓN

Introducción

Justificación y motivación

Desde las últimas décadas, la formación del profesorado de lenguas extranjeras constituye un factor central en la Unión Europea, ya que integra la mejora de la calidad, la eficacia y la apertura al mundo exterior de los sistemas de educación y formación. Así es como en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (DOCE), N° C 142 (2002), se ha contemplado en los siguientes objetivos conexos de la Comisión, “mejorar la educación y la formación de profesores y formadores, mejorar los aprendizajes de los idiomas extranjeros y aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.” (pp. 7, 14, 15, 16)

Tales objetivos se estiman necesarios para contribuir a la modernización y armonización de los sistemas de educación y formación nacionales, con el fin último de facilitar la libre circulación de las personas y la activa participación de sus individuos en una sociedad basada en el conocimiento, donde las lenguas jueguen un factor clave por cuanto asegurarán la inclusión social de todos los ciudadanos.

Desde la perspectiva de los trabajos dirigidos por Grenfell (1999), Kelly, Grenfell, Gallagher-Brett, Jones, Richard y Hilmarsson-Dunn (2002), Grenfell, Kelly y Jones (2003) y Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy (2004), promovidos por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, se plantea la necesidad de adoptar un marco común de referencia para la formación de profesores de lenguas extranjeras en Europa. Se ofrece el diseño de un perfil europeo, configurado por 40 elementos, cuyos rasgos competenciales han de ser tomados en consideración por parte de los responsables políticos, formadores y todos aquellos que asuman competencias sobre las modalidades y

acciones formativas del profesorado de lenguas en los países de la Unión Europea.

Este marco se presenta con un carácter emergente y prioritario en el desarrollo profesional y personal del futuro profesorado de lenguas extranjeras, dado que contempla explícitamente la adquisición de las competencias profesionalizadoras necesarias para contribuir a la internacionalización e introducción de la dimensión europea en los centros educativos e instituciones universitarias.

Con estas premisas, la puesta en práctica del *Prácticum Internacional*, al que nos referimos en la *Presentación*, en principio, se concibió como una medida de apoyo a la política lingüística educativa implantada en Inglaterra en el 2002. Esta medida conllevaba, entre otras acciones, la financiación e incorporación de un itinerario de especialización en la enseñanza de las lenguas extranjeras en las distintas universidades inglesas, que incluyó un *Prácticum Internacional* en las titulaciones de Educación Primaria. Así, durante el curso académico 2001-2002, en colaboración con el Gobierno francés y derivado de un convenio entre las instituciones universitarias de ambos países, se puso en marcha una experiencia piloto de intercambio de estudiantes para la realización del *Prácticum Internacional*. Este se presentaba integrado en los currícula de los futuros profesores de lenguas extranjeras en los respectivos planes de estudio e incidían, no solo en el aprendizaje de la lengua extranjera correspondiente sino también en el desarrollo de las competencias profesionalizadoras. El número de instituciones francesas e inglesas implicadas fue aumentando y, posteriormente, Inglaterra incluyó la participación de otros países europeos, como es el caso de Alemania, Bélgica, España e Italia.

En España, el *Prácticum Internacional* se estructuró y organizó contando con la colaboración conjunta y el apoyo de ambos Gobiernos; en nuestro país, a través del actual Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa⁵

⁵ Debido a las variadas modificaciones en el Ministerio de Educación, el *Instituto Superior de Formación del Profesorado*, en el 2008 pasa a denominarse *Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado*, y en 2009, *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa*. A partir del 2012, *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa*.

(CNIIE) y en Inglaterra, de la Teaching Agency⁶ (TA), así como de sus universidades. El apoyo de estas instituciones favoreció la implantación del *Prácticum Internacional*, en el seno de la asignatura *Prácticum* en el título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) en las universidades españolas. Paulatinamente, en España las instituciones participantes fueron aumentando, hasta llegar a un total de 21 universidades⁷ durante el curso académico 2010-2011. Este apoyo de Gobiernos y universidades implicadas caracteriza al *Prácticum Internacional* como una *buena práctica* de innovación educativa marcada por la movilidad, según Heyworth (2003) indica que “the innovation is top-down and initiated by experts, developed centrally and then diffused to those who will implement. This is the common pattern for innovations decided on by Ministers of Education and a result of political decision.” (p. 37)

La Universidad de Burgos y el St Mary’s University College comenzaron a organizar conjuntamente el *Prácticum Internacional* en sus respectivos planes de estudio en el curso académico 2005-2006.

En el caso concreto de la Universidad de Burgos, se comenzó en el marco de la asignatura *Prácticum II* del tercer curso del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) y, en el curso académico 2013-2014, se ha implantado en la correspondiente asignatura *Prácticum II* en el cuarto curso del título de Grado en Maestro de Educación Primaria (mención de lengua inglesa).

La configuración del *Prácticum Internacional*, como una buena práctica de innovación educativa marcada por la movilidad, para esta asignatura denominada *Prácticum*, se planteó para el cambio educativo que incidiría en

⁶ De igual manera ha ocurrido en el contexto inglés, la *Teacher Training Agency* (TTA), agencia nacional responsable de la formación y desarrollo de los profesores en Inglaterra, en 2005 pasó a denominarse *Training and Development Agency for Schools* (TDA) y en el 2012, *Teaching Agency* (TA).

⁷ Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Universidades de Barcelona, Cantabria, Granada, Salamanca, Sevilla, Murcia, La Laguna, Las Palmas, Oviedo, Valladolid, Burgos, Málaga, Santiago de Compostela, Extremadura, Alcalá de Henares, Córdoba, Valencia y Castilla la Mancha. Datos proporcionados por el *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa* del Ministerio de Educación (España), como agencia nacional responsable de la formación y desarrollo de los profesores.

contribuir a mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. Su carácter innovador se sitúa en la concepción que responde al establecimiento de unos parámetros europeos comunes en la formación inicial de este profesorado, contando con la cooperación e intercambio de buenas prácticas entre las universidades. Se trata de hacer realidad el Espacio Europeo de Educación Superior, un desafío que afecta a las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado de ambos países.

El *Prácticum Internacional* se inscribe en los parámetros que articulan la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras, emanados en el contexto europeo de los siguientes documentos:

- Declaración de Bolonia (CRUE, 1999).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de julio de 2001, relativa a la movilidad de los estudiantes, las personas en formación, los jóvenes voluntarios, los profesores y los formadores en la Comunidad (DOCE, N° L 215, 2001).
- European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy, 2004).
- Carta Europea de Calidad para la Movilidad (Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394, 2006b).

Problemática, interrogantes y objetivos de la investigación

En el contexto del desarrollo profesional docente, se percibe una serie de problemas que suscitan los siguientes interrogantes:

¿Cómo contribuir a la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria de acuerdo al perfil europeo del docente?

¿En qué se cifra el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras en los contextos formativos europeos?

¿Qué referentes curriculares existen en las estructuras organizativas curriculares de nivel supra, para el desarrollo profesional de este docente?

¿Cómo los niveles organizativos curriculares nacionales, regionales atienden al desarrollo profesional docente para la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria?

¿La adopción del *Prácticum Internacional* que implicaciones conllevaría sobre ese desarrollo profesional?

Respecto a los elementos competenciales de la movilidad que sustenta el *Prácticum Internacional*, ¿qué incidencia tiene sobre el perfil europeo de la formación del docente de lenguas extranjeras?

Tales interrogantes nos permiten delimitar la problemática de la formación de profesores, desde la configuración del perfil del docente de lenguas extranjeras conforme a las dinámicas europeas, y plantear como objeto de estudio de esta investigación:

El impacto de la movilidad en el desarrollo del perfil europeo profesional del futuro docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, a través de la realización del *Prácticum Internacional*.

Este *Prácticum Internacional* está concebido como un dispositivo de formación en aquellos escenarios cuyas acciones nos permiten su transposición a un dispositivo de investigación, desde sus elementos estructurales, organizativos y curriculares. Por lo tanto, su adopción proporciona, en su aplicación efectiva, un lugar de producción de conocimiento sobre la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras conforme a las dinámicas europeas, por la observación de su desarrollo, el análisis y la reflexión sobre los resultados de aprendizaje. Y es a partir de estos planteamientos y en la perspectiva de la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación, como se ha formulado el objetivo general de este trabajo de investigación:

Dar cuenta del impacto de la movilidad en el marco formativo del *Prácticum Internacional*, para el desarrollo de un perfil europeo profesional del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, en formación inicial.

Este objetivo general se ha articulado en los siguientes objetivos específicos del proceso de investigación:

- 1.- Definir la evolución del valor y las potencialidades atribuidas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, a la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras y a los programas de movilidad, a través de las determinaciones de política lingüística educativa del Consejo de Europa y la Comisión Europea.

- 2.- Delimitar el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria en Europa, e identificar los elementos competenciales necesarios en los programas de formación inicial.
- 3.- Identificar los rasgos de calidad de la movilidad en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria.
- 4.- Determinar el grado de innovación educativa de la puesta en práctica del *Prácticum Internacional*, respecto a la adecuación al marco europeo de formación del profesorado de lenguas, indagando en las competencias profesionalizadoras adquiridas por los estudiantes en formación.
- 5.- Elevar a categoría de propuestas de mejora las medidas que se desprenden de la puesta en práctica del *Prácticum Internacional*, para su inclusión en los planes de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.

Estructura y organización de la Tesis Doctoral

Este documento de Tesis Doctoral se ha estructurado en dos partes, la primera dedicada a los fundamentos teórico-conceptuales y aspectos contextuales y la segunda parte a los fundamentos y elementos metodológicos de la investigación. La Figura 1 ilustra las orientaciones y componentes del itinerario llevado a cabo en este trabajo:

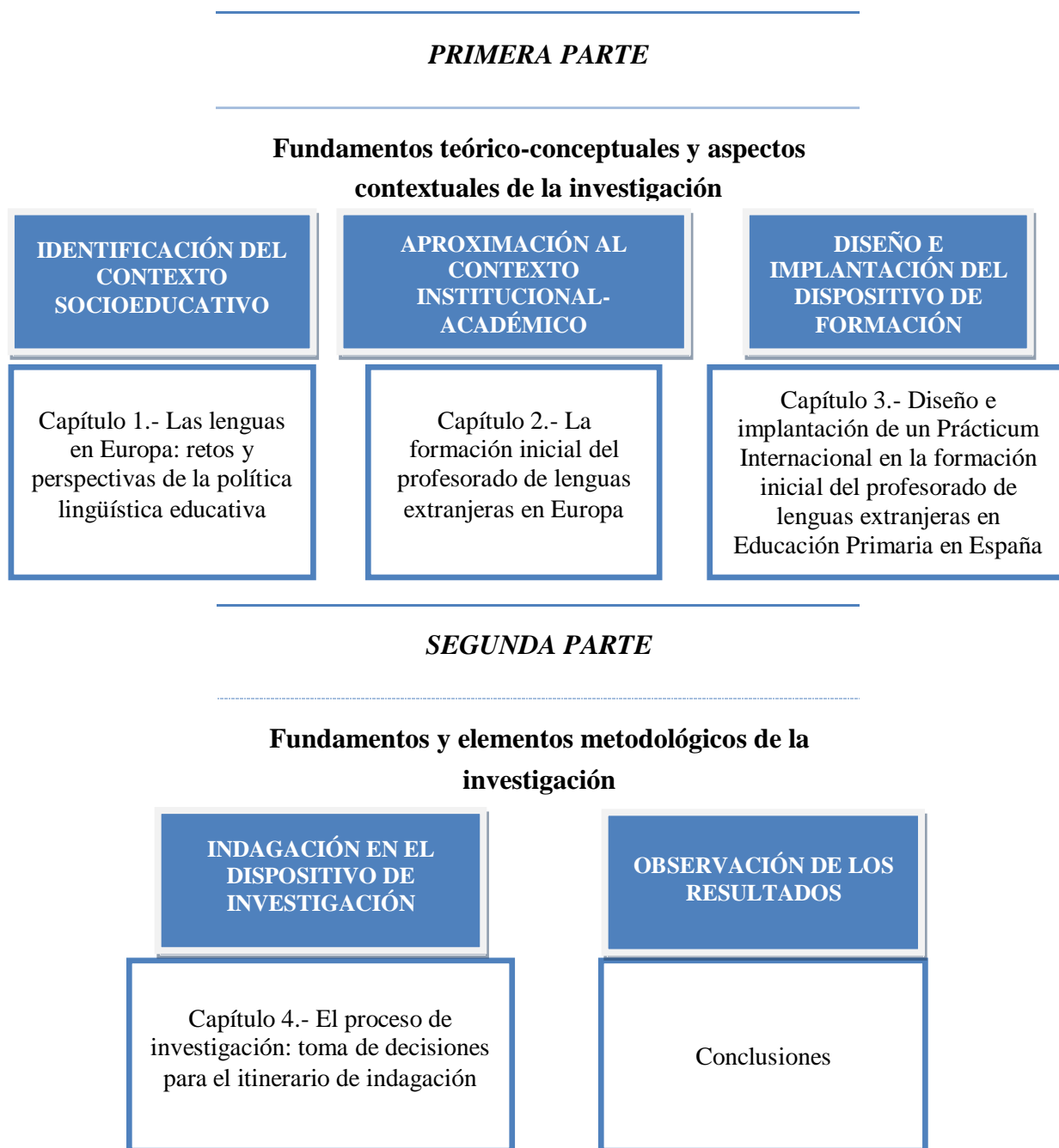


Figura 1. Componentes y orientaciones del itinerario de la Tesis Doctoral

La primera parte *Fundamentos teórico-conceptuales y aspectos contextuales de la investigación* se articula, a su vez, en tres capítulos:

En el Capítulo 1, titulado *Las lenguas en Europa: retos y perspectivas de la política lingüística educativa*, se expone el contexto socioeducativo en el que se configuran estas políticas del Consejo de Europa y de la Unión Europea,

centrando la atención en los siguientes aspectos, que se describen contextualizados cronológicamente:

- La enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos.
- La formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.
- La movilidad en la formación del profesorado de lenguas extranjeras.

Este análisis proporciona la base y las concepciones teóricas para conocer y crear los escenarios formativos, donde el profesorado ha de desempeñar su labor docente, de acuerdo a dichas dinámicas europeas. En este sentido, se incide en los parámetros que, desde las instancias oficiales europeas, se contemplan como determinaciones para el ámbito de la formación inicial y continua del profesorado de lenguas extranjeras.

El Capítulo 2, titulado *La formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Europa*, está dedicado al contexto institucional-académico, donde se establecen las bases y concepciones teóricas que sustentan el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras. Referido al contexto europeo, se contempla desde las responsabilidades sociales y políticas que se han de asumir conforme a las políticas lingüísticas educativas. Presentamos las pautas que han de regir los programas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras, por cuanto que se espera que se adecuen al perfil que se requiere hoy en Europa. En este contexto, la movilidad se configura como un componente esencial y clave de su formación inicial y permanente, en la perspectiva competencial docente.

En el Capítulo 3, titulado *Diseño e implantación de un Prácticum Internacional en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria en España*, se presenta el diseño y desarrollo del *Prácticum Internacional* llevado a cabo en la Universidad de Burgos y en el St Mary's University College. Sus elementos estructurales, organizativos y curriculares se abordan como ejemplo de buena práctica de innovación educativa marcada por la movilidad, desde los elementos de consenso con el perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras.

La segunda parte *Fundamentos y elementos metodológicos de la investigación* se articula en dos capítulos:

El Capítulo 4, titulado *El proceso de investigación: toma de decisiones para el itinerario de indagación*, está dedicado a presentar el itinerario de toma de decisiones metodológicas y prácticas del proceso de investigación. Se trata de presentar la determinación del contexto de indagación, los sujetos implicados en la investigación, el método de indagación y los correspondientes instrumentos de recogida de datos. Se procede a la presentación y al análisis de los datos así como a la interpretación de los resultados obtenidos.

Se aplican las técnicas y procedimientos propios del análisis de contenido sobre las manifestaciones de los estudiantes participantes, en el seno de los instrumentos formativos desarrollados durante las tres fases del *Prácticum Internacional*.

El apartado, *Conclusiones*, contiene las consideraciones acerca del propio proceso de investigación y de los resultados en relación con los objetivos formulados. Se presentan la propuesta de nuevas vías y los aspectos generadores de estudio, para futuras investigaciones en el ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas.

Al final del presente documento de Tesis Doctoral, incluimos las referencias bibliográficas de aquellos documentos de diversa índole, volúmenes y artículos de consulta y referencia legislativa, por su funcionalidad para los fundamentos teórico-conceptuales, contextuales y metodológicos del trabajo de investigación. Se acompaña de la relación de instituciones europeas de referencia mencionadas, así como de los índices de Tablas y Figuras que aparecen en los Capítulos 1, 2, 3 y 4, así como de los Anexos que complementan la lectura de este trabajo de investigación.

INTRODUCTION

Introduction

Justification and motivation

Over the last few decades, foreign language teacher education has formed a central factor in the European Union because it integrates the improvement of quality, efficiency and openness to the outside world of education and training systems. Thus, the Official Journal of the European Communities, N° C 142 (2002) referred to the following related objectives of the Commission as, "to improve the education and training of teachers and trainers, improvement of foreign language learning, increase mobility and exchanges and strengthen European cooperation." (pp. 7, 14, 15, 16)

These objectives are necessary to contribute to the modernization and harmonization of national education and training systems, with the ultimate aim of facilitating the free movement of people and the active participation of individuals in a knowledge-based society, where languages play a key factor in ensuring the social inclusion of all citizens.

From the perspective of the work led by Grenfell (1999), Kelly, Grenfell, Gallagher-Brett, Jones, Richard and Hilmarsson-Dunn (2002), Grenfell, Kelly and Jones (2003) and Kelly, Grenfell, Allan, Kriza and McEvoy (2004), promoted by the European Commission Education and Culture Directorate General, there is a need to adopt a common framework for the training of foreign language teachers in Europe. It provides the design of a European profile, consisting of 40 elements, whose competences must be taken into consideration by policy makers, educators and all those who have authority over language teacher training in countries of the European Union.

This framework is of the utmost importance and its implementation in relation to the professional development of future teachers of foreign languages is a matter of urgency as it explicitly contemplates the acquisition of professional

competences necessary to contribute to the internationalization and introduction of the European dimension in schools and universities.

Considering these assumptions, the implementation of the *International Practicum*, which we refer to in the *Presentation*, in principle, was conceived as a measure to support the educational language policy, introduced in England in 2002. This measure carried the funding and incorporation of a specialization in the teaching of foreign languages in the English universities, which included an *International Practicum* in Primary Education degrees. Thus, during the academic year 2001-2002, in collaboration with the French Government and with an agreement between the universities of both countries, a pilot student exchange programme was launched to implement the *International Practicum*. This was integrated into the curriculum for future teachers of foreign languages and had an impact on both the learning of the corresponding foreign language and on the development of their professional competences. The number of French and British institutions involved continued to increase and then England included the participation of other European countries, such as Germany, Belgium, Spain and Italy.

In Spain, the *International Practicum* was structured and organized jointly with the collaboration and support of both governments, in Spain through the current Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa⁸(CNIIE) and in England, through the Teaching Agency⁹ (TA), and the universities. The support of these institutions has benefited the implementation of the *International Practicum* in the context of the subject called *Practicum* in the Degree in Primary Education at Spanish universities. Gradually, in Spain the participating institutions continued to increase, reaching a total of 21 universities¹⁰ during the academic year 2010-

⁸ Due to the different modifications the Ministerio de Educación, the *Instituto Superior de Formación del Profesorado*, in 2008 was called *Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado*, and in 2009, *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa*. From 2012, *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa*

⁹In the English context, the *Teacher Training Agency* (TTA), national agency responsible of training and development of teachers in England, in 2005 was called *Training and Development Agency for Schools* (TDA) and in 2012, *Teaching Agency* (TA).

¹⁰ Autonomous University of Barcelona, Autonomous University of Madrid, Complutense University of Madrid, Universities of Barcelona, Cantabria, Granada, Salamanca, Sevilla, Murcia, La Laguna, Las

2011. The *International Practicum* is characterized by the support from governments and universities as good practice for educational innovation in mobility, as Heyworth (2003) says that “the innovation is top-down and initiated by experts, developed centrally and then diffused to those who will implement. This is the common pattern for innovations decided on by Ministers of Education and a result of political decision.” (p. 37)

The University of Burgos and St Mary’s University College began to organize the *International Practicum* in their respective curricula for the academic year 2005-2006. It began as part of the subject *Prácticum II* in the third year of the Degree in Primary Education (English) at the University of Burgos and in the academic year 2013-2014, has been implemented in the subject *Prácticum II* in the fourth year of the Degree in Primary Education (English).

The *International Practicum* configuration, as good practice for educational innovation in mobility, in the subject called *Practicum*, was defined to contribute to educational change which would help improve the quality of initial teacher training in foreign languages. Its innovative character lies in the concept that responds to the establishment of a common European standard in the initial training, with the cooperation and exchange of good practice among universities. It is about the development of the European Higher Education Area, a challenge that affects initial teacher education institutions in both countries.

The *International Practicum* is associated within the criteria that link initial foreign language teacher training, detailed in the European context in the following documents:

- Bologna Declaration (CRUE, 1999).

Palmas, Oviedo, Valladolid, Burgos, Málaga, Santiago de Compostela, Extremadura, Alcalá de Henares, Córdoba, Valencia and Castilla la Mancha. Data provided by the *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa* of Ministerio de Educación (Spain), as National Agency responsible of training and development of teachers.

- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 10 July 2001 on mobility within the Community for students, persons undergoing training, young volunteers, teachers and trainers (Official Journal L 215, 2001).
- European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy, 2004).
- European Quality Charter for Mobility (Official Journal L 394, 2006).

Problems, questions and research objectives

In the context of teacher professional development, a number of problems arise that are raised by the following questions:

How does the initial training of teachers of foreign languages in primary education contribute to European teacher profile?

How does the professional development of teachers of foreign languages figure in European educational contexts?

What curricular references exist in the organizational structures in the supra-level for the professional development of this teaching?

How do national curricular organizational levels attend to regional teacher professional development for the initial training of foreign languages teachers in primary education?

What implications would the adoption of the *International Practicum* present for professional development?

Regarding the competences of mobility within the *International Practicum*, what impact does it have on the European profile of foreign languages teacher training?

Such questions allow us to define the problem of teacher training from the profile of foreign language teacher under the European dynamics, and set out as the following objective of the research study:

The impact of mobility on the development of the European professional profile of the future foreign languages teachers in Primary Education, through the realization of the *International Practicum*.

This *International Practicum* is conceived as a training device for such scenarios where their actions allow us to turn it into a research device, from its structural, organizational and curricular elements. Therefore, its adoption

provides, in its practical application, a production of knowledge about the initial training of foreign languages teachers under the European dynamics, by observation of its development, analysis and reflection on the results of learning. And so it is from these approaches and with the intention of improving the quality of training and education systems, that the objective of this research work has been formulated.

Identify the impact of mobility in the *International Practicum* training framework for the development of a foreign language teacher European professional profile of Primary Education in initial training.

This general objective has been separated into the following specific objectives of the research process:

1. - Define the evolution of the value and potential attributed to the teaching of foreign languages, the initial foreign languages teacher training and the mobility programmes through the language education policy determinations of the Council of Europe and the European Commission.
- 2 - Limit the professional profile of foreign languages teachers in Primary Education in Europe, and identify the necessary competences in initial teacher training programmes.
- 3 - Identify the quality characteristics of mobility in the initial foreign languages teacher training in primary education.
- 4 - Determine the level of educational innovation in the implementation of the *International Practicum*, with regard to the suitability to the European framework of language teacher training, by researching the professional competences acquired by initial training students.
- 5 - Raise the measures arising from the implementation of the *International Practicum* to a category of improvement proposals, in order for them to be included in the initial foreign languages teacher training curricula.

Structure and organization of the Doctoral Thesis

This document of Doctoral Thesis has been structured in two parts, the first focuses on the theoretical-conceptual and contextual basis and the second part on the methodological basis and elements of the research. Figure 1 illustrates the components and the route guidance carried out in this study:

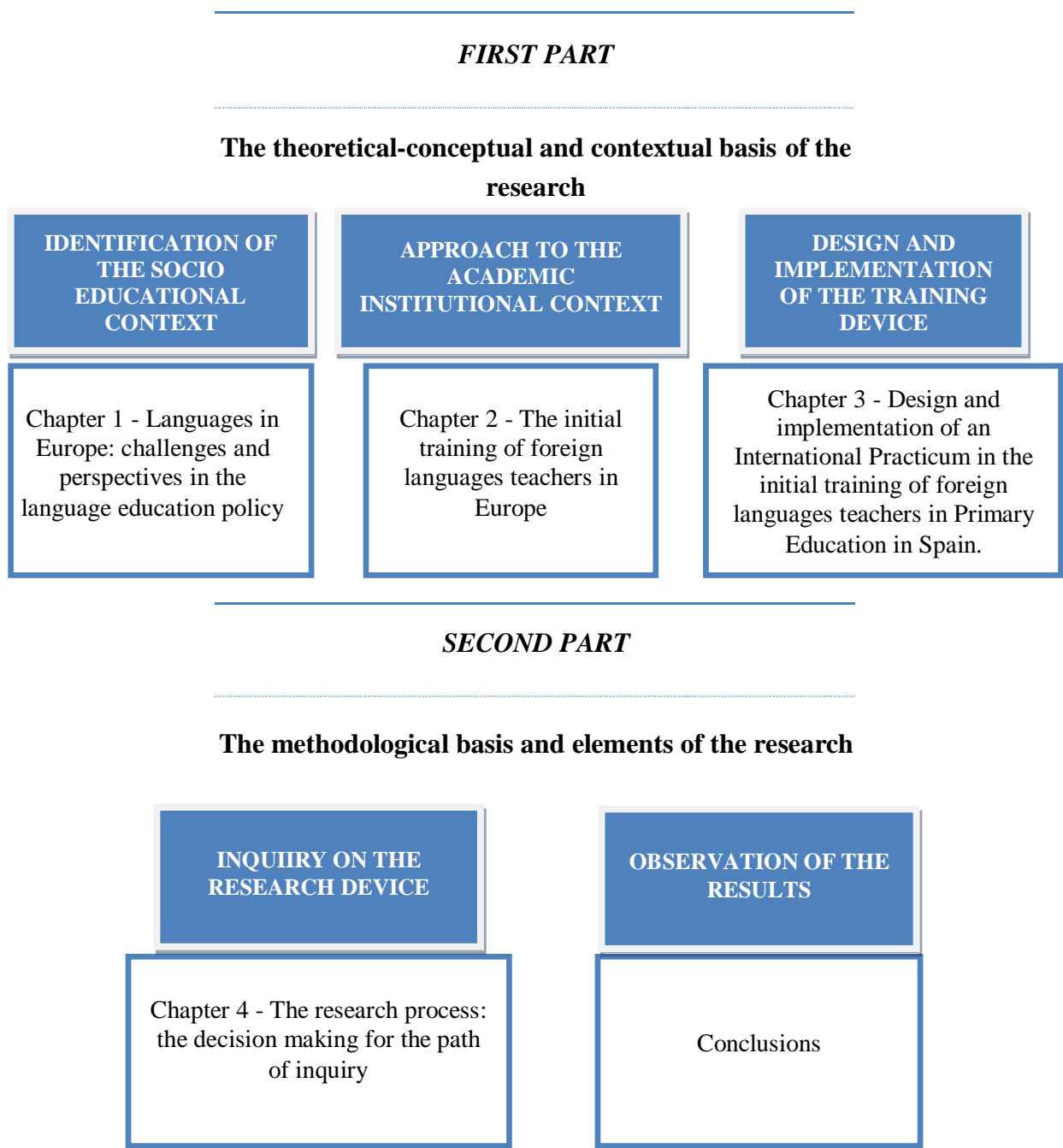


Figure 1. - Components and orientations of the Doctoral Thesis itinerary

The first part called *The theoretical-conceptual and contextual basis* is articulated in three chapters:

In Chapter 1, entitled *Languages in Europe: challenges and perspectives of language education policy*, sets out the socio-educational context in which these policies of the Council of Europe and the European Union are set up, focusing on the following aspects, described chronologically:

- The teaching of foreign languages in education systems.
- Initial training of foreign languages teachers.
- Mobility programmes in the training of foreign language teachers.

This analysis provides the theoretical base in order to understand and create the training scenarios where teachers have to perform their teaching, according to the formerly mentioned European dynamics. In this sense, it is committed to the parameters, from the European official institutions, which are seen as determinations for the field of initial and continued training of teachers of foreign languages.

Chapter 2, entitled *The initial training of foreign languages teaching in Europe*, is dedicated to the academic-institutional context, which outline the basis and theoretical concepts that support the professional profile of foreign languages teachers. According to the European context, it is studied from the social and political responsibilities that are to be assumed under the language education policies. We introduce the guidelines of the programmes of initial teacher training in foreign languages, as they are expected to fit the required profile in Europe today. In this context, mobility is organized as a key and essential component of their initial and continued training from the perspective of professional competence.

Chapter 3 entitled *Design and implementation of an International Practicum in the initial training of foreign languages teaching in primary education in Spain*, presents the design and development of the *International Practicum*. Its structural, organizational and curriculum elements are dealt with as an example of good practice in educational innovation in mobility, from the

elements of consensus with the European profile of teacher training in foreign languages.

The second part, *Methodological basis and elements of the research* are divided into two chapters:

Chapter 4 entitled *The research process: decision-making for the path of inquiry*, is dedicated to the introduction of the itinerary of methodological and practical decisions of the research process. It deals with and introduces the determination of the context of inquiry, the individuals involved in research, the method of inquiry and the corresponding data collection instruments. Furthermore, the presentation and analysis of data and the interpretation of results are introduced.

The techniques and procedures of the content analysis are applied in the participating students informations, using the educational tools developed during the three phases of the *International Practicum*.

The *Conclusions* contains considerations about the research process itself and the results in relation to the objectives. This chapter proposes new questions and generates new aspects for future study in the field of Didactics of Languages and Cultures.

At the end of this Doctoral Thesis document, comprehensive references are included, for its functionality on a theoretical-conceptual, contextual and methodological research basis. We will also include the relation of the reference institutions and the indexes of tables and figures that appear in Chapters 1, 2, 3 and 4, as well as the corresponding Annexes.

PRIMERA PARTE

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y ASPECTOS
CONTEXTUALES DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1

Las lenguas en Europa: retos y perspectivas de la política lingüística educativa

Capítulo 1.- Las lenguas en Europa: retos y perspectivas de la política lingüística educativa

En una palabra, creemos que la idea de Europa está basada en dos requisitos inseparables: la universalidad de los valores morales comunes y la diversidad de las expresiones culturales; la diversidad lingüística en particular constituye, por razones históricas, un componente fundamental, y, como intentaremos demostrar, también una magnífica herramienta de integración y armonización. (Maalouf, 2008, p. 9)

1.1.- La visibilidad de las lenguas

Desde los inicios de la configuración de la Unión Europea, la consideración de la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a los países miembros ha quedado avalada por el artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (DOCE, N° C 364/01, 2000), cuando se refiere al principio de “respeto a la diversidad cultural, religiosa y lingüística de sus habitantes” (p. 13), seña de identidad única que caracteriza al espacio europeo y que le diferencia del resto de los escenarios geográficos del mundo. Aspecto de alto grado de significatividad porque en la actualidad, la Unión Europea se configura como una asociación económica y política única¹¹ compuesta por 28 estados miembros democráticos que conforman una sociedad multilingüe y

¹¹ Ver: http://ec.europa.eu/publications/booklets/others/58/panorama_es.pdf. Tal y como se refiere en Esta es su Europa. Los 27 Estados miembros de la Unión Europea son: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania y Suecia. El 1 de julio de 2013 se produjo la adhesión de Croacia a la Unión Europea.

multicultural caracterizada, fundamentalmente, por la coexistencia de 498 millones de ciudadanos con lenguas y culturas diferentes.

Según Abdallah-Preteille (1986, 2001), esta consideración realmente, no era reciente en la sociedad, pero sí que se estaba viviendo como un fenómeno nuevo en las últimas décadas, a través de la llamada “actualización de esta pluralidad” lingüística y cultural. (p. 7) En nuestro contexto, Cassany (2002), desde su vinculación a la educación lingüística, ha incidido en esta idea al referirse a que Europa se reinventa como una unidad inserta en su diversidad lingüística y cultural, para alcanzar la construcción de un espacio común.

Esta diversidad lingüística y cultural ha pasado a convertirse en un componente visible en todos los ámbitos de la sociedad, y por lo tanto con incidencia y efectos en las dimensiones política, institucional, sociocultural y educativa.

1.1.1.- La diversidad lingüística y cultural en sus dimensiones política, institucional y sociocultural

En la trayectoria de la configuración de la Unión Europea, las acciones y medidas de orden político e institucional avalaron, desde el principio, el respeto a la diversidad lingüística y cultural mediante el reconocimiento de las *lenguas oficiales* de los estados miembros. Se han llegado a establecer como oficiales las 24 lenguas: alemán, búlgaro, checo, croata, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, inglés, italiano, irlandés, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano y sueco. En el momento político-institucional de adhesión a la Unión Europea, estas fueron determinadas, paulatinamente, entre una de las lenguas nacionales de cada país por sus respectivos Gobiernos.

Este hecho sitúa a la Unión Europea como la única organización internacional que reconoce el estatus oficial de 24 lenguas nacionales de los estados miembros. Se asegura, así, una legitimidad democrática dentro de su territorio, convirtiendo el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en una marca de identidad mundial. Esto obedece a un objetivo de más largo alcance,

que aparece formulado en el citado documento de la Comisión Europea (2008a) como “el propósito es garantizar que todos los ciudadanos de la Unión Europea, con independencia de que hablen una lengua europea más o menos extendida, tengan el mismo acceso a las políticas y a la legislación de la Unión Europea.” (p. 1)

Recientemente, en el *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages* (European Commission, 2012) se reconoce que:

There are 23 officially recognised languages, more than 60 indigenous regional and minority languages, and many non-indigenous languages spoken by migrant communities. The EU, although it has limited influence because educational and language policies are the responsibility of individual Member States, is committed to safeguarding this linguistic diversity and promoting knowledge of languages, for reasons of cultural identity and social integration and cohesion, and because multilingual citizens are better placed to take advantage of the economic, educational and professional opportunities created by an integrated Europe. (p. 2)

Además, es importante señalar que estas lenguas oficiales pueden actuar, a su vez, como *lenguas de trabajo* en las instituciones europeas. A nivel interno comunitario, la Comisión Europea concede el estatus especial de lenguas de trabajo al inglés, francés y alemán. Sin embargo, González Piñeiro (2006) se refiere a que se utilizan las lenguas oficiales correspondientes a cada país, en las comunicaciones directas con los estados miembros. Este autor nos aporta al respecto que “para la Comisión Europea, hay lenguas que juegan en primera división y otras que lo hacen en segunda en cuanto al uso.” (p. 2)

Partiendo del principio de proteger el multilingüismo, el Parlamento Europeo defiende el uso político de las lenguas oficiales de la Unión Europea¹² como vehículos de comunicación en esta institución. Así, se recurre a un sistema

¹² También, instancias tales como el Consejo de Ministros, el Comité Económico y Social y el Comité de las Regiones utilizan las lenguas oficiales. Los traductores nativos se encargan de traducir las versiones originales de los documentos europeos a sus lenguas propias. Teniendo en cuenta las 24 lenguas oficiales, se pueden dar hasta 506 combinaciones bilaterales lingüísticas posibles. Ante la dificultad de disponer de traductores suficientes, el Parlamento Europeo para favorecer este proceso, ha adoptado un sistema de *pivot* que consiste en traducir primero los textos a las lenguas de trabajo (inglés, francés y alemán) y, posteriormente, a cada una de las lenguas oficiales. En el futuro, otras lenguas comunitarias (español, italiano y polaco) podrían convertirse también en lenguas *pivot*.

de traducciones en las diferentes lenguas, según las necesidades lingüísticas de los miembros de cada país participante. Para ello, rige el principio de que cada eurodiputado se exprese en la lengua oficial de su país, como medida de transparencia y accesibilidad europea. Aún más, nos podemos dirigir a dicha institución en cualquiera de nuestras lenguas propias y, asimismo, tenemos derecho a recibir respuesta en la misma lengua.

En el caso concreto de España, se ha venido reivindicando el reconocimiento de sus lenguas oficiales en las instituciones europeas. Desde una aproximación a dicho carácter, en las *Conclusiones del Consejo de 13 de junio de 2005 relativo al uso oficial de otras lenguas en el Consejo y, en su caso, en otras instituciones y órganos de la Unión Europea* (DOCE, N° C 148, 2005), se recogía la protección de aquellas lenguas que gozaban del reconocimiento en las Constituciones de los países miembros en el Parlamento Europeo, en el Comité de las Regiones, y en el Consejo de Ministros Europeo. Este es el caso del gallego, el euskera y el catalán.

Teniendo en cuenta las acciones y medidas de orden sociocultural, cabe especificar que, junto a las 24 lenguas oficiales de la Unión Europea, también coexisten las *lenguas regionales o minoritarias* de los habitantes europeos. Estas llegan a alcanzar la cifra de 70 (Linguamón, 2010). En el marco del respeto a la diversidad lingüística y cultural, la *European Charter for Regional or Minority Languages* (Council of Europe, 1992) se presentó como un único documento legal vinculante a nivel europeo que, de forma específica, valora, reconoce y protege las lenguas regionales y minoritarias históricas.

La Comisión Europea (2008a) se refiere a las lenguas regionales o minoritarias de la forma siguiente:

- Lenguas que son específicas de una región que puede estar dentro de un Estado miembro o en una región fronteriza y que no son las lenguas dominantes de ningún país de la UE. Entre ellas figuran el bretón, el gallego, el euskera, el catalán,¹³ el frisón, el galés y el sardo.

¹³ El gallego está protegido en el artículo 5 de la Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril del Estatuto de Autonomía Gallego (BOE, N° 101, 1981), que especifica que tanto el castellano como el gallego son

- Lenguas habladas por una minoría de la población en un país de la UE pero que son lenguas oficiales en otro: por ejemplo, el alemán en el sur de Dinamarca, el francés en el Valle de Aosta en el norte de Italia y el húngaro en Eslovaquia.

- Lenguas no territoriales como las de las comunidades romaní o judía en la UE (romaní y yidis). (p. 10)

En el contexto español, la *European Charter for Regional or Minority Languages* (Council of Europe, 1992) fue ratificada por el Gobierno en el 2001. Se reconocieron como lenguas regionales y minoritarias, las correspondientes lenguas cooficiales de las Comunidades Autónomas Valenciana, País Vasco, Cataluña, Islas Baleares, Galicia y Navarra,¹⁴ así como las lenguas que son objeto de protección específica en sus distintos Estatutos de Autonomía (el leonés en Castilla y León y el bable en Asturias). Por lo tanto, España se representa como un mosaico configurado por diferentes lenguas y culturas que conviven en el territorio geográfico. Se le puede declarar así como un país multilingüe y multicultural (Siguán, 1992).

Sin duda, el aumento de personas procedentes de países no pertenecientes a la Unión Europea, origina que nuevas lenguas coexistan junto a las lenguas oficiales, regionales y minoritarias. Se trata de *lenguas extracomunitarias*, que se

lenguas oficiales en Galicia, y posteriormente, en la Lei 3/1983, de 15 de Xuno, de Normalización Lingüística/ Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística (Diario Oficial de Galicia, Nº 84, 1983).

El *euskera* está protegido el artículo 6 del Estatuto de Autonomía del País Vasco de la Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre (BOE, Nº 306, 1979a) que especifica que tanto el castellano como el euskera son lenguas oficiales en País Vasco, y en la Ley 10/1982 de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera (BOE, Nº 160, 1982).

El *catalán* está protegido en el artículo 6 de la Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre del Estatuto de Autonomía de Cataluña (BOE, Nº 306, 1979b) donde se especifica que tanto el castellano como el catalán son lenguas oficiales en Cataluña. Posteriormente, la Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística (BOE, Nº 36, 1998) y la reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña (BOE, Nº 172, 2006) recogen también el aranés como lengua oficial de Cataluña.

¹⁴ En el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, se reconoce el valenciano y el castellano como lenguas oficiales (BOE, Nº 164, 1982). En la Ley Orgánica 2/1983, de 25 de febrero de Estatuto de Autonomía para las Islas Baleares (BOE, Nº 51, 1983), reconoce la lengua catalana propia de las Islas Baleares y el castellano. Y en el artículo 9 de Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto de reintegración y mejoramiento del régimen foral de Navarra (BOE, Nº 195, 1982), el castellano como lengua oficial y el vascuence en el territorio vascoparlante.

representan como vehículos de comunicación de las personas pertenecientes a las comunidades de inmigrantes, que van adquiriendo una gran presencia en la dimensión sociocultural (Tinsley, 2003). Según el Anuario Eurostat (2007) se calcula que al menos 175 nacionalidades conviven actualmente dentro de las fronteras de la Unión Europea. Vandebroek (1999), en su trabajo sobre el multilingüismo en los primeros niveles educativos señaló que, en aquel momento, era casi imposible encontrar un país en el que se hablase una sola lengua.

Asimismo, la Comisión Europea reconoce las *lenguas de signos* como medio fundamental de comunicación e integración social de las personas con discapacidad auditiva, para acceder más fácilmente a la participación en una sociedad democrática. Así, el primer documento legal europeo al respecto, la *Resolution on Sign Languages for the Deaf* (European Parliament, 1988), reconocía a esta como primera lengua de las personas con discapacidad auditiva, y como segunda lengua de las personas que oyen. Además, Tinsley (2003) recomendó la necesidad de fomentar el aprendizaje de las lenguas de signos propias de los países miembros, para garantizar las oportunidades de movilidad y enriquecimiento cultural de las personas. Un ejemplo de ello, es el caso único e histórico que se dio el 15 de julio del 2009, durante la primera intervención oral del Dr. Kósa Ádáms, eurodiputado húngaro y sordo que se dirigió al pleno del Parlamento Europeo en su lengua propia, la lengua húngara de signos, como él mismo señaló en su discurso.

Los Gobiernos les han concedido diferentes estatus en sus normativas oficiales, tal y como se indica desde la *European Union of the Deaf* (EUD). Por lo que respecta a España, nos situamos en la vanguardia del reconocimiento oficial de las lenguas de signos, y de la regulación de los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordomudas, sordas y con discapacidad auditiva. Así, mediante la *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* (BOE, N° 255, 2007), se consideró -como tales lenguas de signos españolas- a todas las variantes empleadas en España.

Por último, en 2008, con motivo de la celebración del Año Europeo del Diálogo Intercultural, a petición de la Comisión Europea, un grupo de intelectuales coordinado por Amin Maalouf,¹⁵ realizó un estudio reflexivo sobre la necesidad de contribuir a favorecer el diálogo intercultural entre las personas, para preservar la riqueza de la diversidad lingüística y cultural de la Unión Europea. Favorecer el diálogo intercultural se presentaba como “un reto provechoso y una magnífica herramienta de integración y armonización” (Maalouf, Coord., 2008, p. 9) que aseguraría la inclusión social de las personas. Los autores propusieron las siguientes dos interesantes recomendaciones:

- El concepto de la “lengua personal adoptiva” (Maalouf, Coord., 2008, p. 9), como una lengua diferente a las propias y a la de comunicación internacional, llegando a ser una aproximación a una segunda lengua propia. Como precisa Vez (2009a), “esta propuesta es una solución sostenible a favor de la ciudadanía plurilingüe.” (p. 481)
- La comunicación debería realizarse en las lenguas propias y no en las lenguas de comunicación internacional.

La Comisión Europea recogió las recomendaciones anteriores en la *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”* (Comisión Europea, 2008b), cuando planteó que “además de su lengua materna, los ciudadanos puedan elegir una lengua de comunicación y una lengua personal adoptiva, en función de sus necesidades, sus intereses y su contexto familiar.” (p. 2)

Por todo ello, según Vez (2008), Europa se presenta como “an open, multilingual and intercultural society” (p. 5) en todas las dimensiones política, institucional y sociocultural, donde las diferentes lenguas y culturas han de ser reconocidas y valoradas como patrimonio humano de los miembros de la Unión Europea.

¹⁵ Premio Príncipe de Asturias de las Letras 2010.

1.1.2.- La diversidad lingüística y cultural en su dimensión educativa

Kelly (2011) en el trabajo sobre la formación del docente de lenguas extranjeras en Europa, avanzó sobre esta idea de Amin Maalouf, subrayando que estas recomendaciones se deberían atender también en los contextos educativos, cuando comenta que “the real challenge would be to create an educational strategy capable of delivering such an aim.” (p. 27) Cabe destacar que la diversidad lingüística y cultural en los contextos de enseñanza se caracteriza por representar la configuración multilingüe y multicultural, anteriormente expuesta. Es un hecho que podemos encontrar diversas lenguas en los centros educativos que pueden ser, actualmente, nacionales, regionales o minoritarias, extracomunitarias o de signos.

Hablar de diversidad lingüística y cultural requiere considerar que existen dos ámbitos que confluyen en un mismo plano de acción: el ámbito propiamente educativo y el ámbito personal. Ambos han sido delimitados como contextos externos de uso de la lengua en el ámbito educativo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL)¹⁶ (MCERL, 2002). Este se contempla como la esfera de acción “en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución académica” (p. 49); y el ámbito personal se describe como “la esfera de acción de la vida privada del individuo que se centra en su familia y amigos.” (p. 49)

En el ámbito educativo, la diversidad lingüística y cultural se atiende por medio de los diferentes tratamientos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas dentro de la organización curricular del centro educativo: desde la enseñanza de las lenguas extranjeras, de las lenguas propias, de la enseñanza de contenidos integrados en lenguas extranjeras, la diversidad de las lenguas enseñadas, y la continuidad de los aprendizajes de las lenguas en los niveles educativos. El Consejo de Europa aborda este ámbito, con la intención de

¹⁶ Las referencias al MCERL corresponden a la versión española de 2002. Actualmente, existen 38 versiones en diferentes lenguas y dos en vías de traducción. Ver en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp

favorecer una educación capaz de preparar a una ciudadanía plurilingüe e intercultural acuñando el concepto de “languages of schooling”¹⁷ como “languages both as school subject and as a medium of teaching and learning across the curriculum.” (p. 8)

Por su parte, Guillén (2010b) realiza una significativa aproximación al tratamiento de estas lenguas en los currícula escolares, basándose en los trabajos de McPake, Tinsley, Broeder, Mijares, Latomaa y Martyniuk (2007) y Coste, Moore y Zarate (2009), como se ilustra en la Tabla 1:

Tabla 1. *Las lenguas de escolarización en los centros educativos*

LANGUES DE /POUR L'ÉDUCATION–LANGUES DE SCOLARISATION				
LANGUE (S) COMME VECTEURS D'ENSEIGNEMENT		LANGUES ENSEIGNÉES COMME MATIÈRES		LANGUES ENSEIGNÉES COMME MATIÈRES (EXTRA-SCOLAIRES)
Vecteur officiel de l'enseignement (monolingue selon les cas).	Vecteurs de l'enseignement bilingue, immersion partielle, disciplines non linguistiques (DNL), etc.	Contenus curriculaires relatifs à: - Compétence de communication. - Savoirs d'ordre métalinguistique. - Connaissances et appréciation littéraire.	Contenus curriculaires relatifs à: - Compétence de communication. - Savoirs d'ordre métalinguistique. - Savoirs socio-culturels et prise de conscience inter-culturelle.	Contenus curriculaires relatifs à: - Compétence de communication. - Savoirs d'ordre métalinguistique. - Connaissances et appréciation littéraire.
Officielle, nationale, régionale (des Communautés Autonomes), minoritaires, (lenguas ditas maternelles selon le cas).	Étrangères (vivantes).	Langue officielle nationale, régionale (des Communautés Autonomes), lenguas ditas maternelles selon le cas).	Langue(s) étrangère(s) (qui peut (vent) être la (les) langue(s) première(s) de certains apprenants scolarisés).	Régionales, minoritaires (familiales issues de l'immigration), hors des programmes.

Fuente: Guillén (2010b, p. 22)

¹⁷ En 2009, el Consejo de Europa creó A Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education. Ver en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp, como tratamos en el apartado 1.2.1.5.

En cuanto al ámbito personal, nos referimos a los diferentes repertorios plurilingües y pluriculturales de alumnos, padres, profesorado y personal. En el caso de los extranjeros escolarizados, tales repertorios se presentan como un recurso muy valioso objeto de la inclusión socioeducativa.

Además, disponemos del documento *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*,¹⁸ elaborado por Beacco y Byram (2007), en donde se categorizan las distintas lenguas que conviven en los centros educativos, como variedades lingüísticas desde el punto de vista del hablante, y cuyo estatus se establece a través de las denominaciones que ilustramos en la Tabla 2:

Tabla 2. *Variedades lingüísticas desde los diferentes puntos de vista institucional, sociocultural y educativo*

DIFFERENT POINTS OF VIEW	LINGUISTIC VARIETIES
FROM THE SPEAKERS	<ul style="list-style-type: none"> - Mother tongue. - Sign Languages. - Second Languages. - Foreign languages.
FROM THEIR STATUS IN SOCIETY	<ul style="list-style-type: none"> - National language or official language. - Dominant languages. - Minority languages. - Regional languages. - Dialects. - Romani language. - Foreign languages. - Classical languages.
FROM SCHOOL	<ul style="list-style-type: none"> - Written language. - Languages of instruction.

Fuente: Beacco y Byram (2007)

En este sentido, la realidad plural, multilingüe y multicultural en los centros educativos varía, también, dependiendo de la situación geográfica concreta, y del tipo de gestión llevada a cabo sobre la enseñanza, aprendizaje y

¹⁸ Se trata de la segunda versión de este documento *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Policies in Europe*, enriquecida sobre la del 2003. De ambas versiones, disponemos a su vez de las versiones síntesis e integral.

evaluación de las lenguas en la dimensión educativa (MCERL, 2002; Beacco y Byram, 2007). De hecho, en nuestro contexto, Vez (2010) reconoce actualmente que “las lenguas escolares y las lenguas del alumnado no son lo mismo y ya representan en España una realidad diferente a la de hace años.” (p. 99)

Tal realidad era contemplada en el trabajo realizado por Sollars (2006) sobre la enseñanza y aprendizaje de las segundas lenguas, a través de la descripción de los siguientes escenarios lingüísticos y culturales que se presentan:

Scenario 1. Immigrant children with an established first language are faced with a need to learn the mainstream language of a new society in which they find themselves (immigrants growing up in countries like Sweden and the Netherlands).

Scenario 2. Children growing up in small countries where their first language is shared among the indigenous people and therefore learning additional languages is a necessity (Maltese children with Maltese as the mother tongue).

Scenario 3. Children growing up in largely monolingual societies but where policy decisions have been taken to introduce additional languages at early stages of formal education (Italian and Spanish children being exposed to English from a young age). (p. 11)

Por lo tanto, estamos ante una gestión educativa compleja, en la medida en que estos escenarios tipo, que ilustra la autora, en ocasiones, no se dan de forma aislada. Se interrelacionan, dando lugar a un único escenario lingüístico y cultural donde se usan las diferentes lenguas para compartir las experiencias educativas y personales. Así pues, facilitan la contribución a que los alumnos tengan la oportunidad de haber accedido a conocer, al menos, dos lenguas al término de la escolaridad obligatoria (Conclusiones de la Presidencia, 2002).

Esta perspectiva inclusiva de las denominadas variedades lingüísticas presentes en la Unión Europea, y en consecuencia en los contextos educativos, se sitúa ante la necesidad que pone de manifiesto Guillén Díaz (2005b) de una “cultura común conceptual” (p. 23) entre los especialistas y profesionales de la enseñanza de las lenguas. En esta línea, Byram (2003) afirmó que las lenguas debían englobarse en un solo concepto denominado “european languages” (p. 72), al concebirse todas ellas como un patrimonio único y necesario para la integración de una Europa multilingüe y multicultural. También, hay que destacar los trabajos

de McPake, Tinsley, Broeder, Mijares, Latomaa y Martyniuk (2007), quienes acuñaron el término de “additional languages” (p. 7) para englobar el conjunto de lenguas, tales como las lenguas regionales y minoritarias, las de las comunidades de inmigrantes y las lenguas de signos, por caracterizarse como un recurso lingüístico y cultural muy valioso. Bien es cierto, que, como señalan González Piñero, Guillén Díaz y Vez (2010), ante los actuales contextos sociopolíticos y educativos, nos encontramos con valoraciones que reflejan desigualdades en el estatus de las distintas lenguas europeas.

1.2.- Un marco de cooperación entre el Consejo de Europa y la Unión Europea para la educación y formación

Actualmente, se ha generado un amplio consenso sobre la necesidad de mejorar la comunicación en varias lenguas, por sus efectos sobre las oportunidades de movilidad personal, empleo, educación y el acceso a la información. Al mismo tiempo, se promueve el desarrollo de la tolerancia y la comprensión en entornos lingüísticos y culturales diferentes. Han sido el Consejo de Europa y la Unión Europea, desde sus determinaciones sobre política lingüística educativa, los que han apoyado a los Gobiernos de los estados miembros en la adaptación, armonización y modernización de sus sistemas de educación y formación. En particular, el apoyo sobre lo relativo a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, conforme a los retos y desafíos del espacio europeo, se ha llevado a cabo en una dinámica abierta y participativa. Todo ello ha ido evolucionado ante los cambios y necesidades de la sociedad en cada momento.

Desde 1989, el procedimiento de actuación entre el Consejo de Europa y la Comisión Europea, esta como órgano ejecutivo de la Unión Europea, se basó en el compromiso mutuo de establecer un diálogo político para desarrollar así los valores comunes en los ámbitos de juventud, educación, cultura y diálogo intercultural. Este compromiso se concibió para beneficiarse mutuamente, mediante las actividades y contribuciones que desde ambas instituciones se realizaban. Así, se recogió en la *Resolution (89) 40 on the future role of the*

Council of Europe in European construction (Council of Europe, 1989b) y en la *Declaration of the Council of Europe's First Summit* (Council of Europe, 1993).

En el año 2001, esta cooperación se intensificó para consolidar el estrecho marco conjunto, mediante la publicación de la *Joint Declaration on cooperation and partnership between the Council of Europe and the European Commission* (European Commission-Council of Europe, 2001), donde se insistía en que “the Council of Europe and the European Community share the same values and pursue common aims with regards to the protection of democracy, respect for human rights and fundamental freedom and the use of law.” (p. 2)

También, el Primer Ministro de Luxemburgo, Jean Claude Juncker identificó los objetivos comunes en relación a la diversidad lingüística y cultural que unían al Consejo de Europa y a la Comisión Europea. Así podemos leer en Juncker (2006) en los términos siguientes:

The two organizations share the aim of promoting understanding and appreciation of Europe's cultural diversity among young people and teachers. They organize inter-cultural exchanges and ease the school-to-work transition by helping young people to acquire the basic qualifications and skills they will need for personal development, future professional activity and active citizenship. (p. 20)

Por lo tanto, se trataba, como ha precisado Vez (2009b), de un marco de colaboración conjunta del Consejo de Europa y la Comisión Europea, que giraría en torno al objetivo común “diversity and multilingualism.” (p. 8)

De esta manera, el paso del tiempo ha proporcionado un rico escenario de reflexión y construcción del conocimiento de los diferentes enfoques de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas, de acuerdo a las demandas siempre evolutivas de orden político, sociocultural y educativo de cada momento.

El análisis del desarrollo de las contribuciones de las políticas lingüísticas educativas que se han realizado desde ambas instituciones nos resulta interesante, en tanto que facilitan una perspectiva política, educativa y social de la evolución de la enseñanza de las lenguas y de la formación del profesorado de lenguas (Viña Rouco, 2002).

1.2.1.- El Consejo de Europa y la política lingüística educativa: de la diversidad lingüística al plurilingüismo en educación

Desde sus inicios en 1954, el Consejo de Europa ha venido organizando y financiando numerosos proyectos internacionales entre sus estados miembros, con la finalidad de mejorar la enseñanza de las lenguas y, especialmente, de la formación del profesorado de lenguas. Cabe señalar que Boldizsár (2003) anunció que conocer los trabajos del Consejo de Europa es relevante para favorecer el desarrollo profesional del profesorado de lenguas, ya que:

To be familiar with the work of the Council of Europe is even more important because it enables the teacher to become aware of the significant elements of European education policy, to compare these with their own practice and use them to advantage in such a way that students are not only being taught a language but their interest is also being aroused in the discovery of languages and cultures and in becoming a plurilingual European citizen. (p. 8)

Por lo tanto, han sido los trabajos coordinados de la División de Políticas Lingüísticas,¹⁹ del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (CELM)²⁰ y del Professional Networking Forum on Language Education, los que han configurado la búsqueda de la transparencia de las medidas comunes de acción.

En cuanto a la División de Políticas Lingüísticas, con sede en Estrasburgo, hay que destacar que, como órgano del Consejo de Europa creado entre aquellos países que firmaron y ratificaron la *European Cultural Convention* (Council of Europe, 1954), se ha encargado de apoyar las acciones que promueven la diversidad lingüística y cultural y el plurilingüismo. Para ello, según expone Guillén Díaz (2009) ha llevado a cabo diferentes iniciativas de “las políticas y estándares europeos relativos a las lenguas de escolarización, lenguas vivas, lenguas de minorías e inmigrantes” (p. 92). Bajo su acción, ha dado lugar a la elaboración de instrumentos comunes, que facilitan el desarrollo de la *Educación plurilingüe e intercultural* en los sistemas nacionales educativos. Cavalli, Coste, Crişan y Van de Ven (2009) definieron dicha Educación con estas palabras:

¹⁹ En su origen, fue denominada *División de Lenguas Modernas*.

²⁰ Siglas en inglés y francés que corresponden a European Centre for Modern Languages (ECML) / Centre européen pour les langues vivantes (CELV) respectivamente.

Finally, from the point of view of teaching methodology, plurilingual and intercultural education is not to be thought of as a new methodology for the teaching of languages. It is rather a change in perspective, characterised by the fact that it involves not only foreign languages but that languages in proximity, the languages of the repertoires of learners, the language(s) of schooling and of all subjects, are integral to it. (p. 7)

Siendo los instrumentos comunes mencionados más representativos:

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment (Council of Europe, 2001b).
- European Language Portfolio.
- From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (Beacco y Byram, 2007).
- Autobiography of Intercultural Encounters (Council of Europe, 2009b).
- Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier y Panthier, 2010).

Como ya hemos citado, el Centro Europeo para las Lenguas Modernas es un órgano complementario de la División de Políticas Lingüísticas, con sede en Graz y creado en 1994. Su actividad se enmarca en el órgano de Cooperación Cultural y Educativa del Consejo, y sus actuaciones han dado lugar a la organización y financiación de proyectos internacionales. Por medio de planes cuatrienales, se proporciona un ámbito de investigación, innovación educativa y difusión de los resultados para el desarrollo y fomento de las políticas lingüísticas educativas. También, se favorece la aplicación de los instrumentos comunes diseñados por los expertos de la División de Políticas Lingüísticas en los diferentes contextos nacionales educativos.

En 2010, bajo sus auspicios, se crea el Professional Networking Forum on Language Education, una red profesional de asociaciones internacionales, cuyo objetivo común es mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Esta red profesional surge para fortalecer los trabajos de cada una de las asociaciones. Dichas asociaciones internacionales y sus correspondientes logotipos quedan ilustrados en el Anexo 1. Su primera reunión dio lugar a la *Graz Declaration on Language Education 2010: Quality education for plurilingual*

people living in multilingual society (European Centre for Modern Languages, 2010). Quedaron definidos sus objetivos de trabajo en función de la demanda de un nuevo concepto de Educación para la sociedad multilingüe, a partir de los tres ámbitos de acción: política lingüística, formación del profesorado y enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas.

Los proyectos internacionales llevados a cabo desde la División de Políticas Lingüísticas se han caracterizado por seguir un procedimiento de trabajo común y coordinado entre pedagogos, políticos y expertos en la enseñanza de las lenguas, identificándose las siguientes fases sistemáticas para cada proyecto:

- Fase 1.- Cooperación europea de trabajo.
- Fase 2.- Disseminación de los resultados.
- Fase 3.- Recomendaciones a los estados miembros del Consejo de Europa.
- Fase 4.- Adaptación y armonización de los sistemas educativos.

Como tal itinerario de orden político y de orden educativo, se pueden abordar cinco etapas significativas hasta situarnos ante la actual política lingüística educativa, cuyos rasgos diferenciadores inciden, principalmente en la articulación de los tres focos de atención que contextualizan los objetivos de esta Tesis Doctoral:

- Enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos.
- Formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.
- Movilidad en la formación del profesorado de lenguas extranjeras.

1.2.1.1.- Implicaciones en la enseñanza de las lenguas (período 1954-1970)

Se podría afirmar que la primera etapa de las líneas de actuación en materia de lenguas del Consejo de Europa está marcada por la celebración de la *European Cultural Convention* (Council of Europe, 1954). Esta surgió para elaborar propuestas, coordinar y ejecutar su programa cultural, y en ella se puso de manifiesto la intención de promover, en particular, el aprendizaje y la

enseñanza de las lenguas. En el artículo 2 del documento del Council of Europe (1954), se precisaba que:

- a. - Encourage the study by its own nationals of the languages, history and civilisation of the other Contracting Parties and grant facilities to those Parties to promote such studies in its territory.
- b. - Endeavour to promote the study of its language or languages, history and civilisation in the territory of the other Contracting Parties and grant facilities to the national so of those Parties to pursue such studies in its territory. (p. 2)

Estas medidas se dirigían hacia el compromiso lingüístico y cultural que habían de adquirir los futuros miembros del Consejo de Europa, con el fin de salvaguardar el patrimonio cultural común. Por primera vez, los Ministros de Educación subrayaron el carácter prioritario que desempeñaría el conocimiento de las lenguas a nivel europeo. De ello, quedó constancia en la *Resolution on the Expansion and Improvement of Modern Language Teaching (Nº 6)* (Council of Europe, 1961):

The Ministers of Education express the conviction that greater importance than even before must be attributed to increasing the knowledge of modern languages. The Ministers are well aware how indispensable this knowledge is, both for the individual and for Europe, as a whole and how much international cooperation and the safeguarding and the development of our common heritage depend on it. (p. 1)

Entre las medidas que asumieron los Ministros de Educación (Council of Europe, 1961) se destacaron las siguientes:

- Each country should stimulate linguistic and psychological research, the object of which would be the improvement and expansion of modern language teaching.
- Further meetings of experts should be held under the auspices of the Council of Europe for the purpose of studying methodological and other problems of modern language teaching. Courses should be organized for students and in-service teachers.
- More intensive use should be made of audio-visual methods of teaching modern languages in accessory school activities. (p. 1)

En este sentido, Gorosch, Pottier y Riddy (1967) señalaron que la *Resolution on the Expansion and Improvement of Modern Language Teaching N° 6* (Council of Europe, 1961) proporcionó el origen de la política lingüística educativa, ya que se recomendaba a los Gobiernos, por primera vez, una serie de líneas concretas de actuación para favorecer el aprendizaje de las lenguas en los niveles educativos, así como para adecuar la formación inicial y permanente del profesorado de lenguas, a las demandas sociales y educativas del momento.

En 1963, el Consejo de Europa lanzó su primer proyecto a medio plazo denominado *Major Project on Language Teaching* (1963-1972). Sus objetivos principales fueron destacados en el estudio de Trim²¹ (2001) como “cooperation among the sectors of the Educational system, interaction between university language research and language teaching profession, the establishment of the Applied Linguistics as a recognized discipline and development and use of audiovisual methodology in language teaching.” (p. 3)

La publicación del relevante documento *Modern Languages and the World of Today* de Gorosch, Pottier, Riddy (1967). presentó un importante e innovador debate sobre la situación de la enseñanza de las lenguas y el papel del profesorado de lenguas extranjeras. Declaraba la necesidad imperiosa de llevar a cabo un programa coherente para la enseñanza de las lenguas, en los siguientes veinte años. Estos autores anticipan en él una nueva concepción de la enseñanza de las lenguas, cuyas principales novedades - para llevar a cabo dicha reforma con éxito- giraban en torno a las siguientes determinaciones:

- El tratamiento de la enseñanza de las lenguas como instrumentos de comunicación interpersonal.
- La extensión de la enseñanza de las lenguas en los niveles de educación.
- La mejora de la formación del profesorado de lenguas extranjeras.

²¹ John Trim desempeñó el puesto de Director de la División de Políticas Lingüísticas desde 1971 hasta 1997.

Entre las iniciativas, se destacó que las instituciones de formación inicial del profesorado de lenguas deberían introducir estancias en el extranjero y ser reconocidas académicamente en los planes de estudio. Dichas estancias se organizarían a través de la colaboración internacional entre instituciones encargadas de tal formación inicial.

Los resultados del proyecto *Mayor Project on Language Teaching* (1963-1972) se recogieron en la *Resolution (69)2 On an Intensified Modern Language Teaching Programme for Europe*²² (Council of Europe, 1969). Los esfuerzos se orientaron hacia el fomento de una importante y necesaria inversión humana y material. Se incidía en la investigación de nuevas metodologías de enseñanza de las lenguas, que asegurasen unos resultados eficaces. En ella, se sentaban las bases -sólidas y comunes- para el desarrollo de las futuras acciones que serían promovidas en el marco de la política lingüística educativa; acciones tales como (Council of Europe, 1969):

- That if full understanding is to be achieved among the countries of Europe, the language barriers between them must be removed.
- That linguistic diversity is part of the European cultural heritage and that it should, through the study of modern languages, provide a source of intellectual enrichment rather than be an obstacle to unity.
- That only if the study of modern European languages becomes general will full mutual understanding and co-operation be possible in Europe.
- That a better knowledge of modern European languages will lead to the strengthening of links and the increase in international exchanges on which economic and social progress in Europe increasingly depends.
- That a knowledge of modern language should no longer be regarded as a luxury reserved for an élite, but an instrument of information and culture which should be available to all. (pp. 7-8)

Para ello, en 1969, el Consejo de Europa se dirigió a los estados miembros, recomendando interesantes medidas concretas de acción. Describimos en la Tabla 3 aquellas que inciden por su foco de atención en los componentes del objeto de estudio de esta Tesis Doctoral:

²² A partir de 1979, las Resoluciones del Consejo de Europa adquieren la denominación de Recomendaciones.

Tabla 3. *Medidas concretas de acción relativas a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, la formación del profesorado y la movilidad*

FOCOS DE ATENCIÓN	MEDIDAS DE ACCIÓN
<p align="center">ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción de la enseñanza de al menos una lengua ampliamente hablada en Europa a la edad de 10 años. - Uso de los medios audiovisuales en el aula (cintas magnéticas, programas de televisión y radio). - Atención a la evaluación de las destrezas orales. - Experimentación generalizada de la enseñanza temprana de la lengua extranjera (antes de los 10 años).
<p align="center">FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los cursos han de atender a la enseñanza de las destrezas orales de las lenguas y a los aspectos culturales. - Formación específica en los nuevos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y sobre el uso eficiente de las tecnologías aplicadas a la enseñanza de las lenguas.
<p align="center">MOVILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de estancias e intercambios en el extranjero para el profesorado de lenguas que les proporcione la oportunidad de enseñar o estudiar en los países cuya lengua es objeto de enseñanza.

Fuente: Council of Europe (1969)

A mediados de los años 60, el método audio-visual de la enseñanza de lenguas basado en la corriente lingüística estructuralista (Bloomfield, 1933) y en la conductista (Skinner, 1957) fue alcanzando su auge. Se presentaba como innovador, por atender al aprendizaje de la lengua oral incorporando el uso de los medios audiovisuales. Por primera vez, se orientaba a atender al predominio del desarrollo de destrezas orales en el proceso de aprendizaje de una lengua. Por ello, Canito (1962) estimó, en su momento, que se presentaban esos medios como elemento novedoso, al aunar los códigos visuales con los audios.

Esta etapa se muestra como una primera aproximación al reconocimiento de la necesidad de ampliar los aprendizajes de las lenguas en los niveles educativos. Además, se resaltaba la necesidad de una formación específica del profesorado correspondiente, ya que, en aquella época, todo el esfuerzo se concentraba en la búsqueda de un método ideal para conseguir el nivel de competencia lingüística del hablante nativo (Byram y Fleming, 1998; Salaberri

Ramiro, 2004). También es significativo señalar que los expertos dirigían su mirada hacia la promoción de la enseñanza de las lenguas más habladas, es decir, de las lenguas dominantes de comunicación internacional, como eran el inglés y el francés. Este aspecto, posteriormente, ha dado lugar al llamado *linguistic imperialism*, como señalaban Phillipson (1992, 2006), Suresh Canagarajah (1997), Byram (2003b) y Vez (2009b), entre otros. Se viene a designar así, el predominio de la enseñanza de determinadas lenguas sobre otras; situación esta, que se presentaba como un obstáculo al principio de respeto de la diversidad lingüística y cultural.

1.2.1.2. - Aprender lenguas para comunicarse (período 1971-1988)

En este orden de cosas, a partir de los años 70, las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas y la formación del profesorado correspondiente, promovidas por la División de Lenguas Modernas dieron un importante giro metodológico, que llevó a considerar por primera vez las características particulares del sujeto protagonista del aprendizaje de lenguas, así como sus motivaciones y necesidades personales y profesionales para aprender lenguas (Richerich, 1972; Van Ek, 1975; Wilkins, 1976; Munby, 1978; Brindley, 1984; Vila, 1993).

En esta etapa, el Consejo de Europa financió tres ambiciosos proyectos internacionales.

- A Unit Credit System on Languages in Adult Education (1971-1977).
- Project 4: Modern Languages (1977-1981).
- Project 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication (1981-1988).

Sin duda, estos proyectos abarcaron innovadoras temáticas hasta el momento, tales como el desarrollo curricular de los programas, la formación del profesorado y el diseño de cursos de enseñanza de lenguas, conforme a los objetivos y necesidades concretas de los destinatarios, que han marcado este periodo como un referente significativo para posteriores etapas de la política lingüística educativa (Stern, 1983; Vez Jeremías, 1998).

La investigadora en el sector de lo intercultural Abdallah-Pretceille (2001) ha precisado respecto al primer proyecto, *A Unit Credit System on Languages in Adult Education* (1971-1977), que este se configuraba con la intención de:

Acercar el aprendizaje de las lenguas a la realidad cotidiana, buscando adaptar la adquisición de las competencias lingüísticas a las necesidades y motivaciones de los estudiantes, y responder a las exigencias comunicativas relacionadas con el incremento de la movilidad en el seno de la Unión Europea. (pp. 65-66)

En 1971, durante el Simposio *The Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching and Learning of Modern Languages in Adult Education* (1971), el Committee for Out-of-School Education and Cultural Development solicitó a un grupo de expertos, la elaboración de un currículo específico que atendiera a la enseñanza de las lenguas para adultos.

Como resultado de este primer proyecto, se publicaron los trabajos dirigidos por Richterich (1972) y por Van Ek (1975), que gozaron de una importante repercusión en la medida en que surgieron como un marco referencial de cooperación europea entre los profesionales de la enseñanza de lenguas. Identificaron la lengua que utilizaba el hablante nativo como un modelo lingüístico y referencial, que guiaría el desarrollo de los programas y métodos de enseñanza de lenguas (Wilkins, 1976), y se abordaría desde una corriente pedagógica inscrita en la corriente lingüística nocio-funcional (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992). Cabe decir que, posteriormente, ejercieron además una significativa influencia sobre los expertos encargados del diseño de programas para la enseñanza de la comunicación en lenguas extranjeras (Brumfit y Johnson, 1979; Littlewood, 1981; Brumfit, 1984).

Así, la versión original del *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults* (Van Ek, 1975), que se realizó para el inglés, constituyó la primera publicación de este proyecto. Al año siguiente, se adaptó su versión al francés, con el título de *Un Niveau Seuil* (Coste, Courtillon, Ferenczi, Martins-Baltar y Papo, 1976), y en los años siguientes se elaboró para otras lenguas en el territorio español, tales como el español (*Nivel Umbral*, 1979), el euskera, (*Atalase Maila*, 1988), el gallego (*Nivel Soleira*, 1993) o el catalán (*Nivel Llindar per a la llengua catalana*, 1999), hasta llegar a

disponer en 2005 de 25 versiones lingüísticas del documento. Para el contexto escolar, Van Ek y Alexander (1976) publicaron el *Threshold Level for Modern Language Learning Schools* y, posteriormente, Porcher, Huart y Mariet (1982) realizaron la adaptación al francés con el título de *Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires*.

Los resultados del citado segundo proyecto, *Project 4: Modern Languages* (1977-1981) se difundieron a través de la Conferencia *Across the Threshold towards Multilingual Europe/Vivre le multilinguisme* (1982), y por medio de la *Recommendation N° R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages* (Council of Europe, 1982). En estas determinaciones, quedaron definidos los fines y objetivos de la política lingüística educativa, cuando se precisa que:

- The rich heritage of diverse languages and cultures in Europe is a valuable common resource to be protected and developed, and that a major educational effort is needed to convert that diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment and understanding.
- It is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination.
- Member states, when adopting or developing national policies in the field of modern language learning and teaching, may achieve greater convergence at the European level by means of appropriate arrangements for ongoing co-operation and co-ordination of policies. (p. 1)

Asimismo, Vez (2011) señaló el convencimiento que subyacía en el anterior proyecto en cuanto que se trata de poner en valor el conocimiento de lenguas, al presentarse como:

Un principio fundamental que se conjuga con el impulso, desde las nuevas líneas de investigación en didáctica de las lenguas extranjeras, al concepto de aprendizaje autónomo de lenguas, la especificación de objetivos de formas de aprendizaje lingüístico centradas en el aprendiz/usuario de la lengua, la substitución de un sílabo gramatical por un sílabo nocional-funcional, y la orientación comunicativa del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. (p. 90)

Según García Doval, Guillén, González Piñeiro, González Porto, Serna y Vez (2004), por primera vez, el Consejo de Europa introdujo “un tono político” (p. 73), a la enseñanza y aprendizaje de lenguas a través de esta Recomendación citada. Los anteriores fines y objetivos se presentaron como el punto de partida que daría continuidad a sus posteriores acciones para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (MCERL, 2002). Con ello se pretendía, en última instancia, facilitar la libre movilidad de las personas, el intercambio de información y el desarrollo de la cooperación internacional.

Al igual que en la anterior etapa, en el anexo de la *Recommendation N° R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages* (Council of Europe, 1982) se ofrecieron relevantes medidas concretas de acción, para el futuro de la política lingüística educativa. Medidas que configurarían un referente para la reforma de los currícula, de los métodos de enseñanza de las lenguas y de los sistemas de formación de profesores de lenguas, tal y como se refleja en la Tabla 4, elaborada a partir de los aspectos en los que centramos nuestra atención y que forman el objeto de estudio de esta Tesis Doctoral:

Tabla 4. *Medidas concretas de acción relativas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la formación del profesorado y la movilidad*

FOCOS DE ATENCIÓN	MEDIDAS DE ACCIÓN
<p>ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender una lengua para comunicarse con personas hablantes de dicha lengua desde el respeto y la tolerancia a otras culturas. - Fomentar la enseñanza de al menos una lengua europea desde los 10 años hasta la Educación Secundaria. - Asegurar una diversificación de lenguas aprendidas. - Promover contactos internacionales a través de intercambios y visitas al extranjero. - Asegurar la continuidad de los aprendizajes de las lenguas aprendidas en ciclos educativos anteriores - Fomentar las oportunidades de las personas de aprender una lengua con un fin comunicativo.
<p>FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias del profesorado de lenguas para enseñar la lengua desde un enfoque comunicativo.

<p>MOVILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la cooperación nacional e internacional en el ámbito del diseño de materiales curriculares y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. - Cooperación internacional en el campo de la enseñanza de las lenguas. - Fomentar en la formación inicial del profesorado de lenguas la organización de estancias en el país de la lengua objeto de enseñanza mediante convenios bilaterales o multilaterales entre Instituciones de formación. - La cooperación internacional para evaluar la calidad de los materiales y cursos de enseñanza de las lenguas.
--------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Council of Europe (1982)

En la década de los 80, el Consejo de Europa lanzó su tercer proyecto internacional, a medio plazo, para dar continuidad a las anteriores iniciativas. El ya citado, *Project 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication* (1981-1988) esta vez, se dirigía especialmente a los responsables políticos de los estados miembros del Consejo de Europa.

En particular, este proyecto se llevó a cabo mediante la organización de 37 seminarios internacionales (1984-1987) que, según Girard y Trim (1988), abarcaron ejes temáticos tales como el aprendizaje de las lenguas en el sistema educativo, en la educación superior y en la educación permanente de los estudiantes inmigrantes y de sus familias, y además se trató la formación del profesorado de lenguas. También, se percibió que el protagonismo que había asumido el aprendizaje del inglés como lengua franca, tendía a desviar su atención hacia el aprendizaje de otras lenguas. Es interesante señalar según plantea Vez (2011), que los trabajos e investigaciones que dieron fruto desde este proyecto, se caracterizaron por estar “estrechamente ligados a la didáctica de las lenguas modernas como comunicación y para la comunicación.” (p. 90)

Las conclusiones del *Project 4* y del *Project 12* se diseminaron en la Conferencia *Language Learning in Europe: the Challenge of Diversity* (1988) y, posteriormente, en una publicación con la misma denominación (Council of

Europe, 1989a). Esta se presentó como un referente significativo por adherirse firmemente al compromiso que presentaron los Ministros de Educación en 1961.²³ Se servía a la necesidad de aprender las diferentes lenguas, que favorecieran el respeto a la diversidad lingüística y cultural como patrimonio único que promoviera la movilidad, el entendimiento mutuo y la cooperación entre las personas.

Para llevar a cabo este importante reto, el Consejo de Europa destacó el interés de mejorar la calidad de la formación del profesorado de lenguas, por el papel preferente que desempeñaba en la integración europea. Asimismo, se insistió en facilitar la movilidad en esta formación inicial, incorporando estancias en el extranjero en los planes de estudio, especialmente en aquellos de las zonas monolingües.

1.2.1.3.- Aprender lenguas para la ciudadanía europea (período 1989-1997)

Desde la intención de dar continuidad a los progresos alcanzados en el *Project 4* y en el *Project 12*, el Consejo de Europa promovió un nuevo proyecto internacional, a medio plazo, denominado *Language Learning for European Citizenship* (1989-1996). Según señaló Weber (1997), Director de Cultura, Educación y Deportes del Consejo de Europa, este proyecto se concibió como uno de los trabajos internacionales más ambiciosos, ya que introdujo una nueva metodología, que aumentaría significativamente el número de estados involucrados, y por lo tanto de temas de investigación en materia de lenguas y de formación del profesorado. Little y King (2014) afirman que en este periodo se identificaba a la formación del docente como clave para el cambio educativo.

El proyecto se desarrolló mediante la financiación de subproyectos organizados bilateralmente entre dos países. Se comprometían en llevar a cabo una investigación concreta sobre un tema específico, en un periodo de dos años, y en publicar los resultados finales de dicha investigación internacional.

²³ Nos referimos a la medidas que asumieron los Ministros de Educación mediante la *Resolution on the Expansion and Improvement of Modern Languages* (Council of Europe, 1961).

Así, Trim (2001) señaló que se llegaron a organizar hasta dieciocho subproyectos sobre temas innovadores. Se trató desde el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza de las lenguas, hasta la educación bilingüe, visitas e intercambios internacionales y el desarrollo de la autonomía del estudiante de lenguas. En estos momentos, también se llevaron a cabo investigaciones sobre los beneficios de incorporar programas de intercambios internacionales en los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En 1991, durante el Simposio celebrado en Rüschtikon (Suiza) con el título *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, se inició el desarrollo de los trabajos más representativos en el campo de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas del Consejo de Europa. Se trataba de dar continuidad al comenzado en la etapa anterior (Little, 2002), con un objetivo principal que partió de la necesidad de consensuar un marco de entendimiento mutuo, que permitiera la comparabilidad de las certificaciones y cualificaciones que definieran las competencias lingüísticas de los hablantes (Abdallah-Preteille, 2001; Little, 2002; Guillén Díaz, 2005a; Vez, 2010, 2011). Este trabajo daría lugar a los siguientes instrumentos abordados respectivamente como pedagógicos, European Language Portfolio y el Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment.

Y ya en 1998, asistimos a los resultados del proyecto *Language Learning for European Citizenship* (1998-1996) junto a sus recomendaciones en materia de aprendizaje de lenguas. Se dieron a conocer en la Conferencia *Language Learning for a new Europe* (Council of Europe, 1997b). Cabe destacar, -entre otros aspectos relacionados con el ámbito de la enseñanza de las lenguas-, la recomendación de la *Pédagogie des échanges* por el significativo papel que desempeñan los intercambios y programas de movilidad en el ámbito educativo (Alix, 1993; Alix y Bertrand, 1994; Colin y Müller, 1996; Haugen, 1997; Groux y Tutiaux-Guillon, 2000; Groux y Porcher, 2000; Alix y Kodron, 2002; Murphy-Lejeune, 2003). Como consecuencia, se establecieron los rasgos y componentes necesarios para organizar programas de movilidad de calidad en los sistemas educativos y, en

especial, en la formación inicial del profesorado de lenguas (Council of Europe, 1997b; Trim, 2000), tal y como mencionamos en el Capítulo 2.

Más tarde, el proyecto se cerró con la publicación del informe final del *Language Learning for European Citizenship. Final report (1989-1996)* y con la *Recommendation N.º. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages* (Council of Europe, 1998a). García Doval et al. (2004) reafirmaron que, en este proyecto, los objetivos y fines políticos del Consejo de Europa se describieron desde un mayor nivel de concreción, en cuanto a las acciones llevadas a cabo para la promoción de la enseñanza de las lenguas. Guillén Díaz y Castro Prieto (2009) subrayaron que el interés de la Comisión Europea, en aquel momento, iba enfocado a promocionar el plurilingüismo para asegurar una eficaz comunicación internacional.

En dicho informe, para el Council of Europe (1998a) se estableció que se deberían alcanzar los siguientes objetivos para favorecer el plurilingüismo:

- Enable all Europeans to communicate with speakers of other mother languages, thereby developing open-mindedness, facilitating free movement of people and exchange of information and improving international cooperation.
- Develop learners' respect for other ways of life and equip them for an intercultural world, in particular through direct links and exchanges and through personal life.
- Ensure that appropriate resources are made available for increased teaching of modern languages throughout the education system so as to meet the growing demands of international communication and understanding. (p. 6)

Para el logro de estos objetivos, se propusieron las medidas concretas de actuación a los estados miembros, incidiendo en los diferentes niveles educativos y sectores de formación. Tales medidas se pueden encontrar descritas en la citada *Recommendation N.º. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages* (Council of Europe, 1998a), tal y como se presentan en la Tabla 5, articuladas en torno a los tres focos que configuran nuestro objeto de estudio:

Tabla 5. *Medidas concretas de acción relativas a enseñanza y aprendizaje de las lenguas, la formación del profesorado y la movilidad*

FOCOS DE ATENCIÓN	MEDIDAS DE ACCIÓN
<p align="center">ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir la consciencia de la diversidad lingüística y cultural en Europa en los primeros niveles educativos. - Promover el aprendizaje temprano de las lenguas. - Continuidad del aprendizaje de las lenguas. - Desarrollo de sistemas de evaluación y reconocimiento de los aprendizajes tempranos de las lenguas. - Objetivos del aprendizaje de las lenguas enfocado hacia lo comunicativo, social y el respeto a otras culturas. - Asegurar el aprendizaje de varias lenguas europeas. - Incorporar variedad en la oferta de lenguas aprendidas. - Desarrollo de la autonomía del alumno. - Promoción del bilingüismo en zonas bilingües.
<p align="center">FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asegurar la formación de profesorado de las diferentes lenguas y para todos los niveles educativos y de formación. - Cooperación conjunta entre universidades, autoridades educativas, centros de investigación educativa y centros educativos para la formación inicial del profesorado de lenguas. - Promover la colaboración entre instituciones de formación inicial del profesorado. - Desarrollo de los componentes lingüístico, intercultural, educativo y pedagógico en el currículo de la formación inicial del profesorado de lenguas.
<p align="center">MOVILIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar los convenios internacionales con el objetivo de que los futuros profesores realicen una estancia en el país de la lengua objeto de estudio. - Promover redes de cooperación internacional implicando a profesorado, formadores y alumnos con el objetivo de llevar a cabo proyectos conjuntos y experiencias de intercambios. - Contribuir a la incorporación de la dimensión europea de la educación.

Fuente: Council of Europe (1998a)

En este momento, el reto de la política lingüística educativa residía ante todo en garantizar que las personas tuvieran acceso y oportunidades de aprender varias lenguas a lo largo de su vida. Las lenguas se transformaron en verdaderos y necesarios instrumentos que favorecían la comunicación, el intercambio y la libre movilidad de las personas en Europa.

Al concluir este amplio y ambicioso proyecto, Trim (2007) - director y responsable del informe final del proyecto *Language Learning for European Citizenship* (1989-1996)- reconocía que los estados miembros habían realizado un importante proceso de adaptación y modernización de sus sistemas educativos, en la medida en que se percibía que habían implementado las recomendaciones, orientaciones y medidas en materia de enseñanza de lenguas, que el Consejo de Europa llevaba diseminando desde principios de los años 70.

1.2.1.4.- El plurilingüismo: una realidad lingüística (período 1997-2001)

Desde la firme posición del Consejo de Europa por consolidar el plurilingüismo en Europa, el nuevo proyecto a medio plazo denominado *Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe* (1997- 2000) configuró esta fructífera etapa. En particular, se dio continuidad al trabajo de investigación, elaboración y puesta en práctica de los instrumentos comunes europeos de referencia en el ámbito de las lenguas comenzado en las etapas anteriores, como ya hemos mencionado.

En este periodo, las líneas de actuación se encaminaron definitivamente a reforzar el plurilingüismo, desde una toma de decisiones políticas que diera respuesta a la cuestión del multilingüismo (Guillén Díaz, 2009b). Esta medida llevó a introducir la dimensión intercultural de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos, atendiendo a la ampliación de la oferta de las lenguas enseñadas, como prioridad absoluta de la política lingüística educativa, tal y como se recogió en *Recommendation 1383 (1998) Linguistic Diversification* (Council of Europe, 1998b). Aunque el carácter internacional del inglés y de lenguas como el francés, el alemán y el español se continuaba reconociendo, es significativo señalar que esta Recomendación se dirigía, con la intención de abrir el panorama

hacia la enseñanza de otras lenguas, en favor de preservar la diversidad lingüística y cultural.

A este respecto, Vez (2009b) ha destacado los siguientes objetivos prioritarios de este nuevo proyecto *Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe (1997-2000)*:

- To help national authorities to promote multilingualism and multi-culturalism and to increase public awareness of the part played by languages in forging a European identity.
- To develop ideas, approaches and strategies to promote linguistic diversification and to improve the quality of language education.
- To promote foreign language learning from the very start of schooling, making every pupil aware of Europe's linguistic and cultural diversity.
- To develop further and apply common European reference instruments for planning and assessments of language learning, mutual recognition of qualifications and coordination of politics.
- To elaborate instruments and co-ordinate networks for the design and implementation of modular courses.
- To develop further the intercultural dimension in language education. (p. 11)

A su término, a través de la *Recommendation 1539 (2001) European Year of Languages* (Council of Europe, 2001a), se apoyó la posición de la Unión Europea, en su *Decisión N°1934/2000/ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001* (DOCE, N° L 232, 2000). Además, en ese momento se establece una estrecha cooperación y coordinación conjunta entre ambas instituciones, para llevar a cabo tales iniciativas, como se señalaba en el artículo 10 Cooperación Internacional (DOCE, N° L 232, 2000, p. 4). Se pretende crear una política de sensibilización de la riqueza de la diversidad lingüística y cultural. Este aspecto se presentó como clave en la política lingüística educativa, especialmente con motivo del Año Europeo de las Lenguas. El plurilingüismo, tal y como se recoge en Council of Europe (2001a), queda definido como “the development of plurilingualism, which should be understood as a certain ability to communicate in several languages, and not necessarily as perfect mastery of them.” (p. 1)

Es en este año cuando se publicaron definitivamente los documentos: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* y *European Language Portfolio*. García Doval et al. (2004) pusieron de manifiesto sus funcionalidades, en una perspectiva profesionalizadora ya que “ofrecen a los profesionales de la enseñanza de las lenguas una terminología compartida, una base común para la definición de objetivos y el establecimiento de los contenidos necesarios con lo que se logrará una mayor transparencia.” (p. 84)

Por un lado, el primero se presentaba como un instrumento pedagógico de amplio espectro, por cuanto que:

Provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. (Council of Europe, 2001b, p. 1)

Y por otro, el segundo se concibió como un instrumento personal y pedagógico, en el que el usuario reflejara las experiencias de aprendizaje de las diferentes lenguas a lo largo de su vida. Este documento traduce la ruptura de la idea del predominio de determinadas lenguas, al destacar el valor y las potencialidades de atender a las lenguas oficiales y minoritarias en los sistemas de educación y formación (Cassany, 2002; Cassany; 2006; Cassany, Esteve, Martín Peris y Pérez-Vidal, 2009).

Además, es importante señalar que estos dos documentos se mostraban significativamente, como unos sólidos parámetros en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, en el marco de comparabilidad internacional. Proporcionan una base transparente y coherente para la creación de programas y certificaciones a nivel europeo, y además favorecer la movilidad internacional, tal y como tratan los trabajos, entre otros, de Díaz-Corrалеjo Conde (2002-2003), García Doval et al. (2004), Heyworth (2004), Guillén Díaz (2005a, 2005b), Trujillo Sáez (2005) y Roldán Tapia, Lucena Serrano, Mesenger Coca, Roldán Ruiz y Sánchez Carmona (2009).

La importancia y significatividad del impacto internacional se percibe ante el hecho de que el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* se presenta en 38 lenguas, y de que actualmente se cuenta con cerca de 117 modelos del *European Language Portfolio*, validados por el European Language Portfolio Validation Committee (ED-EVC) en cada contexto nacional. Desde el año 2011, el Consejo de Europa ha sustituido el procedimiento de validación de estos documentos, para incorporar un nuevo sistema de registro, basado en el principio de autodeclaración de cada estado miembro.

1.2.1.5.- Educación plurilingüe e intercultural (período 2002-2013)

A partir del Año Europeo de las Lenguas (2001), los trabajos del Consejo de Europa se intensificaron con el objetivo de favorecer el desarrollo del plurilingüismo en los sistemas educativos, al presentarse como una competencia y un valor que favorecía la cohesión social de los ciudadanos (Beacco y Byram, 2003, 2007; Madrid, 2006; Guillén Díaz, 2009a).

Para ello, Beacco y Byram (2003, 2007) elaboraron el documento ya citado, *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, como un instrumento común y coherente para la toma de decisiones sobre las políticas lingüísticas educativas. Por primera vez, se consolidaba la idea de disponer de unas directrices comunes europeas, necesarias para implementar una política educativa global en materia de lenguas. Estas directrices mostraron un nuevo paradigma denominado *Educación plurilingüe e intercultural*, en donde la interculturalidad superaba la idea de la pluriculturalidad. Beacco y Byram (2007) identificaron los objetivos del nuevo paradigma cuando se refirieron a que:

The purpose of plurilingual education is to develop speakers' language skills and linguistic repertoires. The ability to use different languages, whatever degree of competence they have in each of them, is common to all speakers. And it is the responsibility of education systems to make all Europeans aware of the nature of this ability, which is developed to a greater or lesser extent according to individuals and contexts, to highlight its value, and to develop it in early years of schooling and throughout life. (p. 10)

En nuestro contexto nacional, Vez (2004a) aludió que la *Educación plurilingüe e intercultural* se caracterizaba por mostrar “atención a un sistema escolar europeo que permita y favorezca el conocimiento práctico de varias lenguas europeas desde la aceptación de la intercomprensión en algunas de ellas como vía de desarrollo del plurilingüismo y la dimensión intercultural.” (p. 447)

Asimismo, Tinsley (2003) ofreció las variables que definieron este cambio de paradigma educativo de la Europa del siglo XXI, desde la demanda de un fuerte compromiso por parte de expertos, políticos y responsables de la educación. En la Tabla 6 se recogen dichas variables:

Tabla 6. *Comparación entre los paradigmas de la educación en lenguas*

OLD MODEL OF LANGUAGE EDUCATION	NEW MODEL OF LANGUAGE EDUCATION
Focus on nation-state and national language as source of identity.	Emphasis on European citizenship and the plurilingual individual.
Multilingualism is a problem for society.	Multilingualism enriches society.
Assumes learners start from monolingual base.	Takes into account diverse language experiences outside the classroom as a basis for continued learning.
Bilingualism and diverse cultural backgrounds “silenced”.	Bilingualism and diverse cultural backgrounds celebrated.
Bilingual children’s education is seen as problematic- focus is on developing national language.	Bilingualism welcomed-focus on developing ability in mother tongue as well as other languages.
Speakers of other language are “foreign”.	Speaking another language is the norm.
Learning another language is difficult.	Learning another language is the norm.
Near-native speaker’s competence is the ultimate goal.	Even low levels of competence are valuable and add to communicative repertoire- to be built o throughout life.
Language teaching focuses mainly on linguistic goals.	Language teaching has strong cultural element and includes intercultural awareness.
Language learning focuses narrowly on one language at a time.	Language learning focuses on links between languages, and on developing language awareness.
Language learning tends to be elitist and problematic for the majority.	Language learning can be successful for everyone.

Fuente: Tinsley (2003, pp. 48-49)

Es la referencia de Vez (2007) sobre los rasgos del actual paradigma de la política lingüística educativa la que nos permite tomar conciencia del alcance y significatividad que encierra. Se trata para el autor de:

Un nuevo paradigma que, a lo largo de este siglo, tratará de centrar el desarrollo de un curriculum europeo de lenguas vivas sobre una nueva dimensión del concepto de comunicación que atenderá mejor a los aspectos comprensivos, diversificadores y socioculturales que deben formar parte, inequívocamente, de la conciencia metacomunicativa de quienes se forman para ser ciudadanos europeos competentes y plurales, en cuanto a las interacciones lingüísticas que socialmente van a tener que desarrollar, y cultos, flexibles y tolerantes en cuanto a las experiencias interculturales en las que van a proyectar su existencia cotidiana y, posiblemente, profesional. (p. 522)

En el año 2005, la División de Políticas Lingüísticas inició un nuevo proyecto que, como revela su título *Languages of Schooling* (2005-2010), se centraría especialmente en la realidad plural, multilingüe y multicultural de los centros educativos. Los fines se enumeraron en el documento que, al respecto, se encuentra en el Council of Europe (2009b) en los términos siguientes:

- Recognition of linguistic and cultural diversity as guaranteed by Council of Europe conventions.
- Everyone's right to use their language varieties as a medium of communication, a vehicle for learning and a means of expressing their affiliations.
- Every learner's right to gain experience and achieve a command of languages (language of schooling, first language, foreign language etc) and the related cultural dimensions according to their personal needs and expectations, be they cognitive, social, aesthetic or affective, so as to be able to develop the necessary competences in other languages by themselves after leaving school.
- The centrality of human dialogue, which depends essentially on languages.
- The experience of otherness through languages and the cultures they carry is the precondition (necessary but not sufficient) for intercultural understanding and mutual acceptance. (p. 3)

La necesidad de crear y desarrollar un marco común de referencia para las lenguas de escolarización se gestó en las Conferencias *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe* (Council of Europe, 2006) y *Languages of Schooling within a European Framework for Languages of Education: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2007). Como consecuencia, en 2009, se configuró como hemos anticipado, *A Platform of Resources and References for*

Plurilingual and Intercultural Education (Council of Europe, 2009b). Atiende y se nos muestra como elemento visible y aglutinador del reconocimiento contextualizado de la diversidad lingüística y cultural, en las dimensiones socioeducativas. La Figura 2 ilustra sus componentes (Council of Europe, 2009b):

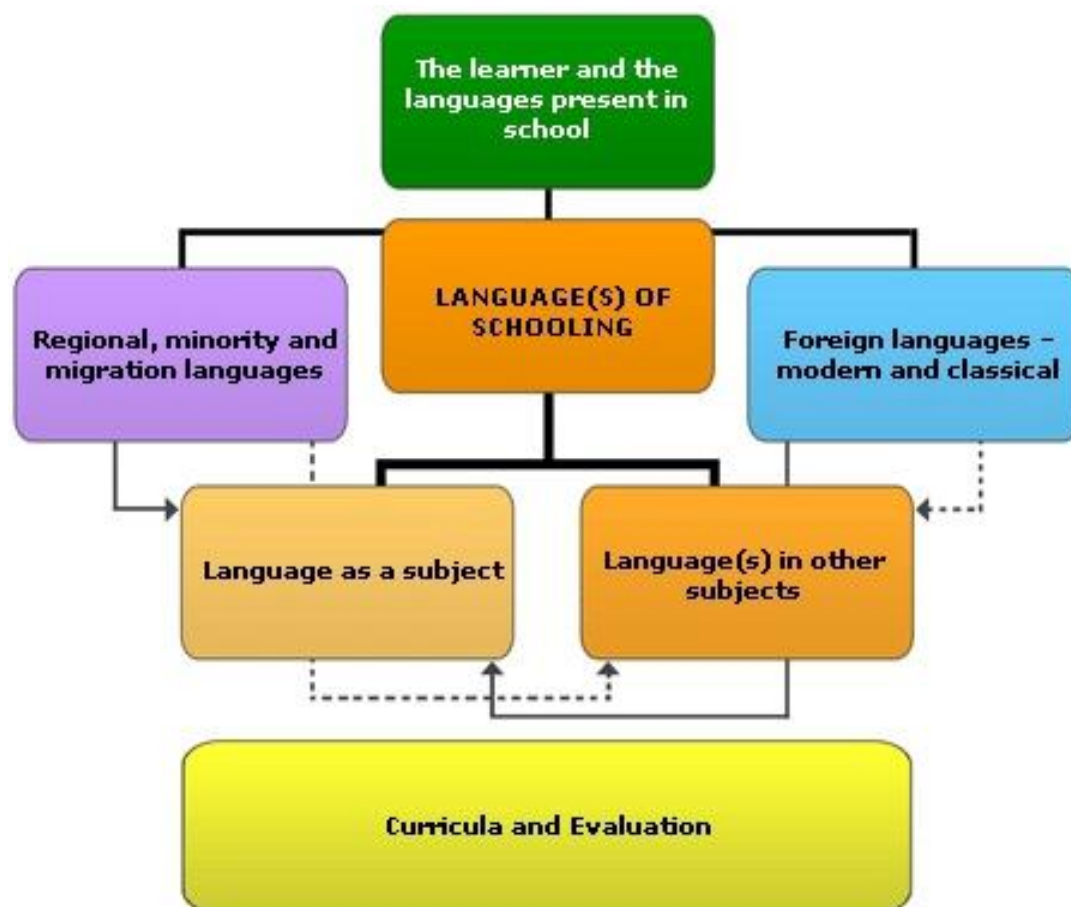


Figura 2. Plataforma de recursos y referencias para la Educación plurilingüe e intercultural

Fuente: Council of Europe (2009b, p. 4)

A través de estas formulaciones, la atención política del Consejo de Europa a las lenguas de escolarización se presenta como un componente novedoso para toda política lingüística educativa (Sheils, 2009). Consecuentemente en estos años, este proyecto asume la responsabilidad de mejorar los aprendizajes de las lenguas, en favor de asegurar el desarrollo de los repertorios lingüísticos de los alumnos. Y estos se presentan como un derecho humano indiscutible que debe ser contemplado en la *Educación plurilingüe e intercultural* (Beacco y Byram, 2007).

La mejora del conocimiento de las lenguas de escolarización y, asimismo, las distintas relaciones entre las lenguas existentes en el contexto educativo, indicaban que las lenguas enseñadas podían actuar como primeras o segundas lenguas, y ser una asignatura o bien servir de instrumento lingüístico para aprender otra asignatura.

Desde una posición de debate, dada su concepción como instrumento común, dinámico y abierto, ofrece a los estados miembros del Consejo de Europa, un conjunto útil de referencias, descripciones, estudios y buenas prácticas de *Educación plurilingüe e intercultural*. Se pretende contribuir y facilitar que los programas o currícula escolares se realizaran, de acuerdo a dicho paradigma.

Como contribución complementaria además, se publicó *The Autobiography of Intercultural Encounters* (Council of Europe, 2009a) diseñada para promocionar la reflexión y el aprendizaje de las competencias interculturales estimadas necesarias en los encuentros con personas de culturas y lenguas diferentes, cuya concepción y componentes aborda De Carlo (2010c), en la perspectiva de su utilización. Surgió para dar continuidad a las recomendaciones del *White Paper on Intercultural Dialogue “Living together as equals in dignity”* (Council of Europe, 2008), relativas a la necesidad del desarrollo de aquellas competencias, que nos preparasen para afrontar con éxito los encuentros interculturales en una sociedad multilingüe. Así, se reconocía que “the learning and teaching of intercultural competence is essential for democratic culture and social cohesion.” (p. 43)

Además del conocimiento de las diferentes lenguas y del desarrollo de las competencias interculturales, también desde el Consejo de Europa se recomendó el uso de la *intercomprensión* en dichos encuentros entre personas de diferentes lenguas. Se concibe como medida para favorecer la comunicación entre los ciudadanos europeos. Así, tomamos como una referencia, la definición que nos ofrece en el Council of Europe (2009a) como “plurilingualism acknowledges the importance of ‘*intercomprehension*’, the use of one’s own language whilst understanding the languages of others.” (p. 43)

En el estudio preliminar a la publicación de la *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco y Byram, 2007), Doyé (2005), en su trabajo sobre la intercomprensión, señaló que esta daba respuesta a las recomendaciones de la política lingüística educativa, cuando subrayó que:

Intercomprehension is a perfect agreement with the political necessities of a United Europe and with the educational consequences that the two representative institutions- Council of Europe and European Commission.- have drawn from their consideration of these necessities: plurilingualism, diversification and flexibility. (p. 9)

Caracterizada la intercomprensión como el proceso y el resultado de la implicación comunicativa de los interlocutores, esta noción entra en la Didáctica de las Lenguas y las Culturas y en la educación plurilingüe como una práctica innovadora. Vez (1998, 2004a y 2007), Ferrão Tavares (2008), Araújo e Sá y Melo Pfeifer (2010) y De Carlo (2010a), en particular, se refirieron a la dimensión intercomprensiva de los aprendizajes de las lenguas extranjeras, como una medida de amplio alcance; es decir, para favorecer la diversidad lingüística y cultural y el entendimiento de las personas y la cohesión social en Europa.²⁴

1.2.1.6.- Síntesis de las referencias y recomendaciones del Consejo de Europa en torno a una política lingüística educativa

La actual política lingüística educativa del Consejo de Europa se ha constituido a lo largo de un proceso de 60 años, incidiendo en la importancia de mejorar la enseñanza y aprendizaje de las lenguas para contribuir al desarrollo del plurilingüismo.

²⁴ La objetivación y legitimización de la intercomprensión en el marco disciplinar de la Didáctica de las Lenguas y las Culturas, su naturaleza y propiedades en la perspectiva de un perfil profesionalizador del docente de lenguas extranjeras han sido presentadas recientemente por Guillén Díaz (2012) en el Coloquio Internacional celebrado en la Universidad de Algarve (26-27 septiembre 2011) con motivo del homenaje a la profesora Clara Ferrão Tavares quien dirige *Intercompreensão: Revista de Didáctica das línguas* y *Revista Intercompreensão Redinter*.

En la Tabla 7, presentamos este proceso cronológicamente y de forma contextualizada, a través de los documentos, proyectos, recomendaciones y referencias del Consejo de Europa, desde 1954 hasta la actualidad:

Tabla 7. *Identificación temática y cronológica de las referencias y recomendaciones del Consejo de Europa para una política lingüística educativa*

ETAPAS	REFERENCIAS Y RECOMENDACIONES DEL CONSEJO DE EUROPA PARA UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA
<p>IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS (1954-1970)</p>	<p>1954. European Cultural Convention. 1961. Resolution on the Expansion and Improvement of Modern Language Teaching (Nº 6) (Council of Europe, 1961). 1963-1972. MAJOR PROJECT ON LANGUAGE TEACHING. 1968. Modern Languages and the World of Today (Riddy, 1968). 1969. Resolution (69) 2 On an Intensified Modern Language Teaching Programme for Europe (Council of Europe, 1969).</p>
<p>APRENDER LENGUAS PARA COMUNICARSE (1971-1988)</p>	<p>1971-1977. A UNIT CREDIT SYSTEM ON LANGUAGES IN ADULT EDUCATION. 1971. Symposium: The Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching and Learning of Modern Languages in Adult Education. 1975. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Learning by Adults (Van Ek, 1975). 1977-1981. PROJECT 4: MODERN LANGUAGES. 1982. Conference: <i>Across the Threshold towards Multilingual Europe/ Vivre le multilinguisme.</i> 1982. Recommendation Nº R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages (Council of Europe, 1982). 1981-1988. PROJECT 12: LEARNING AND TEACHING MODERN LANGUAGES FOR COMMUNICATION. 1988. Conference: <i>Language Learning in Europe: the Challenge of Diversity.</i> 1989. Language Learning in Europe: the Challenge of Diversity (Council of Europe, 1989a).</p>
<p>APRENDER LENGUAS PARA LA CIUDADANÍA EUROPEA (1989-1997)</p>	<p>1989-1996. LANGUAGE LEARNING FOR EUROPEAN CITIZENSHIP. 1991. Symposium: <i>Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification.</i> 1997. Conference: <i>Language Learning for a new Europe.</i> 1989. Language Learning for European Citizenship. Final report (Trim, Coord., 1989). 1998. Recommendation Nº R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages (Council of Europe, 1998a).</p>

<p style="text-align: center;">EL PLURILINGÜISMO. UNA REALIDAD LINGÜÍSTICA (1997-2001)</p>	<p>1997-2000. LANGUAGE POLICIES FOR A MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL EUROPE. 1998. Recommendation 1383 (1998) Linguistic Diversification (Council of Europe, 1998b). 2001. Recommendation 1539 (2001) European Year of Languages (Council of Europe, 2001a). 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment (Council of Europe, 2001b).</p>
<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL (2002-2013)</p>	<p>2003. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: (Beacco y Byram, 2003-2007). 2005-2010 LANGUAGES OF SCHOOLING. 2006. Conference: <i>Languages of schooling: towards a framework for Europe.</i> 2007. Conference: <i>Languages of schooling within a European framework for languages of education: learning, teaching assessment.</i> 2008. White Paper on Intercultural Dialogue “Living together as equals in dignity” (Council of Europe, 2008). 2009. A Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education (Council of Europe, 2009b). 2009. The Autobiography of Intercultural Encounters (Council of Europe, 2009b). 2010. Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education (Beacco et al., 2010).</p>

1.2.2.- La política lingüística educativa de la Unión Europea: líneas de actuación

Ante las funciones de la Comisión Europea, subyacentes a su gestión de defensa de los intereses del conjunto de la Unión Europea, proponiendo legislación, programas de acción y asimismo, gestionando los fondos europeos para llevar a cabo las políticas comunitarias, podemos afirmar que ha creado un modelo único y propio de política educativa mediante la estrecha cooperación entre los estados miembros y las instituciones europeas (Valle López, 2006). Tal modelo se ha desarrollado para asegurar y consolidar la creación de una Europa democrática y transparente basada en la libre movilidad personal, social y profesional. Todo ello conlleva además el firme compromiso de fomentar el aprendizaje permanente.

En la revisión teórica que realizó Madrid Izquierdo (2007) sobre el proceso de configuración de las acciones de la política educativa, se mencionó

que las recomendaciones habían ido encaminadas a incidir significativamente en las reformas y cambios en los sistemas de educación y formación. El autor precisó que dicha política se presentaba como “un instrumento que se utiliza para alcanzar una mayor igualdad social, para evitar el conflicto social y para favorecer la integración social y la productividad de sus ciudadanos.” (p. 278)

Asimismo, el carácter propio de esta política educativa, quedó señalado por Valle (2004) cuando se refirió a que:

La política educativa de la Unión Europea hay que entenderla como una serie de orientaciones que pretenden apoyar y complementar, siempre desde el principio de subsidiariedad²⁵, las acciones de los Estados Miembros para que éstas guarden una mayor coherencia entre sí. (p. 18)

Estas orientaciones han dado lugar a numerosas medidas y disposiciones comunes de las instituciones de la Unión Europea a los Gobiernos que, con carácter normativo y también indicativo, han servido de guía común y de referencia para la armonización e internacionalización de cada política educativa. Al mismo tiempo, los países han gozado de una plena autonomía para regular y organizar sus propios sistemas educativos, ya que cabe no olvidar según precisan Vez Jeremías y Montero Mesa (2005) que “la Educación se presenta como una competencia fundamentalmente nacional.” (p. 104)

En particular, el interés por mejorar la calidad del aprendizaje de las lenguas y de la formación del profesorado de lenguas se situó en un lugar prioritario de ámbito político, al considerar que el dominio de las lenguas era un instrumento valioso y estratégico para hacer efectiva la consolidación de la Unión Europea. El conjunto de acciones educativas en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de lenguas y, en consecuencia, de la formación de profesorado se han desarrollado durante las diferentes etapas de la política lingüística educativa. Etapas que, además de dar cuenta de la evolución y de los avances realizados para salvaguardar su patrimonio lingüístico, facilitan las claves interpretativas en el

²⁵ Según la página oficial de la Unión Europea, el principio de subsidiariedad significa que las decisiones de la Unión Europea deben tomarse lo más cerca posible del ciudadano. Es decir, no adopta medidas (excepto en asuntos para los cuales es la única responsable) a menos que ello resulte más eficaz que la adopción de medidas a nivel nacional, regional o local.

contexto europeo y sus perspectivas de futuro. Como en el apartado anterior 1.2.1., por su significatividad, damos cuenta de tres focos de atención que contextualizan el objeto de estudio de esta Tesis Doctoral:

- Enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos.
- Formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.
- Movilidad en la formación del profesorado de lenguas extranjeras.

1.2.2.1.- Movilidad, lenguas y cooperación europea en la educación y formación (período 1976-1991)

Podemos remontarnos a 1957, al *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea*²⁶ (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1957), o también denominado *Tratado de Roma*, que marcó un momento significativo en la trayectoria de la configuración de la Unión Europea, aunque los intereses educativos y de formación estuvieron ausentes durante estos inicios. Los Gobiernos no mostraron real preocupación por este tema hasta los años 70, cuando surgió la intención de potenciar un marco de cooperación europea en materia de educación y formación entre sus países miembros (Valle, 2004; Valle López, 2006; García Areito y Ruiz Corbella, 2006; Madrid Izquierdo, 2007).

En 1976, la *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education* (Official Journal of the European Communities, N° C 38, 1976) se presentó ya como el primer texto verdaderamente comprometido con la armonización de la educación (Etxeberría, 2000; Ertl, 2003). En esta Resolución, se diseñó el primer plan comunitario de acción específica, fijando las principales recomendaciones comunes. Servirían estas de punto de partida para las acciones

²⁶ De forma complementaria a la nota a pie 6, precisamos que los países que formaron la Comunidad Económica Europea en sus inicios fueron Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos, y en los años 70 y 80 se fueron uniendo Dinamarca, Irlanda, y el Reino Unido (1973), Grecia (1981) y Portugal y España (1986) hasta formar la llamada Europa de los 12. Posteriormente, Austria, Finlandia y Suecia en 1995, República Checa, Estonia, Chipre, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia en 2004, y finalmente en el 2007, Rumania y Bulgaria.

posteriores de la política lingüística educativa de la Unión Europea. Recomendaciones orientadas a:

- Fomentar una estrecha relación entre los sistemas educativos.
- Fomentar la colaboración entre las instituciones de educación superior.
- Mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En aquel momento, urgía la necesidad de ampliar el número de personas con conocimientos en las diferentes lenguas, para así facilitar y promover la libre circulación. Por ello, los programas de movilidad europea se presentaban como pieza clave que favorecería la mejora del aprendizaje de las lenguas. Estos aspectos quedaron reflejados en el documento citado, publicado en el *Official Journal of the European Communities*, N° C 38 (1976), cuando se señalaba que:

- Offering all pupils the opportunity of learning at least one other Community language.
- The principle that before qualifying as a foreign-language teacher a student should have spent a period in a country or region where the language he is to teach is spoken.
- Organize regular extended periods abroad for teachers and encourage the exchange system for foreign language assistants.
- Encourage exchanges of pupils or groups of pupil. (p. 4)

Por lo tanto, podemos afirmar que se iniciaba la consideración de la dimensión europea de la educación, como una respuesta educativa a la construcción de la identidad europea, mediante una toma de conciencia de dicha realidad a través de la educación y la formación. Esta se consideró fundamental para proyectar formalmente la política educativa entre los ámbitos de cooperación europea. Diestro Fernández²⁷ (2004, 2008) en sus trabajos sobre la revisión histórica de la dimensión educativa, precisó que esta Resolución dio lugar a fructíferas iniciativas:

²⁷ El autor recibió el Premio extraordinario de Doctorado de la Universidad Pontificia de Salamanca (España) (2010-2011) por la Tesis Doctoral con el título "La dimensión europea en la educación. Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional."

- Por una parte, a la primera iniciativa en educación que se refiere a la regulación de las acciones encaminadas a reforzar la dimensión europea de la educación en los sistemas de educación, así como en los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado para el periodo de 1988-1992. Fue tomada en 1988 mediante la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo sobre la Dimensión Europea en la enseñanza* (DOCE, N° C 177, 1988).
- Por otra parte, a la creación y financiación de los cinco programas comunitarios en materia de educación y formación: *Comett, Erasmus, Petra, Lingua y Force* (1986-1991). Estos constituyen un hito importante en el desarrollo de dicha dimensión, al proporcionar un marco único de movilidad, intercambio y cooperación europea. Por primera vez, estos programas hicieron posible que la movilidad de profesores y estudiantes fuera un hecho real, viable y democrático que favorecía la internacionalización de sus instituciones. Y se caracterizaban por promover la mejora cuantitativa y cualitativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, promoviendo la cooperación entre instituciones educativas, universidades y empresas.

1.2.2.2 - La dimensión europea de la educación (período 1992- 1999)

Se identifica otra importante etapa con la aprobación del *Tratado de la Unión Europea* (DOCE, N° C 191, 1992), o *Tratado de Maastricht*, por el que se constituye la Unión Europea. Se caracterizó por introducir un nuevo marco de cooperación política donde, en particular, la educación adquiriría el rango de competencia comunitaria plenamente reconocida, pero desde la toma de decisiones “más próxima posible a los ciudadanos de los pueblos de Europa”, como se recogía en su artículo A. (p. 4) Ante lo cual cabe tener en cuenta la precisión de Guillén Díaz (2000) que “los sistemas de educación se encuentran ante un nuevo desafío por cuanto esa necesidad se articula en una doble perspectiva: social y pedagógica.” (p. 65)

En el artículo 126 del *Capítulo 3, Educación, formación profesional y juventud del Tratado* (DOCE, N° C 191, 1992), se proponía a los estados

miembros los siguientes objetivos necesarios para conseguir una educación de calidad:

- Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros.
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios.
- Promover la cooperación entre los centros docentes.
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Favorecer el incremento de jóvenes y de animadores socioeducativos.
- Fomentar el desarrollo de la educación a distancia. (p. 23)

En 1993, quedaba plenamente desarrollado el concepto de dimensión europea de educación, en la publicación *Green Paper on the European Dimension of Education* (Commission of the European Communities, 1993). Asimismo, se contemplaba la intención de continuar en la línea de fomentar la enseñanza de las lenguas extranjeras, la formación del profesorado y los programas de movilidad. Además, Peck (1997) señala que en el documento se proponía mejorar la calidad de la educación por medio del rico intercambio de ideas y experiencias, así como de un estrecho contacto entre los ciudadanos europeos.

En 1995, se planteó al Parlamento Europeo y al Consejo de la Unión, la creación de dos nuevos programas de movilidad europea basados en los artículos 126 y 127, del *Tratado de la Unión Europea* (DOCE, N° C 191, 1992). Van a reemplazar a los anteriores programas comunitarios, con el propósito de otorgar una mayor continuidad a la promoción de la dimensión europea de educación. Se trataba de los programas comunitarios: *Sócrates* y *Leonardo da Vinci* (1995-1999), caracterizados por contribuir a la creación de un espacio europeo abierto de educación con tres ámbitos concretos de acción, la enseñanza superior, la escolar y la educación de adultos, y por mejorar cualitativa y cuantitativamente la movilidad de las personas en formación profesional.

Son significativas las palabras de Stastna (2001), en su trabajo sobre el impacto de los programas comunitarios sobre la calidad de la educación. Quien

señala al respecto que “the Community Programmes became an organic part of the integration process in the EU.” (p. 1)

En el 1995, en la publicación *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society* (Commission of the European Communities, 1995), se afirmaba precisamente, que la sociedad del futuro sería una sociedad del conocimiento. En dicha sociedad, el conocimiento de las lenguas adquiriría un papel clave y fundamental para la mejora de la inserción laboral y social de las personas. Surgió el interés por superar el carácter elitista, abogando por una democratización de su aprendizaje. Así, se especifica en el citado documento que “languages are also the key to knowing other people. Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe.” (p. 67)

En esta publicación, además, se otorgaba a los sistemas de educación y formación la responsabilidad de contribuir a preparar a las personas en el conocimiento de tres lenguas comunitarias, dos de ellas distintas de la lengua propia, para desenvolverse en una sociedad democrática europea basada en la cohesión social y la diversidad cultural.

En el intento de aplicar las anteriores orientaciones, se publicó la *Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea* (DOCE, N° C 207, 1995) con un objetivo único y necesario de mejorar cualitativamente la calidad del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Para ello, se insistió en que los programas de movilidad física y virtual en la educación y la formación, por una parte, se consolidaban como una acción facilitadora del aprendizaje de las lenguas, y, por otra, promovían también el encuentro intercultural y la cooperación europea entre los ciudadanos de la Unión Europea.

Para apoyar la mejora de la calidad de la enseñanza de las lenguas, la *Resolución del 16 de diciembre de 1997, relativa a la enseñanza precoz de las*

lenguas de la Unión Europea (DOCE, N° C 001, 1998) invitó a los estados miembros a:

- Fomentar la enseñanza temprana de lenguas, así como la diversificación en la oferta de lenguas.
- Fomentar la cooperación europea entre las escuelas y favorecer la movilidad virtual de los alumnos y su movilidad física.
- Favorecer la continuidad en la oferta de la enseñanza de varias lenguas.
- Sensibilizar a todos los agentes afectados, y en particular a los padres, sobre los efectos positivos de la enseñanza temprana de las lenguas.
- Difundir los materiales didácticos más apropiados y los recursos multimediales en el ámbito de la enseñanza temprana de las lenguas de la Unión.
- Favorecer medidas con objeto de preparar para las nuevas necesidades a los docentes que trabajen en el ámbito de la enseñanza precoz. (p. 2)

Además, el Consejo recomendó a la Comisión a apoyar todas las actividades que tuvieran en cuenta los objetivos contemplados anteriormente y, a promover- en el marco de los actuales programas comunitarios- los tres aspectos estimados cruciales:

- El aprendizaje temprano de las lenguas.
- Las medidas que favorecen la cooperación europea en la difusión e intercambio de buenas prácticas, en la preparación de los métodos didácticos y de los instrumentos de evaluación.
- La movilidad de docentes y de estudiantes, en particular mediante la movilidad virtual.

Por medio de las publicaciones mencionadas, se pretendía promover la reflexión y la actuación orientadas a que los estados miembros analizaran, adaptaran y armonizaran sus políticas lingüísticas educativas a las dinámicas europeas. Se serviría así, al fin último de que la educación y formación se configuraran como un motor de crecimiento económico y cohesión social de la Unión Europea.

1.2.2.3.- Educación y Formación 2010: hacia una mejora de la calidad de los aprendizajes de lenguas (período 2000- 2010)

Si la anterior etapa se caracterizó por un gran dinamismo, en el 2000, el *Consejo Europeo de Lisboa: conclusiones de la Presidencia* (Parlamento Europeo, 2000) marcó el comienzo de una nueva y fructífera etapa en la línea de trabajo de la Unión Europea, por el nuevo impulso con el que se dotaría a la política lingüística educativa. Se adoptó una serie de medidas concretas para el logro del siguiente objetivo estratégico, fijado para el 2010 “llegar a ser una economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.” (p. 1)

Por lo tanto, se presentaba un trascendental y decisivo objetivo para el futuro. Ya no se trata de limitarse a la educación en sentido estricto, sino de establecer una relación muy estrecha con el mundo del trabajo y las demandas sociales. Por ello, la Comisión Europea emitió el programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, orientado a crear un espacio competitivo de aprendizaje permanente. La educación y la formación se situaban como factores que debían de contribuir definitivamente al progreso social de los ciudadanos y a la consolidación de una Europa democrática. Desde estas concepciones, se apostó definitivamente por invertir en capital humano, de forma que las personas tuvieran la oportunidad de acceder y participar en esta nueva sociedad del conocimiento.

En este momento, los programas comunitarios *Sócrates* y *Leonardo da Vinci* (1995-1999) se reformularon dando lugar a una segunda fase de desarrollo (2000-2006)²⁸ y, posteriormente, al *Programa de Aprendizaje Permanente* (2007-2013) que engloban los subprogramas comunitarios: *Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci* y *Grundtvig*. A su vez, todos ellos contribuyen en los sistemas

²⁸ Durante esta fase, se puso en marcha el programa de cooperación y movilidad en el ámbito de la enseñanza superior *Erasmus Mundus*. Este tiene por objeto promocionar la calidad de la enseñanza superior europea y favorecer la comprensión intercultural gracias a la cooperación con terceros países (Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 345, 2003).

de educación y formación a fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la cooperación europea, la movilidad transnacional y la dimensión europea de la educación, aspecto que conlleva el reconocimiento de referencia de calidad en el mundo. La Tabla 8 ilustra la relación de los programas comunitarios europeos que afectan a los diferentes niveles, desde la infancia hasta la edad adulta, en el seno de dicho programa (2007-2013):

Tabla 8. *Relación de los programas que abarca el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013)*

PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE (2007-2013)	
PROGRAMAS ESPECÍFICOS	Programa Comenius (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Programa Erasmus (Educación Superior). Programa Leonardo da Vinci (Formación Profesional). Programa Grundvig (Educación de adultos).
PROGRAMA TRANSVERSAL	Actividad clave 1.- Cooperación política y la innovación en materia de aprendizaje permanente. Actividad clave 2.- Promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras. Actividad clave 3.- El desarrollo de pedagogías, prácticas, contenidos y servicios de aprendizajes permanentes innovadores y basados en las Tecnología de la Información y Comunicación. Actividad clave 4.- La difusión y aprovechamiento de los resultados.
PROGRAMA JEAN MONET	Actividades orientadas hacia la integración europea.

Fuente: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE)

En esta etapa, incrementar la movilidad y los intercambios adquirió un carácter político a través de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de julio de 2001, relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores* (DOCE, N° L 215, 2001).

Teniendo en cuenta las conclusiones adoptadas en el *Consejo Europeo de Lisboa* (Parlamento Europeo, 2000), y para la realización del objetivo estratégico formulado, durante el *Consejo Europeo de Estocolmo* (2001) se aprobó el informe

en el que se definieron los *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y formación* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

En 2002, la concreción de los tres objetivos precisos se llevó a cabo en el desarrollo de un *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de formación y educación en Europa* (DOCE, Nº C 142, 2002). En él se desglosaron trece objetivos conexos asociados, para su aplicación concreta en todo el conjunto de los sistemas de educación y formación. Se centró la atención en tres de esos objetivos precisos que servirían de referente para las actuaciones educativas y de formación; a saber, mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, facilitar el acceso de todos a la educación y formación, y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio. Su descripción se expone en la Tabla 9:

Tabla 9. *Objetivos precisos y conexos de los sistemas de educación y formación*

OBJETIVOS PRECISOS	OBJETIVOS CONEXOS
<p align="center">OBJETIVO 1 MEJORAR LA CALIDAD Y LA EFICACIA DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y DE FORMACIÓN</p>	<p>1.1.- Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores. 1.2.- Desarrollar aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento. 1.3.- Garantizar el acceso de todos a las Tecnologías de la Información y Comunicación. 1.4.- Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos. 1.5.- Aprovechar al máximo los recursos.</p>
<p align="center">OBJETIVO 2 FACILITAR EL ACCESO DE TODOS A LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN</p>	<p>2.1.- Un entorno de aprendizaje abierto. 2.2.- Hacer el aprendizaje más atractivo. 2.3.- Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.</p>
<p align="center">OBJETIVO 3 ABRIR LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN A UN MUNDO MÁS AMPLIO</p>	<p>3.1.- Reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general. 3.2.- Desarrollar el espíritu de empresa. 3.3.- Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros. 3.4.- Aumentar la movilidad y los intercambios. 3.5.- Reforzar la cooperación europea.</p>

Fuente: DOCE, Nº C 142 (2002)

También es importante destacar el éxito de las acciones llevadas a cabo en el *Año Europeo de las Lenguas*, entre la Comisión Europea y el Consejo de Europa, para difundir el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística y cultural, a nivel nacional y europeo. Asimismo, destacamos las recomendaciones establecidas en el *Consejo Europeo de Barcelona* (Conclusiones de la Presidencia, 2002), que solicitaban nuevas medidas en relación a la mejora de la calidad de la enseñanza de las lenguas. Entre ellas, se desprende la necesidad de fomentar la enseñanza de dos lenguas desde los inicios de la escolaridad obligatoria.

Como consecuencia de lo expuesto, en el 2003, la Comisión Europea propuso un Plan de acción comunitaria en el ámbito concreto de las lenguas. Bajo la denominación *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003a), se recomendaba a los responsables educativos proponer y aplicar medidas de apoyo para la revisión y adaptación de sus políticas lingüísticas nacionales, en torno a los siguientes objetivos (Comisión Europea, 2004):

- Propiciar que los europeos conozcan al menos dos lenguas aparte de su lengua materna.
- El aprendizaje de idiomas ha de llevarse a cabo a lo largo de toda la vida.
- El abanico de lenguas que se enseñan y se aprenden debe incluir las lenguas regionales y minoritarias desde la perspectiva de la promoción de la diversidad.
- Las instituciones de enseñanza deben conceder mayor importancia a los cursos de idiomas, y la formación y la contratación de profesores de lengua debe ser objeto de especial atención.
- Se debe fomentar la innovación, tanto en sus aspectos metodológicos como en los tecnológicos, a saber, mediante el uso de Internet y de las tecnologías multimedia.
- La evaluación de las competencias lingüísticas adquiridas debe fundamentarse en criterios fiables y comunes a todos los países europeos.
- Es preciso crear un entorno favorable al aprendizaje. (p. 8)

Además, en el Plan de acción 2004-2006 se mencionaba explícitamente que los enfoques integrados de enseñanza de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE²⁹) podían contribuir especialmente a los objetivos de aprendizaje de la Unión Europea, en relación a la mejora de las competencias lingüísticas de los ciudadanos.

En el ámbito de la formación del profesorado de lenguas extranjeras, Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy (2004) publicaron el documento *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, promovido por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. Constituye un marco para facilitar a los responsables políticos y formadores de profesores de lenguas, el diseño de los modelos de formación inicial y permanente del profesorado de lenguas. A ello nos referimos en los Capítulos 2 y 3.

En 2004, el multilingüismo se convirtió en un nuevo ámbito político de la Comisión Europea, a través de la creación de la Cartera de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo,³⁰ dando cuenta de la importancia conferida en el ámbito de las lenguas. Es interesante señalar que el término multilingüismo se situaba desde un doble sentido, ya que “hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas como a la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica.” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p. 3)

Si bien es cierto que en los documentos oficiales europeos, el prefijo multi- se utiliza en dos sentidos, se promueve el prefijo pluri- para referirse solo a las personas y no al contexto, tal y como precisa Ruiz Bikandi (2012):

²⁹ AICLE/CLIL/EMILE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera/Content and Language Integrated Learning/ Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère.

³⁰ En 2007, ante la configuración de una nueva cartera sobre el Multilingüismo de la Comisión Europea, la cartera de Ján Figel pasó a denominarse Cartera de Educación, Formación y Cultura.

...el plurilingüismo, es decir, la capacidad de los individuos de utilizar más de una lengua o variedad de lengua, como la forma de asegurar una mejor comunicación entre europeos. El plurilingüismo no es considerado exclusivamente como el modo de superar el obstáculo del multilingüismo, sino como un medio de acceder a la herencia cultural europea y como marca identitaria de Europa. Mantener la diversidad y abrirse a la intercomprensión resulta imprescindible para fomentar su cohesión interna. (p. 67)

La Comunicación de la Comisión de 22 de noviembre de 2005, *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005), reafirmaba el interés por fomentar el multilingüismo, mediante el lanzamiento de una estrategia concreta a través de sus líneas de actuación, para promover la diversidad lingüística y cultural como parte del patrimonio cultural.

El trabajo de Lorenzo, Trujillo y Vez (2011), sobre la enseñanza bilingüe en el ámbito de las políticas lingüísticas europeas, apunta que la anterior Comunicación, consciente claramente de la continuidad del predominio del aprendizaje del inglés sobre el resto de las lenguas, pretende dar una solución para asegurar el fomento de la diversidad lingüística desde la Comisión Europea.

En el 2006, mediante la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, en su anexo *Competencias claves*³¹ para el aprendizaje permanente. *Marco de Referencia Europeo* (Diario Oficial de Unión Europea, N° L 394, 2006a) se establecieron ocho competencias claves que toda persona precisa para su desarrollo profesional y personal, para favorecer la cohesión social y la igualdad de oportunidades. Estas facilitaron el desarrollo del diseño de las competencias clave esenciales para la vida, elaboradas mediante el Proyecto

31 Las ocho competencias clave son: 1.-Comunicación en lengua materna. 2.-Comunicación en lenguas extranjeras. 3.-Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 4.-Competencia digital. 5.-Aprender a aprender. 6.-Competencias sociales y cívicas. 7.-Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8.-Conciencia y expresión culturales. En el caso particular de España, las competencias clave que se reflejan en la Ley educativa (LOE) (2006), y a su vez en los Decretos que se desarrollan en las distintas Comunidades Autónomas de España son las siguientes: 1.-Competencia en comunicación lingüística. 2.-Competencia matemática. 3.-Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4.-Tratamiento de la información y competencia digital. 5.-Competencia social y ciudadana. 6.-Competencia cultural y artística. 7.-Competencia para aprender a aprender. 8.-Autonomía e iniciativa personal.

DeSeCo por la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (OECD, 2001).

De entre estas ocho competencias claves enumeradas bajo las denominadas *Comunicación en lengua materna* y *Comunicación en lenguas extranjeras*, corresponden al reconocimiento del valor del aprendizaje de las lenguas, como vehículo de comunicación favorecedor de las oportunidades de movilidad internacional, cooperación mutua y oportunidades laborales y sociales. Por esta razón, su desarrollo se nos presenta como una medida necesaria y útil para el progreso personal, social y profesional en la sociedad democrática y europea caracterizada por la diversidad lingüística y cultural.

En 2008, *la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008a) marcó un momento importante en las líneas de actuación de la Unión Europea en el ámbito de lenguas y, consecuentemente, en las políticas lingüísticas educativas. Se publicaron las medidas y recomendaciones necesarias para fomentar el multilingüismo cuyo fin último se formula para “aumentar la conciencia del valor y las oportunidades que ofrece la diversidad lingüística de la Unión Europea y fomentar la supresión de los obstáculos al diálogo intercultural.” (p. 5)

Se parte de la premisa de que las medidas concretas e inclusivas facilitaban la conciencia de las oportunidades que brindan la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo, social y profesional. En realidad, es un hecho que caracteriza a la sociedad europea, pero es necesario invertir, reflexionar y actuar en la gestión de esta diversidad como motor para contribuir a la cohesión social (Maalouf, 2008). Recientemente, Kelly (2011) avanza el concepto de diversidad hacia el término de *hyperdiversity* o *superdiversity* con estas palabras:

The European target of all citizens speaking two languages in addition to their mother tongue is a significant commitment but most countries struggle to achieve it. In the light of hyperdiversity, it appears as a modest aim, but it would be a valuable step forward towards European societies being able to accommodate a range of languages. (p. 27)

1.2.2.4.- Perspectivas de futuro: Educación y Formación 2020 (período 2010-2020)

Es pertinente abordar una cuarta etapa, que abrieron las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (Diario Oficial de la Unión Europea, N° C 119, 2009). En ellas se configura un nuevo ámbito de trabajo, que dará continuidad al anterior programa Educación y Formación 2010 y que marcará los siguientes cuatro objetivos estratégicos que matizarán y aumentarán el alcance de los anteriores:

- Objetivo 1.- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos.
- Objetivo 2.- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
- Objetivo 3.- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Objetivo 4.- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Estos objetivos se establecieron como respuestas necesarias a los retos pendientes en materia de educación y formación en la Unión Europea. En 2012, se informó de los resultados obtenidos por los estados miembros, en relación a las medidas y recomendaciones lanzadas por el Consejo de Europa en el documento oficial, *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008b).

Durante la legislatura 2010-2014, la *Cartera de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud* se encarga junto con los Gobiernos, entre otros temas, de contribuir al desarrollo, armonización y modernización de la política lingüística educativa. Su objetivo último es fomentar el aprendizaje de las lenguas, con el matiz de temprano (precoz), tal y como queda definido y justificado por la Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, Androulla Vassiliou en su página oficial de la Comisión Europea:

Una de mis principales tareas será fomentar el aprendizaje precoz de idiomas. Nuestro objetivo es que todos los ciudadanos de la UE hablen por lo menos dos idiomas extranjeros además de su propia lengua. Los conocimientos de idiomas mejoran las perspectivas laborales y la capacidad de comunicación y comprensión, tanto dentro como fuera de Europa. (parra. 22)³²

Para dar respuesta a las estrategias planteadas en el programa Educación y Formación 2020, el Parlamento Europeo recientemente ha aprobado el Programa *Erasmus+* (2014-2020) que se presenta como un nuevo y único programa de educación, formación, juventud y deporte que sustituye al *Programa de Aprendizaje Permanente* (2007-2013), *Juventud en acción* y los programas de cooperación internacional, a partir del 1 de enero del 2014. Surge para fomentar el aprendizaje formal y noformal con un claro carácter internacional donde sus acciones claves son las siguientes:

- Movilidad por motivos de aprendizaje de las personas.
- Cooperación para la innovación de buenas prácticas.
- Apoyo para las reformas de las políticas.

1.2.2.5. Síntesis y concreciones de las medidas y determinaciones de la política lingüística educativa de la Unión Europea

Hemos constatado que la actual política lingüística educativa de la Comisión Europea se ha constituido a lo largo de un proceso de 35 años, incidiendo en la importancia de mejorar la competencia plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos europeos en el seno del paradigma de la *Educación plurilingüe e intercultural*. Así, en la Tabla 10, presentamos las medidas y determinaciones, desde 1976 y en la actualidad, articuladas cronológicamente:

³² Tomado de la página oficial de la Comisión Europea: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/about/priorities/index_es.htm

Tabla 10. *Parámetros temáticos y cronológicos de las medidas y determinaciones de la política lingüística educativa de la Comisión Europea*

ETAPAS	MEDIDAS Y DETERMINACIONES DE LA COMISIÓN EUROPEA PARA UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA
<p>MOVILIDAD, LENGUAS Y COOPERACIÓN EUROPEA EN LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN (1976-1991)</p>	<p>1976. Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education (Official Journal of the European Communities, N° C 38, 1976).</p> <p>1988. Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo sobre la Dimensión Europea en la enseñanza (DOCE, N° C 177, 1988).</p> <p>1986-1991. Programas comunitarios de movilidad: Comett, Erasmus, Petra, Lingua y Force.</p>
<p>LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA EDUCACIÓN (1992-1999)</p>	<p>1992. Tratado de la Unión Europea (DOCE, N° C 191, 1992).</p> <p>1993. Green Paper on the European Dimension of Education (Commission of the European Communities, 1993).</p> <p>1995.-1999. 1ª fase. Programas comunitarios de movilidad: Sócrates y Leonardo da Vinci.</p> <p>1995. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society (Commission of the European Communities, 1995).</p> <p>1995. Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea (DOCE, N° C 207, 1995).</p> <p>1997. Resolución del 16 de diciembre de 1997, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea (DOCE, N° C 001, 1998).</p>
<p>EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010: HACIA UNA MEJORA DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES DE LENGUAS (2000-2010)</p>	<p>2000. Consejo Europeo de Lisboa: conclusiones de la Presidencia (Parlamento Europeo, 2000).</p> <p>2000. 2ª fase. Programas comunitarios de movilidad: Sócrates y Leonardo da Vinci (2000-2006).</p> <p>2001. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de julio de 2011 relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores (DOCE, N° L 215, 2001).</p> <p>2001. Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y formación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).</p> <p>2001. Año Europeo de las Lenguas.</p> <p>2002. Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de formación y educación en Europa (DOCE, N° C 142, 2002).</p>

	<p>2002. Consejo Europeo de Barcelona (Conclusiones de la Presidencia, 2002).</p> <p>2003. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003a).</p> <p>2004. Cartera de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo.</p> <p>2004. European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy, 2004).</p> <p>2005. Comunicación de la Comisión de 22 de noviembre de 2005, Una nueva estrategia marco para el multilingüismo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005).</p> <p>2006. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de -2006, sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente. Marco de referencia europeo (Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394, 2006a).</p> <p>2007. Programa de Aprendizaje Permanente: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig (2007-2013).</p> <p>2008. Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008a).</p>
<p>PERSPECTIVAS DE FUTURO: EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020 (2010-2020)</p>	<p>2009. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (Diario Oficial de la Unión Europea, N° C119, 2009).</p> <p>2014. Erasmus+ (2014-2020).</p>

CAPÍTULO 2

La formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Europa

Capítulo 2.- La formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Europa

We develop the vision of the European language teacher –as someone who might have that European value added. In other words, the European language teacher would be someone with a European wide perspective in all matters of their professional activity. (Grenfell, 2012, p. 3)

2.1.- Desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras

El acceso a los aspectos contextuales y a los parámetros de las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa y de la Comisión Europea, realizado en el capítulo anterior, proporciona una amplia panorámica sobre la configuración actual del escenario común europeo de toma de decisiones, en particular, relativa al profesorado de lenguas extranjeras. La complejidad de la labor docente se ha ido incrementando paulatinamente dada la necesidad de atender a las actuales demandas socio-políticas. El docente contribuye a la mejora cuantitativa y cualitativa de las competencias lingüísticas e interculturales desde el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural (DOCE, N° C 142, 2002). Es la atención a la configuración del perfil profesional docente integrando los aspectos que se establecen, un componente esencial del objeto de estudio de esta investigación.

Este perfil se configura atendiendo a unos rasgos comunes transversales y específicos de la propia profesión docente, en un contexto concreto y actual como es la Unión Europea, para una mejora de la calidad de los aprendizajes de las lenguas extranjeras (DOCE, N° C 142, 2002). A este respecto, la Comisión de las Comunidades Europeas (2007) reconoce que la profesión docente es compleja, al aumentar considerablemente las exigencias a las que se encuentra sometido el profesorado, e incide en ello, como reproducimos a continuación:

La calidad de la docencia es un factor clave para determinar si la Unión Europea puede aumentar su competitividad en un mundo globalizado. Las investigaciones muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los estudiantes. (p. 3)

En esta línea, en las últimas décadas se viene insistiendo en definir las competencias que el profesorado debe movilizar en sus actuaciones profesionales (Perrenoud, 1999; OECD, 2001; Pérez Gómez, 2008; Marcelo y Vaillant, 2009; Casas Vilalta, 2010). En este sentido, Kelly et al. (2004) ya se ocuparon de definir el concepto de competencia profesional de los docentes de lenguas extranjeras como:

A knowledge, skill, ability, personal quality, experience or other characteristic that contributes to a teacher's capacity to teach effectively. More generally, the ability to carry out a task or resolve a problem in a professional context by bringing acquired skills and knowledge to bear. (p. 117)

También, el *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (Diario Oficial de la Unión Europea, N° C 111, 2008) se refiere a este concepto como “la capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal.” (p. 4)

Sin duda, la indagación sobre la descripción de las nuevas competencias transversales, generales y específicas de orden profesional y personal, que ha de poseer el profesorado, facilita la articulación de las bases conceptuales y metodológicas necesarias para definir y establecer los elementos de su formación inicial y permanente (Bourdoncle, 1993; Perrenoud, 1999; Lang, 1999). Dichas competencias se presentan como componentes formativos del desarrollo profesional docente, desde la amplia perspectiva que adoptó Imbernón (2007), y desde el proyecto Teaching and Learning Internacional Survey de la OCDE (2003), así como desde el documento de la European Union (2010). En esta línea, Marcelo y Vaillant (2009), en su trabajo sobre el desarrollo profesional docente en una sociedad de cambios sociales, afirman que la formación inicial debe ser la primera etapa del desarrollo profesional docente. Sin embargo, reclamaban que, para ello, es necesario la reconsideración de las actuales estructuras curriculares, organizativas y personales de formación inicial del profesorado.

Con el objetivo de armonizar la formación del profesorado, y así facilitar la comparabilidad y transparencia de las políticas de esta formación, en 2000, la Comisión Europea financió una red de profesionales representantes, -denominada *European Network on Teacher Education Policies*. Se creó con los siguientes objetivos de trabajo:

- Desarrollar la dimensión europea de la educación.
- Fomentar la movilidad del profesorado.
- Establecer un marco de reconocimiento de las competencias profesionales y cualificaciones del profesorado.
- Mejorar la imagen del profesorado ante la sociedad actual.

En 2003, a través de la *Comunicación de la Comisión “Educación y Formación 2010” Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003b) se solicitó la necesidad de definir los principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores. Gracias a la colaboración de expertos, estos quedaron definidos en el documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2004). Se estima que estos principios contribuyen a la armonización del desarrollo profesional de los docentes, desde el respeto a las directrices nacionales. A este respecto, y en la perspectiva del profesorado de lenguas extranjeras, Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) han señalado que estos principios se muestran organizados en torno a tres áreas de trabajo, totalmente interrelacionadas entre sí, “trabajar con la información, tecnología y el conocimiento, trabajar con los seres humanos: estudiantes, colegas y otras personas implicadas en educación y trabajar con y en la sociedad- en un nivel local, regional, nacional, europeo y global.” (p. 295)

En la Tabla 11, se pone de manifiesto la organización de competencias de los docentes en relación a los principios comunes europeos (European Commission, 2004):

Tabla 11. Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del docente en Europa

COMMON EUROPEAN PRINCIPLES	COMPETENCES
<p>WORK WITH OTHERS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - The values of social inclusion and nurturing the potential of every learner. - Knowledge of human growth and development and demonstrate self-confidence when engaging with others. - Work with learners as individuals and support them to develop into fully participating and active members of society. - Work in ways which increase the collective intelligence of learners. - Co-operate and collaborate with colleagues to enhance their own learning and teaching.
<p>WORK WITH KNOWLEDGE, TECHNOLOGY AND INFORMATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Work with a variety of types of knowledge. - Access, analyze, validate, reflect on and transmit knowledge, making effective use of technology where this is appropriate. - Build and manage learning environments. - Retain the intellectual freedom to make choices over the delivery of education. - Confidence in the use of ICT should allow them to integrate it effectively into learning and teaching. - Guide and support learners in the networks in which information can be found and built. - Have a good understanding of subject knowledge and view learning as a lifelong journey. - Practical and theoretical skills should also allow them to learn from their own experience. - Match a wide range of teaching and learning strategies to the needs of learners.
<p>WORK WITH AND IN SOCIETY</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribute to preparing learners to be globally responsible in their role as EU citizens. - Promote mobility and co-operation in Europe. - Encourage intercultural respect and understanding. - Have an understanding of the balance between respecting and being aware of the diversity of learners' cultures and identifying common Values. - Create social cohesion and exclusion in society and be aware of the ethical dimensions of the knowledge society. - Work effectively with the local community, and with partners and stakeholders in education: parents, teacher education institutions, and representative groups. - Contribute to systems of quality assurance.

Fuente: European Commission, (2004, pp. 3-4)

Actualmente, este documento sirve como base para la elaboración de políticas de formación del profesorado (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). Un ejemplo concreto de su aplicación es la *Guía para las Prácticas Internacionales de Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (Teaching and Development Agency for Schools, TDA, 2010). Guía que regula el seguimiento y evaluación del *Prácticum Internacional*, en el marco del convenio suscrito entre el Ministerio de Educación en España y la TDA en Inglaterra. Este documento permite la autoevaluación de la adquisición de competencias profesionalizadoras de los estudiantes, en relación a los requisitos concretos en Inglaterra, España y Europa, tal como se expone en el Capítulo 3.

La concreción de los anteriores principios comunes europeos facilitó el punto de partida para dar lugar, posteriormente, a la *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007), donde se establecieron los rasgos comunes de la profesión docente. Estos se contemplaron en los siguientes términos:

- La profesión docente debe estar bien cualificada. Los profesores deben estar titulados en los centros de educación superior. Un sistema educativo de calidad debe tener a sus docentes altamente cualificados.
- La profesión docente se caracteriza por incluir el aprendizaje permanente durante el desarrollo profesional del docente. Se trata de ofrecer contextos de aprendizaje de innovación y de investigación que conlleven la mejora de la calidad de la profesión.
- La profesión docente debe estar dotada de oportunidades para la movilidad de los profesores. Es necesario promocionar la participación en programas de movilidad durante su desarrollo profesional. La movilidad se presenta, en consecuencia, como un componente fundamental de la formación inicial y permanente del profesorado.
- La profesión docente debe sustentarse en la cooperación entre centros educativos e instituciones de formación del profesorado, a través de la promoción de redes interinstitucionales de diversos países.

Estos rasgos comunes del perfil profesionalizador del docente son significativos al inscribirse en la mejora de la transparencia y la armonización de la formación inicial y permanente del profesorado.

2.1.1.- Responsabilidad sociopolítica y educativa del profesorado de lenguas extranjeras

La toma de conciencia de la evolución de las actuales dinámicas europeas sitúa al profesorado de lenguas extranjeras en un escenario común europeo donde ha de conceptualizar su práctica docente, como ya hemos expuesto en el Capítulo 1. Se demanda un nuevo perfil profesional, que dé respuesta a las necesidades planteadas desde la posición de favorecer el plurilingüismo, frente a la ideología de la promoción del monolingüismo dominante en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras hasta el momento (Council of Europe, 2005; González Piñeiro, 2005; Beacco y Byram, 2007). Como apuntaba Vez (2001) por primera vez, se proporciona a dicho profesorado “una oportunidad casi única de repensar su práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras y de comprobar así, el grado de eficacia y de calidad de la misma.” (p 423)

De esta forma, asistimos a una revalorización sociopolítica y educativa del profesorado de lenguas extranjeras, en cuanto que se presenta como uno de los principales agentes sociales que incide y contribuye a la internacionalización y a la apertura de la educación y formación al mundo, mediante la mejora de la calidad de estos aprendizajes. En el mismo sentido, Byram y Risager (1999) afirmaron que este profesorado se situaba en un lugar clave en la construcción de un espacio multilingüe y multicultural. Y Beacco y Byram (2007) incidieron en que su labor profesional contribuiría significativamente al desarrollo de los objetivos políticos y educativos del Consejo de Europa, en favor de la *Educación plurilingüe e intercultural*. Esta se caracteriza por concebirse desde una visión global e integradora de las lenguas de escolarización, y por atender a las lenguas enseñadas en los centros educativos (Cavalli et al., 2009).

Además, este profesorado debe favorecer el aumento de las oportunidades de movilidad y reforzará la cooperación europea en la educación y la formación, tal y como reflejamos en el Capítulo 1. Este hecho también revela el carácter dinámico de la profesión docente de lenguas extranjeras en particular, porque ha de asumir y atender las recomendaciones y orientaciones que se le encomiendan desde la Comisión Europea y el Consejo de Europa, a lo largo de los años. Kelly (2011) hace hincapié en este carácter dinámico y cambiante de la profesión

docente ya que “the work of language teacher is increasingly affected by the changing profile of languages in society” (p. 26).

Por ello, Guilherme (2002) se refirió tanto a la responsabilidad política como moral de esta profesión, al señalar que “as cultural workers, foreign language/culture teachers should commit themselves to the moral and political struggle for improving the quality of intercultural communication and, therefore, of human life in general.” (p. 57)

Kelly (2011) nos recuerda que el profesorado de lenguas extranjeras ha de cubrir las dos funciones que asumen las lenguas, la comunicación y la identidad ya que “language educators need to address them both in their practice, in the context of the wider changes in society.” (p. 30)

También hay que tener en cuenta que la puesta en práctica de la *Educación plurilingüe e intercultural* depende en gran medida del profesorado, ya que ningún cambio o modificación en la educación se realizará, si el profesorado no ha llevado a cabo dichas reformas (Vez Jeremías, 1998, Vez, 2001). Por ello, Beacco et al. (2010) apuntaron, al respecto que “the implementation and success of any curriculum depends on teachers, and the ways in which a plurilingual and intercultural curriculum modifies their role must be considered.” (p. 39)

Aunque en principio se entiende que este modelo de educación afecta a todo el profesorado, al presentarse como una educación global en lenguas en el sistema educativo (Council of Europe, 2009b), Boldizsár (2003) señaló que los profesores de lenguas extranjeras, en particular, adquieren un mayor grado de responsabilidad sociopolítica que el resto del profesorado.

Por otro lado, Noguero (2008) en su trabajo sobre el tratamiento integrado de las lenguas, considera que, en gran medida, todos los profesores son docentes de lenguas, ya que en una sociedad plural y diversa, contribuyen al desarrollo de los repertorios lingüísticos de los estudiantes. Insisten en ello, Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) al referirse a las tareas docentes del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas:

Todo el profesorado tiene el deber de contribuir al desarrollo de las competencias básicas de sus estudiantes, y el profesorado de las áreas no lingüísticas tiene la obligación de enseñar el léxico especializado y los textos propios de su área de conocimiento así como los movimientos discursivos más frecuentes en la interacción en su aula. Asimismo los profesores de lenguas tienen la obligación de tratar en el aula de idiomas los textos académicos propios de otras áreas curriculares. (p. 299)

Sucede que, ante un perfil profesional del docente de lenguas extranjeras que debe atender a las demandas actuales en el contexto sociopolítico actual, se detecta una necesidad de crear un marco común de interpretación y de resolución en la acción, que permita ejercer la docencia sin mayores dificultades en cualquiera de los estados miembros de la Unión Europea (Vez, 2011).

Castro Prieto (1999) en su trabajo sobre la dimensión intercultural en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se refiere al perfil profesional del docente de lenguas extranjeras como:

... un perfil profesional interculturalmente competente, que actúe como mediador entre las culturas en el aula de lenguas extranjeras y desarrolle en su alumnado capacidades para desenvolverse con éxito en situaciones interculturales. (p. 52)

De acuerdo con esto, nos remitimos a la apreciación de Vez (2001), para quien el profesorado de lenguas extranjeras se caracteriza por impartir un “área totalmente social e intercultural por sí misma” (p. 410) con un alto grado de incidencia en la sociedad actual, ya que su labor docente se dirige hacia la mejora de la formación plurilingüe de las personas. Lo cual lleva al autor a definir a dicho profesorado como “un agente especial en el proceso social de la comunicación transnacional e intercultural.” (p. 410)

En este sentido, Guillén (2010a) ha planteado desde la perspectiva de la intervención en el aula, que “se requiere que los profesores adopten un enfoque holístico y una estrategia coherente que sustenten la configuración de escenarios curriculares para aquellas competencias diferenciadas que dan cuenta de la competencia plurilingüe y pluricultural propia de cada alumno.” (p. 7)

Con todo ello, Grenfell (2012) define el docente europeo de lenguas extranjeras en los términos que reproducimos a continuación:

We develop the vision of the European language teacher –as someone who might have that European value added. In other words, the European language teacher would be someone with a European wide perspective in all matters of their professional activity. (p. 3)

Desde este enfoque holístico, las lenguas extranjeras como objeto de enseñanza se sitúan en los sistemas de educación y formación ante la necesidad de perder o abandonar su identidad arcaica como lenguas-asignaturas, y de atender a los usos y al compromiso social en la acción intercultural (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010). Vez (2004b) ya aludía al carácter de lenguas-asignaturas de las lenguas extranjeras en los centros educativos, a pesar de que “el único modo viable de apropiarse culturalmente de una nueva lengua son los aprendizajes experienciales, en el marco de vivencias no manipuladas pedagógicamente para su explotación escolar en un aula.” (p. 12)

Guillén (2010b) se refiere a la naturaleza de esta materia desde su situación concreta en el ámbito de trabajo de las lenguas de escolarización del Consejo de Europa, por atender al desarrollo de los repertorios lingüísticos de los estudiantes en los sistemas educativos. De Carlo (2010b) incide en la atención a los aspectos socioculturales y a la toma de conciencia intercultural en la enseñanza de las lenguas como elemento clave para el desarrollo de la ciudadanía europea.

Además, estas se presentan como materias contempladas con un estatus especial al inscribirse en el marco de las competencias claves para el aprendizaje permanente; estatus necesario para alcanzar el objetivo estratégico fijado en el Consejo de Europeo de Lisboa (Parlamento Europeo, 2000), como ya indicamos en el anterior Capítulo.

2.1.2.- Perfiles profesionales del docente de lenguas extranjeras para los niveles de Educación Primaria

Los estudios comparativos publicados por la Red Europea de Información en Educación (Eurydice) ofrecen una completa visión de conjunto de los diferentes perfiles profesionales que asumen los docentes de Educación Primaria de lenguas extranjeras, de acuerdo a la política lingüística educativa específica de cada contexto nacional (Eurydice, 2008). Según este estudio, en la mayoría de los

países europeos, este profesorado recibe una formación inicial generalista, es decir, está cualificado para impartir todas o casi todas las áreas del currículo escolar. En cambio, en once países, entre los que se encuentra España, los docentes están cualificados como especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El trabajo de Grenfell, Kelly y Jones (2003) dio cuenta de un significativo análisis comparativo de los perfiles profesionales de los docentes de lenguas extranjeras ante la necesidad de contribuir a la armonización de la formación del dicho profesorado (Phillipson, 2008). Estos autores propusieron, teniendo en cuenta este análisis, establecer un marco transparente que identificara las cualificaciones y competencias lingüísticas requeridas para los diferentes perfiles profesionales. En este sentido, su propuesta nos permite identificar dichos perfiles con carácter eventual:

- *Perfil especialista en la enseñanza de dos lenguas extranjeras*, que favorece el desarrollo de la competencia plurilingüe de los estudiantes, mediante el incremento de las lenguas enseñadas en los centros educativos. De esta forma, se posibilita la estrecha coordinación de los enfoques metodológicos en la organización curricular de las distintas lenguas aprendidas (Bialek, Gackowoska, Goicoechea y Sanz, 2006). El nivel de dominio lingüístico que ha de demostrar el profesorado de este perfil concreto es el correspondiente al C1 en la primera lengua extranjera y de B2 en la segunda, de acuerdo a la escala descriptiva de los niveles comunes de referencia establecida en el MCERL (2002).

- *Perfil no especialista* que se corresponde con el del profesor no especialista, si bien cualificado para impartir una lengua extranjera, así como el currículo escolar en los primeros niveles. Se recomienda que el nivel de dominio lingüístico en la lengua extranjera del correspondiente profesorado sea B1.

- *Perfil de un profesor semiespecialista*, cualificado para impartir una lengua extranjera, y el resto de las áreas de los niveles superiores de la Educación Primaria. Se recomienda que el nivel de dominio lingüístico en la lengua extranjera del correspondiente profesorado sea de B2.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado, creemos que sería conveniente identificar y describir aún otro perfil que contemple al profesorado implicado en el enfoque AICLE, promovido por la política lingüística educativa de la Unión Europea y el Consejo de Europa (Commission of the European Communities, 2003):

- *El perfil de un profesor cualificado específicamente, para impartir una o varias disciplinas no lingüísticas del currículo en una lengua diferente a la lengua de enseñanza habitual. En la mayoría de los países europeos, las autoridades educativas nacionales y regionales establecen las cualificaciones necesarias para el profesorado que imparte este tipo de programas (Eurydice, 2008) ya que:*

Ningún título o certificado requerido está relacionado con la enseñanza de tipo AICLE como tal, o más concretamente, con aspectos específicos de sus principios didácticos y metodológicos. Todas las pruebas certificadas de este tipo, exigidas en algunos países, se refieren a las destrezas lingüísticas y al conocimiento de las lenguas por parte de los profesores. (p. 41)

En este orden de cosas, la necesidad de atender a la formación del profesorado de lenguas extranjeras en el enfoque AICLE queda recogida en *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly et al., 2004). Además, cabe destacar los trabajos de Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols Martín³³ (2010) para una puesta a punto de un marco competencial del desarrollo profesional del profesorado de lenguas extranjeras, y de una guía europea que facilite el diseño de programas de formación del profesorado en los niveles educativos obligatorios.

En nuestro contexto, Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) han definido las competencias de este profesorado a partir de los trabajos realizados por Kelly et al. (2004) y la *Association for the Professional Quality of Teachers* (SBL, 2004).

De hecho, en España, como ya se ha indicado anteriormente, el perfil profesional del docente de lengua extranjera en Educación Primaria corresponde a un profesor especialista, tal y como se recoge en el artículo 93 de la *Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, N° 106, 2006). Esta ley no

³³ Trabajos desarrollados en el ámbito del Centro Europeo para las Lenguas Modernas.

hace referencia alguna al nivel de dominio lingüístico requerido para dicho profesorado.

En el 2011, el Ministerio de Educación³⁴ elaboró la primera política pública en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras con una visión global, que quedó materializada en el *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (Conferencia de Educación, 2011). El objetivo final era mejorar las competencias en lenguas extranjeras de las personas. Entre otros aspectos, es relevante observar que se plantea la necesidad de reconsiderar y aunar los requisitos de los niveles de dominio exigidos al profesorado; por ello, se configura como objetivo estratégico para el año 2020, que el profesorado que fuera a impartir un área o materia curricular en una lengua extranjera hubiera acreditado oficialmente, como mínimo el nivel C1. Y además, se reclamaba que se debería incrementar el reconocimiento del nivel de dominio lingüístico en las diferentes convocatorias dirigidas al profesorado, especialmente en los procesos relacionados con su carrera profesional.

El proceso de armonización de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior ha conllevado la adaptación del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (BOE, N° 244, 1991)³⁵ con una formación especialista, al nuevo título denominado Grado en Maestro de Educación Primaria (BOE, N° 312, 2007) que adquiere un carácter generalista y profesionalizador.³⁶ Se indica también la posibilidad de proponer menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos ECTS³⁷, adecuadas a los objetivos, ciclos y

³⁴ En España, la configuración del Ministerio de Educación ha variado según las legislaturas pertinentes, a lo largo de los últimos años, tal y como señalamos; del 2000 al 2004 se denominó Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, del 2004 a 2006, Ministerio de Educación y Ciencia, del 2006 al 2009, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, del 2009 al 2011, Ministerio de Educación y por último a partir de diciembre de 2011, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

³⁵ En su Anexo III, se regulan las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Maestro Especialidad de Lengua Extranjera.

³⁶ Tomamos la denominación a dicho título de la Memoria del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Burgos (fecha de verificación: 9 de junio de 2009, fecha de la aprobación de las modificaciones de la Memoria: 29 de septiembre de 2011).

³⁷ European Credit Transfer System (ECTS) se adoptó en 1989 en el marco del programa Erasmus. Se refiere al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos que se centra en el estudiante

áreas de la Educación Primaria que se mencionan en los artículos 17 y 18 de la actual ley educativa.

Actualmente, la formación inicial específica en la enseñanza de lenguas extranjeras se atiende desde la realización del itinerario conducente al título de Grado en Maestro de Educación Primaria con la mención en la correspondiente lengua extranjera. Se indica que los estudiantes, al finalizar sus estudios, han de tener una competencia lingüística en lengua castellana correspondiente al nivel de referencia C1, y cuando proceda en la otra lengua oficial de la Comunidad Autónoma. Además deben haber adquirido un nivel de referencia B1 en lengua extranjera (BOE, N° 312, 2007).

Ante el creciente interés por implantar el enfoque AICLE en los centros educativos, las Comunidades Autónomas han venido estableciendo los requisitos y cualificaciones requeridas para ello. En el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Castilla y León,³⁸ en la *Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, se reguló la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*, se indicó que el profesorado de las disciplinas no lingüísticas, impartidas en lengua extranjera en los centros educativos con secciones bilingües³⁹ en Educación Primaria, debía acreditar el nivel de dominio lingüístico con las siguientes cualificaciones (Boletín Oficial de Castilla y León, BOCYL, N° 8, 2006) que corresponden al nivel B1:

- Maestro, especialidad de Lengua Extranjera, en el idioma de la sección.
- Tener superados al menos tres cursos de la licenciatura en Filología del idioma correspondiente o Traducción e Interpretación Lingüística del idioma correspondiente.
- Certificado elemental (tres cursos completos) en el idioma correspondiente, expedido por la Escuela Oficial de Idiomas.

basado en la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Ver en <http://www.ects.es/es/ects-1>

³⁸ Contexto próximo de nuestra investigación.

³⁹ La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León ha adoptado el término de secciones bilingües para denominar a las enseñanzas AICLE en Educación Primaria y Secundaria (BOCYL, N° 8, 2006).

- Para inglés: Preliminary English Test de Cambridge o equivalente.
- Para francés: Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF).
- Para alemán: Zertifikat Deutsch (ZD).
- Para italiano: Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana. Livello 2 (CELI 2)
- Para portugués: Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE). (p. 791)

Recientemente, el Ministerio de Educación en la publicación del *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, N° 270, 2011) establece que los funcionarios del Cuerpo de Maestros podrán adquirir la especialidad de lengua extranjera, al estar en posesión de, al menos una de las siguientes cualificaciones:

- Título de Graduado o Graduada que habilite para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria, que incluya una mención en Lengua Extranjera y la acreditación del nivel de referencia B2 del MECRL.
- Títulos de Graduado o Graduada en el ámbito de una Lengua Extranjera en el idioma correspondiente.
- Maestro especialidad Lengua Extranjera (R.D. 1440/1991).
- Diplomado en Profesorado de Educación General Básica especialidad de Filología.
- Certificado de nivel avanzado o Certificado de aptitud de la Escuela Oficial de idiomas correspondiente.
- Licenciado en Filología del idioma correspondiente.
- Diplomado por las Escuelas Universitarias de Idiomas (traductores e intérpretes) en el idioma correspondiente. (p. 116657)

Además, en este documento se expone que las Administraciones educativas regularán los requisitos que se exigirán al personal funcionario del Cuerpo de Maestros en Educación Infantil y Primaria, para impartir en una disciplina no lingüística en lengua extranjera, quien a partir del curso académico 2013/2014, acredita, al menos, la competencia de un nivel B2 en la lengua extranjera correspondiente. Estos requisitos se contemplaron por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en la ORDEN EDU/392/2012, de 30 de

mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, N° 109, 2012).

La Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas de la Junta de Castilla y León ha propuesto el *Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras* (2011-2012) que pretende responder al logro de la mejora de las competencias del docente de lenguas extranjeras, mediante el desarrollo de la programación de actividades formativas, que se adecúen a los variados perfiles que puedan presentar dichos docentes en los centros educativos. Genéricamente, se identifican tres perfiles:

- Docente no especialista que quiera ampliar su capacitación lingüística.
- Docente especialista en lengua extranjera.
- Docente en secciones bilingües.

El profesorado de lenguas extranjeras ha de desarrollar su propio itinerario formativo, de acuerdo a las tres dimensiones que configuran la competencia lingüístico-comunicativa;⁴⁰ la dimensión lingüístico-comunicativa, la dimensión de desarrollo profesional y la dimensión didáctica. Asimismo, se han definido unos indicadores de autoevaluación, de acuerdo a los niveles descritos.

Los perfiles profesionales de dichos docentes facilitan la reconsideración de las pautas concretas y comunes necesarias para el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras, con el fin último de favorecer la transparencia y comparabilidad de las cualificaciones y certificaciones del profesorado y promover, así, su movilidad.

⁴⁰ En el Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras (2011-2012), la competencia lingüístico-comunicativa se describe en torno a los niveles comunes de referencia descritos como: básico (A1 y A2), intermedio (B1), avanzado (B2), superior (C1 y C2). Disponible en la página oficial del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León.

2.1.3. - Competencias profesionales del docente de lenguas extranjeras

En los últimos años del siglo XX y principios del XXI, las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras se han centrado en la consideración de la denominada dimensión intercultural de la enseñanza de las lenguas, que se aborda como medida para preparar para el encuentro intercultural entre personas de lenguas y culturas diferentes. Esta dimensión se presenta como un rasgo inscrito en la articulación de la *Educación plurilingüe e intercultural* (Beacco et al., 2010). Así, Byram, Gribkova y Starkey (2002) definieron los objetivos de esta dimensión, como referimos en el Capítulo 1 como “the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity.” (p. 9)

Byram (1997b) acuñó el término de competencia comunicativa intercultural, como un componente propio de la dimensión intercultural de la enseñanza de las lenguas. Además, identificó los escenarios de aprendizaje facilitadores de dicha adquisición, y distinguió el aula, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje autónomo. En particular, se refiere al aprendizaje experiencial al que tiene lugar en la participación de estancias en un país extranjero, acompañadas de objetivos y fines didácticos que regulan la actividad, y que facilitan significativamente la adquisición de la dicha competencia.

Como ya hemos indicado anteriormente, Beacco y Byram (2007) señalaron la urgencia de redefinir el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras para la *Educación plurilingüe e intercultural*, en la medida en que sus competencias se adecuen al actual escenario educativo, político-institucional y sociocultural.

Kelly (2011) indicó que este nuevo escenario demanda un docente que se sitúe en la toma de decisiones profesionales, desde una perspectiva intercultural, en cuyo marco la movilidad es una solución sostenible para dar respuesta a los nuevos cambios. Así menciona que:

To respond to these challenges, it is likely that language teachers will need to adopt new attitudes and practices in their work. If they are to teach from a more strongly intercultural perspective, they will need to have increased experience of living in a intercultural space. This would be greatly assisted by more mobility of living and working in another country. (p. 31)

En este contexto, los autores citados identificaron que este profesorado debe asumir nuevas funciones docentes junto a las propiamente formativas, tales como las relativas a aspectos institucionales, culturales e interculturales en los respectivos centros educativos. Es decir que, además de las tareas docentes propias, a menudo contraen la responsabilidad de gestionar y organizar actividades extracurriculares con alumnos de otras lenguas, viajes de estudios o estancias en el extranjero, actividades de teatro, participación en proyectos europeos, etc.

Las aportaciones de Edelhoff (1987) sobre la formación del profesorado mencionadas en Sercu (1998), resultaron significativas al identificar las competencias necesarias de los profesores de lenguas extranjeras, conforme a la dimensión intercultural. Dichas competencias se organizaron como una combinación de actitudes, conocimientos y destrezas que debería adquirir dicho profesorado durante su desarrollo profesional:

- Actitudes.- Los profesores han de preparar a sus alumnos para convivir en un contexto internacional e intercultural, por lo tanto se necesita que sean profesores internacionales e interculturales y dispuestos con curiosidad por saber sobre ellos mismos y sobre otros. Deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales, para compartir experiencias con personas de otros países y sus alumnos.
- Conocimientos.- Es necesario que conozca los aspectos culturales del país o países que utilizan la lengua objeto de estudio y de su propio país, así como de qué manera otros los perciben.
- Destrezas.- Se requiere que domine las destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera del mismo.

Por su parte, Byram y Risager (1999) pusieron de relieve que la responsabilidad del profesorado de lenguas extranjeras debería centrarse en fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes, de tal manera que les preparase para afrontar situaciones de encuentros interculturales con personas de otras lenguas y culturas, así como para promover la movilidad personal, profesional y cultural (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, y Méndez García, 2009).

Igualmente, Evans (1999) en su trabajo acerca de los intercambios entre estudiantes de centros educativos como factor para fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, resaltó la función del docente de lenguas extranjeras en su calidad de agente educativo. Este debía estar en condiciones de dinamizar la organización y gestión de proyectos y de intercambios y, además, establecer contactos entre el profesorado, como medida para la internacionalización de la educación y la formación (DOCE, N° C 142, 2002). En este sentido, Byram, Gribkova y Starkey (2002) se refirieron a este tipo de actividades:

The study visit or exchange is an opportunity to promote *savoir être*. This is best done through experiential learning, where learners can experience situations which make demands upon their emotions and feelings and then reflect upon that experience and its meaning for them, thus combining the affective and the cognitive. The teacher's role is to Structure the learning experience, to ensure that the 'culture shock' is productive and positive, and not overwhelming and negative, and to help learners to analyse and learn from their responses to a new environment. (p. 19)

Se ocuparon de resaltar además los rasgos propios que deberían caracterizar al perfil del profesorado de lenguas en la *Educación plurilingüe e intercultural*:

The best teacher is neither the native nor the non-native speaker but the person who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about otherness and awareness of themselves and their own cultures seen from other people's perspective. (p. 10)

Cabe destacar de forma complementaria, la aportación de Bedynska y Kowalczyk (2003) sobre las competencias del profesorado de lenguas extranjeras, ante la responsabilidad docente de preparar a los estudiantes como ciudadanos europeos del futuro:

- To make sure that students - as users of modern languages - achieve an ability to communicate which goes beyond simple linguistic capacity.
- To raise the awareness of students as to the diversity of languages and cultures, to provide a key for them to discover other cultures and to convey the Values of their own culture.
- To demonstrate the necessity to see their opinions and value system as relative in order to go beyond superficial views and stereotypes.
- To educate European citizens in the spirit of understanding and respect for diversity and tolerance in order to combat prejudice and xenophobia. (p. 22)

Por su parte, Grenfell, Kelly y Jones (2003) han presentado una panorámica del contexto de formación del profesorado de lenguas extranjeras acompañado de las perspectivas de futuro. La Tabla 12 ilustra su propuesta, que resulta útil para la redefinición del perfil profesional del docente europeo de lenguas y como abordamos más adelante (apartado 2.1.4.):

Tabla 12. *Competencias del profesor europeo de lenguas extranjeras*

COMPETENCES	RECOMMENDATIONS
VALUES	<ul style="list-style-type: none"> - You understand that teaching Foreign Languages and cultures is important for the development of Europe. - You understand the importance of non-European languages and cultures in Europe. - You have a critical and enquiring approach to teaching and learning. - You are enthusiastic and independent learner and are able to foster the same strategies for learning to your own learning. - You are comfortable working in a multicultural environment. - You can incorporate European citizenship into your teaching content.
COMPETENCES	<ul style="list-style-type: none"> - If you are a language specialist, you are competent at least to level C1, in one foreign language, and level B2 in another. If you are a semispecialist teacher, you are component at least to level B2 in a foreign language. If you are a non specialist you are component at least to level B1 in a foreign language. - You have undertaken a period of work or study in countries where the FL you teach is spoken as native. - You have undertaken teacher training with a clear balance of theory and practice, including a framework for teaching practice.

TEACHING APPROACH	<ul style="list-style-type: none">- You have a clear rationale for the theory and practice of language teaching and learning.- You are adept at creating a supportive classroom climate for learning.- You can evaluate teaching materials critically.- You are trained to use ICT for your own planning and organization, for your professional development and for discovering resources and information.- You are trained in the application of various assessment procedures and ways of recording learners' progress.- You have several contacts abroad, on which to build partnerships for activities such as visits, exchanges or ICT links.
------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Grenfell, Kelly y Jones (2003, pp. 256-258)

Madrid y McLaren (2004) definieron las competencias profesionales del docente de lenguas extranjeras, identificando, entre otras, la necesidad de que el docente esté preparado para ejercer su profesión en un contexto europeo. Se necesita que el docente adquiera unas destrezas específicas que favorezcan los encuentros interculturales en este nuevo escenario profesional.

Disponemos, además, del trabajo de Kelly (2009), sobre el desarrollo del profesorado de lenguas del siglo XXI, que enumera las competencias necesarias para la configuración del perfil europeo del docente de lenguas. Centramos la atención en las que se formula en los términos siguientes como “an ability to negotiate intercultural spaces and ability to integrate language and content in their teaching.” (p. 22)

En el Apéndice III de la publicación *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* de Beacco et al. (2010), se identificaron de manera exhaustiva, los rasgos del perfil del docente de lenguas, como ilustra la Tabla 13:

Tabla 13. *Rasgos del perfil del docente de lenguas*

COMPETENCES	
A PLURILINGUAL REPertoire AND LANGUAGE COMPETENCES	<ul style="list-style-type: none"> - Communicative competence in one or even two languages other than the language of schooling, enabling them to provide teaching focused on communication and content. - An ability to think about languages and the development of plurilingual repertoires, ie. metalinguistic and transversal competences, particularly as regards bridge building between languages and with the language of schooling. - Some degree of expertise in plurilingualism: use of existing resources, management of plurilingual situations, awareness and use of the internal variability of any language, etc.
TRAINING IN INTERCULTURA- LITY AND ITS VALUES	<ul style="list-style-type: none"> - Knowledge of the relationship between languages and cultures. - A range of knowledge, skills and attitudes with regard to intercultural dialogue. - Experience of how to conduct classwork on interculturality which is not confined to anecdotal or picturesque aspects but activates the following among learners: <ul style="list-style-type: none"> - the ability to move away from their own viewpoint. - an ability to respect and/or take on another person's viewpoint. - openness and curiosity about the diversity and wealth of cultures. - a benevolent attitude towards people of other cultures.
A RESPONSIBLE PROFESSIONAL COMMITMENT	<ul style="list-style-type: none"> - An appropriate view of the learner: <ul style="list-style-type: none"> - as a social player. - as an informed party with his or her own personality. - as the main figure of his or her own learning. - An ethical attitude involving respect for and use of the knowledge, feelings and experiences of all learners, and especially their plurilingual and pluricultural repertoires, regardless of their origins and the group they belong to. - Taking responsibility for motivating all learners to develop their plurilingual and pluricultural repertoires. - Awareness of the duty to guarantee the right of all learners to a plurilingual and intercultural education as an integral part of a good quality education. - Acommitment to finding varied paths enabling each learner acquires the key competences and achieve the standards set.
TEACHING SKILLS RELATING TO	<ul style="list-style-type: none"> - The incorporation of methodologies for communication based teaching, the competence based approach and the actional approach. - Methodologies related specifically to the development of plurilingualism and interculturality (EOLE, intercomprehension, etc.). - Bilingual teaching. - Modern assessment techniques. - Working with a portfolio (eg. the European Language Portfolio).

<p>TRAINING COMMON TO ALL TEACHERS (OF FOREIGN LANGUAGES, LANGUAGES OF SCHOOLING AND OTHER SUBJECTS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exploration of the language and discourse dimension of the various subjects - Identification of areas of cooperation: <ul style="list-style-type: none"> - convergences. - plural and/or partial approaches. - learning through intercultural encounters. - integrated language teaching. - CLIL / EMILE / integration of languages and subject content. - Development of plurilingual materials for subjects. - Choice of appropriate teaching methodologies and strategies. - Classroom experiments based on action research approaches. - Identification of cognitive and language gains from integrated teaching languages and content. - Development of independent and lifelong learning. - Training in cooperation and interdisciplinarity.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Beacco et al. (2010, p. 80)

Desde nuestro contexto nacional, Vez Jeremías (2011) ha revisado los ejes conceptuales que deben guiar la formación del docente europeo de lenguas, caracterizado por ser un profesor plurilingüe conforme requiere el paradigma de la *Educación plurilingüe e intercultural*. Se requiere “formación para comprender realmente o plurilingüismo, formación para a interculturalidade y formación en valores da sociedade.” (p. 15)

En el documento del Instituto Cervantes (2012) se menciona la competencia intercultural entre las competencias clave para el profesorado de lenguas segundas y extranjeras y para el resto de los docentes. Esta queda desglosada en las competencias específicas tales como, implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, el desarrollo de esta en sus alumnos y adaptarse a las nuevas culturas. Asimismo, en la European Profiling Grid for Language Teachers⁴¹ (EPG, 2013), las competencias intercultural, lingüística y digital quedan configuradas como las competencias transversales necesarias para el docente de lenguas.

⁴¹ En 2013, se ha presentado la European Profiling Grid for Language Teachers (EPG), herramienta para planificar y evaluar las competencias del docente de lenguas en torno a las seis fases que recorre el profesorado durante su vida profesional. Se ha desarrollado en el marco de un proyecto financiado por la Comisión Europea en el Programa de Aprendizaje Permanente, junto con 10 instituciones europeas, entre las que se encuentra el Instituto Cervantes.

Con estas aportaciones, nos confrontamos a cómo hoy se amplían significativamente los límites de actuación docente del profesorado de lenguas extranjeras quien debe desempeñar, además, las tareas de gestión y organizativas de encuentros interculturales, necesarios estos para mejorar las competencias lingüísticas e interculturales de los estudiantes. En esta óptica, el profesorado ha de estar dotado de una identidad profesional que le permita favorecer la construcción de los repertorios plurilingües de los estudiantes, en un escenario educativo europeo, caracterizado por la diversidad lingüística y cultural, como mencionamos en el Capítulo 1.

2.1.4.- Perspectivas actuales en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria

Es evidente que la mejora de la calidad en los aprendizajes de lenguas extranjeras recae en gran medida en el profesorado que lleva a cabo tales enseñanzas, de forma que dichas competencias docentes han repercutido en la necesidad urgente de innovar y mejorar los currícula de formación inicial. Para atender al nuevo perfil profesional que se demanda para una *Educación plurilingüe e intercultural* fruto de los cambios sociales, educativos y políticos, es fundamental comenzar por una redefinición y transformación de los programas de formación inicial, todo ello, adecuándose al contexto europeo actual, a través de la innovación educativa. Esta se inscribe en la toma de decisiones efectuada en tres niveles referenciales, interrelacionados en un rico escenario europeo que se ha de caracterizar por servir a la mejora de la calidad del profesorado de lenguas extranjeras:

- El nivel de las orientaciones y recomendaciones de las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa y de la Unión Europea.
- El perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras.
- Los programas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En cuanto al primer nivel referencial señalado, se trata de tener en cuenta las directrices y recomendaciones de las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa y de la Comisión Europea, como expusimos en el Capítulo 1. Se trata de elementos referenciales, de los que se desprenden las bases conceptuales para configurar el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras, e incidir en los parámetros de la *Educación plurilingüe e intercultural* que han de contemplarse para la formación de este profesorado. Los objetivos precisos que la Comisión de las Comunidades Europeas propuso en el 2002, repercutieron directamente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras, al proponerse que era necesario mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación y abrir la educación a un mundo más amplio.

El perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras atiende concretamente a la transparencia y comparabilidad de la formación del docente de lenguas, resultado del proyecto coordinado por Kelly y Grenfell (2004) de la Universidad de Southampton (Reino Unido), bajo los auspicios de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. Este segundo nivel referencial surge con la intención de contribuir a la mejora de la calidad de la formación del profesorado de lenguas extranjeras; por lo tanto, nos encontramos ante el primer marco europeo común de formación de este profesorado.

Es de una gran importancia estratégica porque, por primera vez, esta formación se concibe para contribuir directamente al logro de los objetivos de la política lingüística educativa de la Unión Europea. Así se percibe a través de las siguientes palabras de Kelly et al. (2002):

- The promotion of linguistic diversity (including in formal education systems) and in particular the encouragement of people to learn the less widely used and less taught languages.
 - The objective that every citizen should be able to speak his/her mother tongue plus two other European Community languages.
 - Improving the quality and quantity of foreign language learning and teaching.
- (p. 4)

El informe final del proyecto se publicó en el documento titulado *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe* (Kelly et al., 2002). Contiene la referencia de los variados contextos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y de formación del profesorado de los distintos niveles educativos. Incluye además, la descripción de quince innovadoras prácticas de formación de este profesorado. Fueron analizadas por medio de los siguientes indicadores de calidad, que definían la innovación educativa en las buenas prácticas en el ámbito de formación del profesorado, tal como Kelly et al. (2002) señalaron:

- Tailoring of pedagogy to the needs of particular groups of language learners.
- Greater emphasis on communicative aspects of language learning.
- Introduction of intercultural dimensions.
- Bilingual and multilingual education approaches.
- Use of new technologies, and of autonomous, open or distance learning approaches in teacher training, as well as training in their use.
- Use of mentoring systems in teacher training, and the training of mentors who are not themselves teacher trainers.
- Increased focus on school-centred initial teacher training.
- Improving the competence of teachers in the foreign language and culture they teach. (p. 8)

Con esta base conceptual, además, se reconocía la necesidad de crear un modelo de certificación común denominado *European Language Teacher*, correspondiente a la propuesta de cuyo perfil competencial hemos dado cuenta en el apartado 2.1.3. Se trataba de alcanzar un nuevo rango de calidad, y facilitar el reconocimiento profesional y académico de la función del profesor de lenguas extranjeras en la sociedad actual, tanto a nivel nacional como europeo.

Las conclusiones de este proyecto se plasmaron en la publicación, que hemos citado anteriormente, *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly et al., 2004). Esta se presentó como guía de calidad para los profesionales implicados en la elaboración de los planes de estudios, los programas y en el desarrollo de buenas prácticas de formación inicial y permanente del profesorado de lenguas extranjeras en los niveles de educación

primaria, secundaria y adultos. Vez (2008) en su trabajo sobre la formación del docente de lenguas conforme a las dinámicas europeas, identificó el carácter transparente y compatible de esta guía, al proporcionar al profesorado las competencias necesarias para ejercer su función en el escenario europeo.

Tomada, pues, como guía de formación, se muestra organizada en torno a 40 elementos que, en la perspectiva del desarrollo competencial, se recomienda tener en cuenta en el diseño de los planes de estudio y los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras. Cada uno de los elementos se acompaña de recomendaciones útiles y prácticas para su implementación. Sin duda, este marco común favorece la comparabilidad y transparencia de la formación del docente, facilitando ante todo la movilidad del profesorado, tal y como dictaminan las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos elementos competenciales se articulan en torno a epígrafes denominados: estructura (*Structure*), conocimientos y comprensión (*Knowledge and Understanding*), estrategias y destrezas (*Strategies and Skills*), y valores (*Values*).⁴² Todos ellos necesarios y por tanto con la responsabilidad de ser incorporados a los planes de desarrollo profesionalizador del docente de lenguas extranjeras.

En cuanto a la propuesta de estructura (*Structure*), los autores nos ofrecen los elementos comunes que debían, pues, formar parte de los diseños curriculares de los programas de formación inicial y permanente del profesorado. Sus trece elementos se ilustran en la Tabla 14:

⁴² Traducido de los términos tomados de Kelly, Grenfell, et al. (2004).

Tabla 14. Elementos de orden estructural (*Structure*) del perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras

COMPONENTS	KEY ELEMENTS
STRUCTURE	<ol style="list-style-type: none"> 1. A curriculum that integrates academic study and the practical experience of teaching. 2. The flexible and modular delivery of initial and in-service education. 3. An explicit framework for teaching practice (<i>stage/practicum</i>). 4. Working with a mentor and understanding the value of mentoring. 5. Experience of an intercultural and multicultural environment. 6. Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links. 7. A period of work or study in a country or countries where the trainee's foreign language is spoken as native. 8. The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country. 9. A European-level evaluation framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility. 10. Continuous improvement of teaching skills as part of in-service education. 11. Ongoing education for teacher educators. 12. Training for school-based mentors in how to mentor. 13. Close links between trainees who are being educated to teach different languages.

Fuente: Kelly et al. (2004, p. 1)

La dimensión europea se presenta como uno de los elementos con carácter transversal que incide en la formación del perfil de profesor europeo de lenguas extranjeras. Requiere que se proporcione oportunidades y contextos formativos para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997b), tal y como se esperaría para la *Educación plurilingüe e intercultural*. La definición de dimensión europea de la Comisión Europa queda definida en *Lifelong Learning Programme 2007-2013 Glossary* (Education and Training, 2013), “this describes moving from a national to a wider reference point through exchange, cooperation and mobility between educational and training institutions and their staff and learners.”(parra. 44) Los autores, además, presentaron los contenidos que constituyen la formación de los docentes, organizados en tres bloques que definen toda competencia: conocimiento y comprensión (*Knowledge and Understanding*), estrategias y destrezas (*Strategies and Skills*) y por último, valores (*Values*) que se exponen en la Tabla 15. Se acompañan de los elementos clave que han de adquirir los profesores durante su desarrollo profesional:

Tabla 15. *Contenidos del perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras*

COMPONENTS	KEY ELEMENTS
<p>KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING</p>	<p>14. Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities.</p> <p>15. Training in the development of a critical and enquiring approach to teaching and learning.</p> <p>16. Initial teacher education that includes a course in language proficiency and assesses trainees' linguistic competence.</p> <p>17. Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom.</p> <p>18. Training in information and communication technology for personal planning, organisation and resource discovery.</p> <p>19. Training in the application of various assessment procedures and ways of recording learners' progress.</p> <p>20. Training in the critical evaluation of nationally or regionally adopted curricula in terms of aims, objectives and outcomes.</p> <p>21. Training in the theory and practice of internal and external programme evaluation.</p>
<p>STRATEGIES AND SKILLS</p>	<p>22. Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners.</p> <p>23. Training in the critical evaluation, development and practical application of teaching materials and resources.</p> <p>24. Training in methods of learning to learn.</p> <p>25. Training in the development of reflective practice and self-evaluation.</p> <p>26. Training in the development of independent language learning strategies.</p> <p>27. Training in ways of maintaining and enhancing ongoing personal language competence.</p> <p>28. Training in the practical application of curricula and syllabuses.</p> <p>29. Training in peer observation and peer review.</p> <p>30. Training in developing relationships with educational institutions in appropriate countries.</p> <p>31. Training in action research.</p> <p>32. Training in incorporating research into teaching.</p> <p>33. Training in Content and Language Integrated Learning (CLIL).</p> <p>34. Training in the use of the European Language Portfolio for self-evaluation.</p>
<p>VALUES</p>	<p>35. Training in social and cultural Values.</p> <p>36. Training in the diversity of languages and cultures.</p> <p>37. Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures.</p> <p>38. Training in teaching European citizenship.</p> <p>39. Training in team-working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context.</p> <p>40. Training in the importance of life-long learning.</p>

Fuente: Kelly et al. (2004, pp. 1-2)

Directamente relacionado con lo anterior, cabe señalar las aportaciones de Garrido y Álvarez (2006) en su trabajo sobre la formación del docente de lenguas para el entendimiento intercultural. Estos autores nos ofrecen una síntesis de las

investigaciones actuales sobre la formación del perfil del docente de lenguas extranjeras y los rasgos comunes para la organización curricular de su formación. En la Tabla 16, se expone lo que los diferentes autores, entre los que se encuentran algunos ya citados, sostenían que era necesario en dicha formación:

Tabla 16. *Rasgos necesarios y comunes en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras*

AUTHORS	LANGUAGE TEACHER PROFILE
Guilherme (2002)	- To develop their own teaching and learning theories based on critical and reflective approaches.
Dragonas, Frangoudaki y Inglessi (1996)	- To have an active involvement in curriculum change and development.
Dunnett, Dubin Lezberg (1986) Sercu (1998) Ruane (1999) Glisan (2001) Kelly et al. (2004)	- To experience periods of residence in the countries where the language is spoken.
Willems (2002)	- When this is not possible, other ways have to be sought to approximate as much as possible to the realization of the intercultural aim.
Kelly et al. (2002)	- To learn about human rights, moral education and democratic citizenship principles. - To have insights into the multicultural make-up of their classrooms and the societies they live in, in order to be able to recognize and respond to the diversity of social and linguistic contexts in which their teaching will occur.
Byram, Gribkova y Starkey (2002)	- To carry out team-building and project work since intercultural understanding objectives ‘involve processes rather than facts.

Fuente: Garrido y Álvarez (2006, p. 172)

También, es significativa la contribución que encontramos en la publicación *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska y Soghikyan, 2007), por presentarse como un documento de autoevaluación para la reflexión sobre el conjunto de los descriptores, en relación con los componentes competenciales necesarios para el futuro profesor de lenguas extranjeras durante la formación inicial. Este documento pedagógico se constituyó tomando como base referencial, el *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001b), el

European Language Portfolio y el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly et al., 2004). Su difusión y utilización responden a los objetivos siguientes:

- To encourage you to reflect on the competences a teacher strives to attain and on the underlying knowledge which feeds these competences.
- To help prepare you for your future profession in a variety of teaching contexts.
- To promote discussion between you and your peers and between you and your teacher educators and mentors.
- To facilitate self-assessment of your developing competence.
- To provide an instrument which helps chart progress. (Newby et al., 2007, p. 5)

Asimismo, Grenfell (2012), en su reciente trabajo sobre las interrelaciones entre ambos documentos de referencia, resalta su función predominante en el contexto europeo, al señalar que “the *European Profile for Language Teacher Education* and *EPOSTL* emerged from a hive of European activity in the early years of the new millennium to address the issue of language teacher education in Europe.” (p. 2)

En particular, creemos que los trabajos del grupo de expertos, coordinados por Michael Kelly y Michael Grenfell, han puesto a disposición de profesores e investigadores implicados en la formación inicial y permanente del profesorado de lenguas extranjeras, un significativo marco referencial para indagar en la mejora de calidad de la formación de este profesorado de acuerdo a las dinámicas europeas.

Los programas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria en el Espacio Europeo de Educación Superior se sitúan en el tercer nivel referencial e interrelacionado. Las recomendaciones europeas se dirigen a afirmar que, esta formación debe estar bien cualificada por las instituciones universitarias de los estados miembros de la Unión Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). Por lo tanto, se sitúa en este espacio, caracterizado por desarrollar acciones que facilitarán la armonización y transparencia de sus títulos y cualificaciones universitarias, de acuerdo a los principios de movilidad, calidad, diversidad y competitividad (CRUE, 1999). La

movilidad se presenta como el eje principal para facilitar la promoción de la dimensión europea necesaria en la educación superior, a través de la promoción y reconocimiento de estancias en instituciones de investigación, enseñanza y formación.

La formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España adquirió un carácter universitario a principios de los años 70 (Domínguez Cabrejas, 1991). Desde entonces, ha sufrido numerosas reformas, derivadas de la aplicación de las distintas leyes de educación, hasta llegar a la reciente adaptación y armonización de las Diplomaturas de Maestro (BOE, N° 244, 1991) al Espacio Europeo de Educación Superior. En este proceso, en el *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Volumen I y II* (ANECA, 2005) se expuso el trabajo llevado a cabo por una red de expertos de universidades españolas, con el objetivo de realizar un estudio para el diseño del nuevo título. Además, se presentó un informe previo sobre el análisis de 40 sistemas educativos en los países europeos, en su relación con la formación inicial del profesorado. Dicha publicación reflejó la propuesta de competencias específicas del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria, que se refleja en la Tabla 17. El listado de las competencias fue elaborado por un grupo de profesores universitarios que impartían materias relacionadas con las distintas áreas de conocimiento, y que fueron sometidas a revisión por otro experto del área. Posteriormente, fueron evaluadas, a su vez, por profesores de veinticuatro universidades españolas:

Tabla 17. *Relación de competencias específicas del perfil del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria*

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PERFIL DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Disponer de plena competencia comunicativa así como de un buen conocimiento lingüístico (fonético, fonológico, gramatical y pragmático) y socio-cultural de la lengua extranjera que se imparte.
Ser capaz de planificar lo que va a ser enseñado y evaluado, así como de seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales de clase.
Diseñar actividades dirigidas a lograr una comunicación oral suficiente en la nueva lengua por parte de todos los estudiantes, estableciendo planes individuales para aquellos estudiantes que así lo necesiten.
Desarrollar progresivamente las competencias, tanto generales, como lingüísticas y comunicativas de los alumnos, mediante la práctica integrada de las cinco destrezas en el aula de lengua extranjera.
Conocer las principales corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños y su aplicación al aula de LE, en los distintos niveles establecidos en el currículo.
Aplicar diversos medios para evaluar el aprendizaje de los alumnos: previsión de lo que será evaluado, el grado de éxito, los criterios e instrumentos de evaluación, así como los momentos en los que la evaluación tendrá lugar.
Evaluar los conocimientos previos de los alumnos y sus necesidades, introduciendo estrategias diferentes para cada nivel/tipología del alumnado y de las características del contexto educativo.
Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita, prestando una atención especial al recurso a las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia.
Conocer las bases cognitivas y lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas primeras y consecutivas.
Conocer suficientemente la(s) cultura(s) y la lengua que enseña, así como sus principales manifestaciones.
Ser capaz de estimular el desarrollo aptitudes de orden metalingüístico/metacognitivo y cognitivo para la adquisición de la nueva lengua, mediante tareas relevantes y con sentido y cercanía al alumnado.
Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
Mostrar una actitud receptiva hacia los errores en la producción/comprensión orientando su trabajo a partir de los análisis.
Seleccionar y diseñar material educativo procedente tanto de la literatura infantil en la lengua objeto como de los medios de la prensa audio/visual y escrita.
Usar técnicas de expresión corporal y de dramatización como recursos comunicativos.

Colaborar, diseñar y, en su caso, tutorizar actividades de intercambio cultural con residentes de otros países, mostrando habilidades de gestión de estos procesos, incluidos los programas locales, autonómicos, nacionales e internacionales de intercambio de alumnado y profesorado.

Disponer, de una competencia comunicativa suficiente, al menos en otra lengua de la Unión Europea (inglés, francés, alemán, italiano, etc.) o de otros países (árabe, ruso, chino, etc.).

Promover la colaboración de las familias del alumnado -especialmente de aquellas en las se produce comunicación en más de una lengua- para fomentar el respeto a otras lenguas y culturas.

Fuente: ANECA (2005, p. 114)

El resultado de este proceso ha sido el título de Grado en Maestro de Educación Primaria,⁴³ regulado por la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE, N° 312, 2007). Es un título con un marcado carácter profesionalizador al habilitar para el ejercicio de la profesión de Maestro; así se establece oficialmente (BOE, N° 312, 2007). Además, la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras se integra ahora en el título de Grado en Maestro de Educación Primaria, a través de la mención cualificadora para la enseñanza de la correspondiente lengua, como ya hemos mencionado.

2.2.- La movilidad en la educación y formación de la Unión Europea

Podemos señalar que, desde la creación de la Unión Europea, en el artículo 18 del *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea* (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1957), favorecer la libre circulación de las personas empezó a configurarse como una prioridad absoluta comunitaria. Aunque, por primera vez, se atiende a fomentar la movilidad de las personas y a integrar los ámbitos de la educación, la formación y la investigación en la política comunitaria (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1957). Sin embargo, la necesidad de promoverla no surgió hasta la publicación de la *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education* (Official Journal of the European Communities, N° C 38, 1976). Tal y como se mencionó en el Capítulo 1, este documento fue el primer texto comprometido con la educación, donde ya

⁴³ En la Universidad de Burgos, el título completo de Grado en Maestro de Educación Primaria se ha implantado en el curso académico 2013-2014.

se recomendaba a los estados miembros que organizaran estancias en el extranjero para el profesorado de lenguas extranjeras y, además, que promocionaran intercambios entre los estudiantes, en cuanto que facilitarían la incorporación de la dimensión europea en la educación.

En consecuencia, en 1986, la Comisión Europea puso en marcha una importante y significativa infraestructura, mediante la creación y financiación de los cinco programas comunitarios europeos. Sin duda, estos programas han proporcionado un contexto único y excepcional de movilidad académica y profesional, de intercambio y cooperación europea en la educación y la formación. Han permitido y permiten que un número creciente de jóvenes, estudiantes, trabajadores, investigadores se formen académica y profesionalmente en otro estado miembro.

Posteriormente, la *Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea* (DOCE, N° C 207, 1995) hizo hincapié en varios aspectos relacionados con la movilidad en la educación y formación. Se destacó el concepto de movilidad virtual como complemento académico a la movilidad física, haciéndose referencia al potencial del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en el sentido de facilitar dicha movilidad.

Entre los factores clave que subyacen al *Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia* (Parlamento Europeo, 2000), se encontraba la urgencia de encontrar nuevas medidas para fomentar e incrementar la movilidad de los estudiantes, profesores y formadores. Se pretendía crear un verdadero espacio europeo del conocimiento. Como consecuencia, el *Plan de acción para la movilidad* (DOCE, N° C 371, 2000) que abogaba por la transparencia y el reconocimiento académico de las certificaciones y competencias adquiridas, fue articulado en cuatro grandes ejes. Se desglosan a su vez en 42 medidas agrupadas y configuradas para alcanzar una estrategia europea común de movilidad en la educación y formación, al referirse a “favorecer la movilidad en Europa, favorecer la financiación de la movilidad, incrementar y mejorar las posibilidades de movilidad y valorizar los periodos de movilidad.” (pp. 6-8)

Un año más tarde, en el 2001, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea realizaron la primera *Recomendación relativa a la movilidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores* (DOCE, N° L 215, 2001). Presentaba estas las medidas concretas para favorecer la supresión de los obstáculos jurídicos, administrativos, culturales y lingüísticos de la movilidad de los estudiantes, profesores y formadores. Resaltamos aquí la definición de origen del concepto de “movilidad” dada en esta Recomendación. A través de la cual, además de insistir en la contribución al desarrollo cultural y lingüístico de las personas, se incide en la mejora de la empleabilidad de las personas, tal y como se reproduce a continuación:

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

En 2006, la *Carta Europea de Calidad para la Movilidad* (Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394, 2006b) constituyó un importante documento común de referencia cualitativo para la organización, gestión y acompañamiento de los programas de movilidad, señalando que:

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. 0005)

Ján Figel, Comisario de Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo⁴⁴ de la Comisión Europea en 2008, durante la Apertura de la Conferencia *L'Europe de l'enseignement supérieur, un espace de mobilité à renforcer*, señaló que desde la perspectiva de la Comisión Europea sería ideal que en la educación superior “all degree programmes at bachelor, master and doctoral level should include a mobility window as an integral and recognised part of Studies.” (p. 8)

⁴⁴ Durante la Comisión Barroso (2004-2009).

En 2009, la publicación del *Libro Verde. Fomentar la movilidad en la formación de los jóvenes* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2009) puso de relieve el largo historial de promoción de la movilidad organizado en la Unión Europea, especialmente en el ámbito del Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013), y pretendió intensificar la movilidad vinculada a unos resultados de aprendizaje concretos en la educación y formación. De esta manera, aseguraba un compromiso de reconocimiento académico o profesional, no solo en el espacio europeo sino en el mundial.

Sin duda, la movilidad física y la movilidad virtual compartían características similares, con la intención de facilitar la cooperación europea entre los centros educativos. En particular, la movilidad virtual atendía a los hermanamientos escolares o intercambios en entornos de aprendizaje y en la preparación y el acompañamiento de la movilidad física. En el 2005, la Comisión Europea inició el programa europeo *e-Twinning* para atender a los siguientes fines: promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, fomentar la colaboración escolar y el intercambio pedagógico y social e introducir la dimensión europea en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos.

En resumen, la movilidad en la educación y la formación ha adquirido un gran protagonismo, y se ha convertido en un eje importante en la internacionalización de los sistemas de educación y formación. Nos adscribimos a la definición de movilidad académica de Morón Martín (2009) en su Tesis Doctoral sobre la movilidad estudiantil. La cual, si bien coincide con el concepto anterior de movilidad, está dotada de un mayor grado de concreción y adecuación a nuestro objeto de estudio:

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

2.2.1.- Rasgos y componentes de calidad de la movilidad académica

Como hemos mencionado anteriormente, la Comisión Europea ha venido insistiendo en que es imprescindible garantizar la calidad de la movilidad, de modo que se consiga alcanzar un mayor rendimiento de orden personal, académico y profesional. Para ello, las medidas de actuación que recomiendan los investigadores y la Comisión Europea se orientan a reducir los obstáculos culturales y lingüísticos, proporcionando unas pautas metodológicas concretas. Estas facilitan el buen funcionamiento y aprovechamiento de dicha movilidad. Pautas que, a su vez, sean útiles y eficientes para la toma de decisiones de los responsables en la gestión y la organización de los programas de movilidad.

Para salvar los obstáculos que se presentan en la movilidad, el *Libro Verde. Educación-formación-investigación: los obstáculos a la movilidad transnacional* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1996), resulta una referencia obligada. En él, se subraya la necesidad de organizar una adecuada preparación lingüística, cultural y académica, antes de participar en la movilidad y, además, se insiste en llevar a cabo la organización de acciones de sensibilización hacia el respeto de las diferencias culturales y sociales del país de destino. Se trata de aspectos que contribuyen a favorecer una movilidad de calidad. En el *Libro Verde*, ya citado, también se alude a sus beneficios:

La movilidad permite el desarrollo de una conciencia europea a través de un mejor conocimiento del otro por la vía del descubrimiento de nuevas realidades culturales y sociales y debe contribuir al desarrollo de una solidaridad entre todos los europeos y reforzar una Europa del “mejor-estar” que ofrezca a todos las posibilidades para el presente y para el futuro. (p. 1)

Asimismo, los principales investigadores sobre los efectos de la movilidad académica de estudiantes universitarios, como son Allison y Hintze (1995), Coleman (1998), Whitehead y Taylor (2000), Newman, Taylor, Whitehead, y Planel (2004), insistieron en que era necesario, entre otros aspectos, una adecuada planificación académica, así como un seguimiento del progreso del participante durante su estancia y del proceso de evaluación, junto al reconocimiento académico al finalizar dicho programa.

Por lo tanto, creemos que el término de movilidad académica, según las dinámicas europeas, conlleva una toma de conciencia, tanto por parte de los estudiantes como del profesorado, de que su participación implica obtener un óptimo rendimiento en los órdenes académico, personal, lingüístico e intercultural. Es el objetivo implícito en el programa académico.

En este sentido, Coleman (1998) aportó interesantes resultados de las investigaciones realizadas sobre la movilidad académica en el ámbito universitario, fácilmente extrapolables a otros contextos, y estimó como tipos de movilidad más frecuentes los siguientes; auxiliar de conversación,⁴⁵ prácticas profesionales⁴⁶ y como estudiante universitario. Además, detectó significativos fallos que obstaculizaban el buen rendimiento académico de dichas movildades, entre los que se encuentran:

- Deficiente preparación del programa de movilidad antes de la estancia.
- Falta de integración del programa de movilidad en el currículo universitario.
- Ausencia de aspectos evaluadores.
- Débil acompañamiento mientras el estudiante realiza el programa de movilidad.

En consecuencia, para asegurar la calidad de la movilidad, partiendo de las investigaciones de Coleman (1998), es necesario configurar un programa académico previo, que, integrado en el correspondiente plan de estudios, garantice su reconocimiento académico.

⁴⁵ El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte anualmente convoca becas para cubrir plazas de Auxiliares de conversación de lengua española en centros docentes de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Malta, Nueva Zelanda, Portugal y Reino Unido, así como plazas de Auxiliares de conversación para extranjeros en España. Ver <http://www.educacion.gob.es/horizontales/servicios/profesores/convocatorias/extranjeros/auxiliaresconvencion-extranjeros-espana.html>

⁴⁶ Un ejemplo es el programa de Ayudantes Comenius es una acción descentralizada en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente. El objetivo de esta acción es brindar la oportunidad a futuros profesores o profesoras de cualquier materia de comprender mejor la dimensión europea en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de mejorar el conocimiento de lenguas extranjeras, de conocer otros países europeos y sus sistemas educativos, así como de desarrollar sus capacidades docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, Byram, Gribkova y Starkey (2002), en su trabajo sobre el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, indicaron que la movilidad se debía organizar en tres fases diferenciadas y complementarias. Estas fases, cuya descripción abordamos, pueden resultar muy útiles para mejorar la calidad de la movilidad y, a su vez, disminuir el choque cultural que puede provocar el hecho de enfrentarse a una cultura diferente, tanto de orden académico como social (Stuart, Cole, Birrell, Snow y Wilson, 2003):

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

I.- *La preparación académica, lingüística y personal*, como la primera fase de la movilidad, se lleva a cabo en el país de origen y atiende efectivamente a la preparación previa de los aspectos académico-lingüístico y personal de los estudiantes. Una adecuada preparación conduce al éxito, y al mayor impacto sobre el desarrollo de las competencias de orden profesional y personal de los estudiantes participantes (Furnham, 1993; Allison y Hintze, 1995; Stachowski y Mahan, 1995; Villegas y Lucas, 2002).

De forma específica, Coleman (1998), en su significativa investigación sobre los beneficios de la movilidad académica, puso de relieve en las conclusiones que, en esta fase, se debería atender a la siguiente taxonomía de objetivos ante los programas de movilidad: académicos, personales, lingüísticos, interculturales, profesionales y personales. Sin embargo, señaló que el desarrollo de la competencia intercultural cobraba especial importancia en el rendimiento académico y personal de los estudiantes. Así mismo, el autor insistió en que la movilidad de estudiantes, por su carácter experiencial, proporcionaba un contexto ideal educativo para el desarrollo de la competencia intercultural, lo que ya se había referido Byram (1997a).

Además, Morón Martín (2009), en su Tesis Doctoral cuando se acerca a las percepciones sobre el impacto de la movilidad, en el caso de la formación de traductores, pone de manifiesto la importancia de realizar los esfuerzos oportunos

para mejorar la preparación previa de los estudiantes; es decir, antes de realizar la estancia. Se trata de rentabilizar la consciencia del valor de la experiencia de inmersión lingüística y cultural. La autora concluyó afirmando que, de esta manera, se lograría maximizar el grado de satisfacción y de logro de los objetivos profesionales, precisamente los que resultaron menos valorados por los estudiantes participantes en dicha investigación. Esta idea queda corroborada en la investigación llevada cabo por Soriano García (2010), quien argumenta que “la preparación previa a la realización de estos intercambios resulta ser un aspecto que cobra especial importancia para la realización exitosa de un intercambio en el extranjero.” (p. 27)

Por otra parte, Tsokaktsidu (2010) identificó las dificultades de los estudiantes ante la movilidad académica, subrayando que el apoyo ofrecido por parte de la universidad de destino durante esta fase, representa un papel importante junto la preparación previa recibida en la universidad de origen.

II.- *La estancia en el país de la institución de destino*, como segunda fase, se desarrolla en el país de destino donde el estudiante realiza su estancia. Esta fase puede ser denominada de acompañamiento del estudiante por parte del tutor del programa. A este respecto, Byram, Gribkova y Starkey (2002) recomendaron el uso del diario de aprendizaje, como herramienta para desarrollar la capacidad de reflexión crítica sobre lo aprendido durante la movilidad.

III.- *El regreso a la institución del país de origen*, como tercera fase se realiza al término de la estancia y al regreso de los estudiantes; es decir, ya en su país e institución de origen, donde tiene lugar el reconocimiento académico del programa de movilidad. Además, Byram, Gribkova y Starkey (2002) mencionaron que, en esta fase, es necesario que el estudiante reflexione sobre las experiencias vividas, compartiéndolas con el resto de los participantes o el tutor académico de la movilidad. Este hecho facilita la toma de conciencia de las experiencias mediante la descentración y empatía, contempladas en el seno del proceso de desarrollo de la competencia intercultural.

Lo expuesto hasta aquí, nos remite a la *Carta Europea de Calidad para la Movilidad* (Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394, 2006b) que, como ya hemos indicado, ofrece un marco único para organizar y regular la libre

circulación de las personas en el ámbito de la educación y la formación. Proporciona, igualmente, los rasgos y componentes comunes europeos que garantizan la calidad y la eficacia de los programas de movilidad. En ella se establece un conjunto de diez principios, para la aplicación flexible y adaptada de los procedimientos subyacentes para cada tipo de movilidad, tal y como reflejamos en la Tabla 18:

Tabla 18. *Rasgos y componentes para la calidad de la movilidad en la educación y formación*

PRINCIPIOS	PROCEDIMIENTOS
Información y orientación	Los posibles candidatos a la movilidad deberían tener, a todos los niveles, un acceso equitativo a fuentes fidedignas de información y orientación sobre la movilidad y las condiciones en las que ésta puede emprenderse. Debe ofrecerse, entre otras cosas, una información clara sobre cada uno de los puntos recogidos en la presente Carta, el cometido y las tareas de las organizaciones remitentes y destinatarias y los diferentes sistemas de educación y formación.
Plan de aprendizaje	Antes de emprender cualquier tipo de movilidad a efectos de educación o formación, debe elaborarse un plan de formación, en el que se considere la preparación lingüística, que debe ser acordado por las organizaciones de origen y de acogida y los participantes. El plan de formación reviste particular importancia en el caso de la movilidad a largo plazo y podría ser igualmente útil para la movilidad a corto plazo. El plan debe exponer los objetivos y los resultados esperados en términos de aprendizaje, y cómo deben alcanzarse y aplicarse estos últimos. Toda modificación importante del plan de formación debe ser acordada por todas las partes. A la hora de elaborar el plan de formación, deben tenerse presentes las cuestiones de su evaluación y de la reintegración en el país de origen.
Personalización	La movilidad emprendida a efectos de educación y formación debe adaptarse al máximo a los itinerarios de aprendizaje personales, las capacidades y la motivación de los participantes, y desarrollarlos o complementarlos.
Preparación general	Una preparación previa de los participantes es recomendable y debería estar adaptada a sus necesidades específicas. Debe incluir, en la medida en que sea necesario, aspectos lingüísticos, pedagógicos, administrativos, jurídicos, personales y culturales, así como información sobre los aspectos financieros.
Aspectos lingüísticos	Las capacidades lingüísticas son importantes para un aprendizaje eficaz, la comunicación intercultural y una mejor comprensión de la cultura del país de acogida. Los participantes y las organizaciones de origen y de acogida deben prestar una atención especial a una adecuada preparación lingüística. Cuando sea posible, los preparativos para la movilidad deben incluir: <ul style="list-style-type: none"> - una evaluación lingüística antes de la salida y la oportunidad de seguir cursos en el idioma del país de acogida y/o en el idioma en que se imparten los cursos, si éste es distinto. - en el país de acogida, apoyo y asesoramiento lingüístico.

Apoyo logístico	Si procede, se debería proporcionar a los participantes un apoyo logístico adecuado, que podría incluir la información y ayuda en relación con los preparativos de viaje, los seguros, los permisos de residencia o de trabajo, la seguridad social, la posibilidad de transferir las becas y los préstamos públicos del país de origen al país de acogida, el alojamiento y cualquier otro aspecto práctico, incluidas, en su caso, las cuestiones de seguridad pertinentes para su estancia.
Tutoría	La organización de acogida (centro educativo, organización juvenil, empresa, etc.) debe prever mecanismos como la tutoría para asesorar a los participantes y ayudarles a que se integren adecuadamente en el entorno de acogida, y debe actuar asimismo como punto de contacto para la obtención de ayuda continúa.
Reconocimiento	Cuando un período de estudio o de colocación en el extranjero forme parte de un programa formal de estudios o de formación, debe señalarse este dato en el plan de aprendizaje, y se debe proporcionar a los participantes ayuda para facilitar, si procede, el reconocimiento y la certificación. En el plan de aprendizaje, la organización remitente debe reconocer los períodos de movilidad realizados con éxito. Para otros tipos de movilidad, en particular los que se circunscriben a la educación no formal y la formación, debe expedirse un documento adecuado, para que el participante pueda demostrar su participación activa y sus resultados de aprendizaje de forma satisfactoria y creíble. Debe promoverse, en este contexto, la utilización del «Europass».
Reintegración y evaluación	Una vez que han regresado al país de origen, en particular tras una movilidad de larga duración, se debe orientar a los participantes sobre cómo utilizar las competencias y las capacidades adquiridas durante la estancia. Si procede, se debe ayudar adecuadamente a las personas que regresan a casa tras un período de movilidad prolongado a reintegrarse en sus entornos sociales, educativos o profesionales. Los participantes, junto con las organizaciones responsables, deben evaluar de forma adecuada la experiencia obtenida, indicando si se han cumplido los objetivos del plan de aprendizaje.
Compromisos y responsabilidades	Las organizaciones de origen y de acogida y los participantes deben acordar las responsabilidades que se derivan de estos criterios de calidad. Deben confirmarse preferentemente por escrito para que las responsabilidades queden claras a todos los interesados.

Fuente: Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394 (2006b, pp. 8- 9)

Actualmente desde la Comisión Europea, urge la necesidad de aumentar cuantitativa y cualitativamente los programas de movilidad en la educación y formación. De ahí que se recomiende contar con los anteriores rasgos de calidad que garanticen un alto grado de rendimiento académico y personal. Concluimos este apartado con las palabras de García Laborda y Bejarano (2008), en su investigación sobre las percepciones de los estudiantes sobre la adquisición de la segunda lengua en estancias cortas en el extranjero. Estos autores finalizaron su trabajo afirmando que:

Aunque parece que el mayor interés del programa Sócrates Erasmus es la comunicación intereuropea, la democratización de la educación superior en el marco europeo, la creación de un marco cultural común, etc., es necesario que, como sucede en el programa lingüístico americano, se aprovechen mejor las oportunidades de aprendizaje en un programa que tiene un gran coste para los ciudadanos de la Unión Europea. (p. 129)

2.2.2.- La movilidad en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras

Como ya hemos indicado a lo largo de nuestro trabajo, la formación del profesorado de lenguas extranjeras se considera crucial ante la demanda de un perfil profesional que actúe de modelo de los valores europeos de apertura a los demás, de tolerancia con las personas de lenguas diferentes, y un interés por comunicar en las lenguas extranjeras (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003a).

En esta línea, destacan las actuaciones del Consejo de Europa que, desde sus inicios, enfatizaron la necesidad de impulsar la movilidad académica como un componente esencial de los programas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras (Riddy, 1968). Durante los proyectos internacionales promovidos por el Consejo de Europa, tal y como hemos expuesto en el Capítulo 1, se insistía en la recomendación a los estados miembros de introducir estancias académicas reconocidas en los planes de estudio de los futuros profesores. Dichas estancias serían organizadas a través de la colaboración internacional, mediante convenios entre instituciones de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras (Council of Europe, 1969, 1982, 1998a). Strubell (2011), en su trabajo sobre problemas y soluciones para promover la movilidad en los docentes de lenguas en la Unión Europea, señaló que:

As early as 1976 the European Council (and the Commission) stated their belief that it is “good” for foreign language teachers, and trainees, pass a period of time in the country where the language they (will) teach is spoken (European Council, 1976). (p. 84)

Sin embargo, y a pesar del apoyo recibido por el Consejo de Europa y la Comisión Europea, el estudio publicado por Eurydice (2008) sobre el análisis comparativo de la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los

centros educativos, dio cuenta de que en los planes de estudio de la formación inicial de dicho profesorado, eran escasos los países que incluían estancias obligatorias en el extranjero.

Al mismo tiempo, la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria se vincula a instituciones universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior, el cual se caracteriza por llevar a cabo un proceso de armonización de las estructuras de la enseñanza de este nivel superior, y el establecimiento del sistema común de créditos que facilite la movilidad académica y la supresión de obstáculos, tanto para los estudiantes como para los profesores y el personal de administración de las instituciones universitarias (CRUE, 1999). Teniendo en cuenta dichas directrices, la movilidad en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras se presenta como un componente prioritario e indicador de la dimensión europea en los estudios superiores.

En el mismo sentido, los trabajos promovidos por la Comisión Europea para la creación del perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras, al que ya hemos aludido (Grenfell, Kelly y Jones, 2003; Kelly et al., 2004), subrayaron el potencial de la movilidad como parte integrante de dichos programas. Por lo tanto, podemos afirmar que existe un amplio consenso al respecto, al decir que la movilidad contribuye sustancialmente a la adquisición de las competencias necesarias para llevar a cabo la labor docente.

Estos autores identificaron las diferentes modalidades que debería presentar la movilidad, en el contexto de la formación inicial de dicho profesorado; a saber, la movilidad académica, las prácticas docentes, los hermanamientos entre instituciones de formación y la movilidad virtual (mediante foros, correo electrónico y videoconferencia). Podemos observar cómo los elementos de orden estructural 5, 6, 7 y 8 del perfil europeo (Kelly et al., 2004) dan cuenta de la necesidad de fomentar estas modalidades en la formación:

5. Experience of an intercultural and multicultural environment.
6. Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links.
7. A period of work or study in a country or countries where the trainee's foreign language is spoken as native.
8. The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country. (p. 1)

Los autores vuelven a incidir en la idea de que es necesario garantizar que estas modalidades de movilidad conlleven un reconocimiento académico en el marco de créditos ECTS. Además insisten en que “periods of teaching abroad also contribute to the integration of linguistic and pedagogical ability.” (Grenfell, Kelly y Jones, 2003, p. 87)

En nuestro contexto, queda patente la sensibilidad de Madrid (1998), quien ya planteaba la pertinencia de incorporar programas de movilidad, como componente obligatorio de los planes de estudio de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria. Pertinencia que hacen extensiva, Byram y Doyé (1999) a los programas de la formación inicial del docente de Secundaria, al considerar que tal estancia proporciona efectivamente un contexto único para el desarrollo de la competencia intercultural. Como comentamos, posteriormente, Figel (2008b) también reclamó la misma idea de recomendar la movilidad académica en los planes de estudio universitarios y de dotarla de un carácter obligatorio.

Asimismo, Ortega Martín y Rosales Escabias (2010), en la investigación sobre los beneficios del *Prácticum Internacional* en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras, han insistido en que “we cannot conceived of the training of foreign language teachers without spending a period of time in a country where the target language is spoken.” (p. 54)

2.2.2.1.- La dimensión académica de la movilidad

Como ya mencionamos en el Capítulo 1, los programas comunitarios europeos han contribuido a crear un marco único de movilidad, intercambio y cooperación europea en la educación y la formación. Desde 1976, los Joint study

programmes, como primeras iniciativas de cooperación comunitaria sobre movilidad e intercambio de jóvenes a través de la Comisión Europea, se han ido perfeccionando y ajustando a los intereses y necesidades de las personas, hasta llegar al *Programa de Aprendizaje Permanente* (2007-2013). Este incide en el contexto concreto de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras, a través de dos de sus programas que conllevan la movilidad del profesorado y de los futuros profesores de lenguas extranjeras de Educación Primaria; se trata del programa *Comenius* y del programa *Erasmus*.

- *El programa Comenius* tiene por objeto reforzar la dimensión europea en los niveles educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos. Asimismo, facilita al profesorado de las instituciones de formación inicial del profesorado, la participación en proyectos europeos con el objetivo de elaborar, promover y difundir las mejores prácticas en materia de educación, nuevos métodos y materiales didácticos.

Además, se ofrece la oportunidad de desarrollar, promover y difundir cursos de formación para el profesorado de los anteriores niveles educativos. Indudablemente, la participación en este tipo de proyectos europeos, implican una significativa repercusión en su formación.

- *El programa Erasmus* es el programa de intercambio por excelencia de la Unión Europea. En particular, atiende a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en la educación superior: estudiantes, personal docente y de administración. Por una parte, este programa permite a los estudiantes realizar parte de sus estudios universitarios en una universidad europea, y al finalizar tener la garantía de su reconocimiento académico en la universidad de origen. Y por otra parte, permite al profesorado participar en las denominadas misiones docentes en los países europeos con convenio Erasmus, que consisten en impartir docencia en la universidad europea, con el objetivo de reforzar la cooperación entre ambas instituciones.

En España, el programa Erasmus fue galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004. Además, durante el curso académico 2004-2005, la Comisión Europea puso en marcha el programa

Erasmus World, destinado a reforzar la cooperación europea y los vínculos internacionales con terceros países en la enseñanza superior. El Parlamento Europeo ha aprobado el 11 de diciembre de 2013, el nuevo programa *Erasmus+* para el 2014-2020. Este sustituye al *Programa de Aprendizaje Permanente*.

Es evidente que los objetivos⁴⁷ del programa Erasmus están orientados significativamente al logro de la mejora de la calidad de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras, por cuanto que en sus formulaciones contemplan los principios y los componentes que sustentan. Así, se recoge por parte del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE):

- Permitir que los estudiantes se beneficien educativa, lingüística y culturalmente de la experiencia del aprendizaje en otros países europeos.
- Fomentar la cooperación entre instituciones y enriquecer el entorno educativo de las instituciones de acogida.
- Contribuir a la creación de una comunidad de jóvenes y futuros profesionales bien cualificados, con mentes abiertas y experiencia internacional.
- Facilitar la transferencia de créditos y el reconocimiento de estancias en el extranjero, mediante el sistema ECTS o un sistema de créditos compatible.
(Tomado de la página web del OAPEE)

En este orden de cosas, Figel (2008a) subrayó el potencial del programa Erasmus en el proceso de configuración del espacio europeo. Y nos remitimos de nuevo a Kelly et al. (2004) quienes recomendaron aprovechar los programas europeos comunitarios, con el fin de que los futuros profesores de lenguas extranjeras tuvieran una experiencia académica en una universidad europea, ya que les proporcionaría la adquisición de las competencias lingüísticas e interculturales necesarias para su futura labor docente.

A pesar de los intensos trabajos de la Comisión Europea por fomentar y apoyar la movilidad académica, los datos muestran el bajo porcentaje de participación de los estudiantes, en áreas de estudio relacionadas con educación en los programas Erasmus, en relación al resto de los estudios universitarios; datos que se ilustran en la Figura 3, tomada de la European Union (2011):

⁴⁷ Disponible en la página oficial del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE): <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus/estudiantes-para-estudios.html>

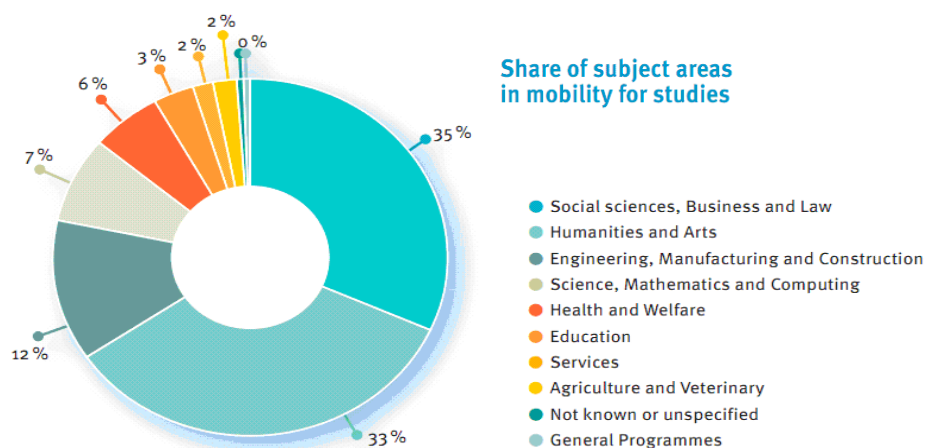


Figura 3. Porcentaje de participación de estudiantes europeos por áreas de estudio universitarias en el programa Erasmus

Fuente: European Union (2011, p. 9)

Estos datos concuerdan con las aportaciones de Holden y Hicks (2007) en su trabajo sobre la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Inglaterra, quienes detectaron la escasa internacionalización de las instituciones de formación inicial del profesorado. Asimismo, Steward (2008) en la perspectiva de la incorporación de la dimensión europea en la formación inicial del docente, señaló la necesidad de mejorar y alcanzar el objetivo preciso de “abrir la educación y la formación a un mundo más amplio”, (Comisión de la Comunidades Europeas, 2001, p. 13), cuando señaló que:

The Europeanisation and internationalisation of our programmes and approaches are key to enhancing student learning and producing teachers with both the global competency and cultural intelligence required for success and well-being in a diverse democracy and increasingly interconnected world. (Steward, 2008, p. 16)

Relativa a nuestro contexto nacional, la publicación *Datos y cifras del programa Erasmus en España* (Agencia Nacional Sócrates, 2012) ofreció una panorámica de la participación de estudiantes españoles por áreas de estudio, en dicho programa de movilidad académica, durante el curso 2010-2011. Los datos señalan que la relación de movibilidades de los estudiantes españoles en áreas de estudio relacionadas con educación es también considerablemente menor que el resto de las titulaciones universitarias, según se muestra en la Figura 4, tomada de la Agencia Nacional Sócrates (2012):

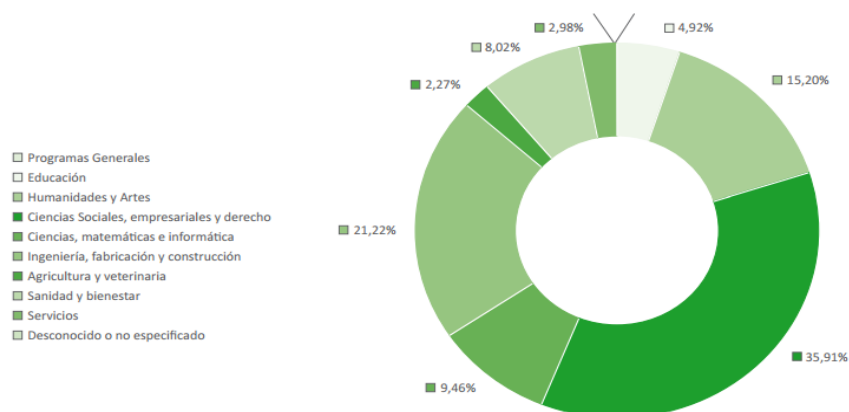


Figura 4. Porcentaje de participación de estudiantes españoles por áreas de estudio universitarias en el programa Erasmus en España

Fuente: Agencia Nacional Sócrates (2012, p. 66)

Encontramos en las palabras de Androulla Vassiliou, Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, un balance crítico sobre el valor del programa Erasmus, tras su implementación a lo largo de 25 años, cuando en el documento consignado como Comisión Europea (2011a) menciona que:

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

Recientemente, De Carlo y Diamanti (2013) muestran que los beneficios de participar en el programa Erasmus recaen en el desarrollo de las competencias académicas y personales de los estudiantes. Estas últimas necesarias para preparar a los estudiantes para la futura movilidad profesional.

2.2.2.2.- La dimensión académico-profesional de la movilidad

Las prácticas docentes en la formación inicial del docente se pueden identificar como un componente en el seno de los 40 elementos competenciales establecidos por Kelly et al. (2004) y presentados ya en las Tablas 14 y 15. Es en la estructura (*Structure*) de esta formación donde son contempladas, por su carácter experiencial, bajo la denominación de stage/practicum, enunciadas en el elemento 1: “*A curriculum that integrates academic study and the practical experience of teaching*” y en elemento 3: “*An explicit framework for teaching*

practice (stage/practicum)”. Además, es específicamente, en el elemento 8: “*The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country*”, donde se pone de manifiesto que las prácticas docentes en un país extranjero se presentan como una experiencia enriquecedora para la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Europa. En el estudio de Eurydice (2008), sobre la enseñanza de las lenguas en los centros educativos, las prácticas docentes se contemplaban con carácter obligatorio en los planes de estudio de las instituciones europeas de formación inicial.

Actualmente, en España, tras la adaptación de sus títulos al Espacio Europeo de Educación Superior, las prácticas docentes o *Practicum* se entroncan en la siguiente definición de *prácticas curriculares* que retiene el Real Decreto, por el que se establece la nueva regulación de las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Este nuevo marco “se refiere a aquellas que se configuran como actividades académicas obligatorias recogidas en el plan de estudios y que tienen una duración fijada en el mismo” (BOE, N^o 297, 2011, p. 132393). Se añade que dichas prácticas se podrán realizar en el ámbito nacional o internacional. Asimismo, Zabalza (2011) en su trabajo sobre un modelo de evaluación de la calidad del *Practicum*, identifica tres modalidades de *Practicum ad hoc*, con unos objetivos específicos en la formación de los estudiantes: prácticas internacionales, Erasmus-Prácticas en empresa y prácticas en Organizaciones no Gubernamentales⁴⁸. Objetivos que redundan, en especial, en beneficios generales sobre el desarrollo de la madurez personal y el dominio de las competencias básicas y que posicionan a estas modalidades con un carácter innovador.

⁴⁸ La modalidad de *Practicum* en el ámbito de la cooperación internacional para el desarrollo, ofrece actualmente a los estudiantes universitarios, la posibilidad de realizar el *Practicum* de sus títulos, en un país en desarrollo con el objetivo de participar en un proyecto de cooperación relacionado con sus estudios. La Universidad de Burgos publica anualmente una convocatoria de ayudas para la realización de Proyectos Fin de Carrera, Trabajo de Fin de Grado y de Máster y Prácticas Curriculares Universitarias en el Ámbito de la Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Por esta razón, entendemos que la generalización de las prácticas docentes en un país extranjero, como asignatura, es deseable. Deberían ser incluidas, con carácter extensivo, en los planes de estudio de las universidades europeas.

Desde esta convicción, damos cuenta de las principales modalidades de movilidad académico-profesional en el ámbito de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria.

2.2.2.2.1.- Programa Erasmus-Prácticas en empresa

En 2007, el programa Erasmus amplió su alcance, dando lugar a un nuevo programa denominado Erasmus-Prácticas en empresa. Este incide en la posibilidad de que los estudiantes de los niveles de educación superior puedan realizar un periodo de prácticas en empresa, con el objetivo de contribuir a la mejora de su formación profesional, y a la adaptación a las exigencias del mercado laboral a escala comunitaria. La duración de las prácticas es de tres a seis meses, con plena garantía de un reconocimiento académico en los planes de estudio en la universidad de origen.

En concreto, en el contexto de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras, este programa comunitario se sitúa en la realización y reconocimiento académico de la asignatura del Prácticum en centros educativos.

Zabalza (2006), en su propuesta de iniciativas que concurren a la mejora de la calidad del Prácticum, consideró que el programa Erasmus era una de las mejores innovaciones educativas que se habían realizado hasta el momento, por atender al desarrollo personal y acercar a los estudiantes a otras culturas educativas.

Aunque existe un consenso ante sus efectos en la formación académico-profesional y personal para la formación inicial del profesorado, sucede que la participación de estudiantes, de áreas de estudio relacionadas con educación en el programa Erasmus-Prácticas es escasa, en relación al resto de las titulaciones, tal y como se observa en los datos que expone la Figura 5, tomada de European Union (2011):

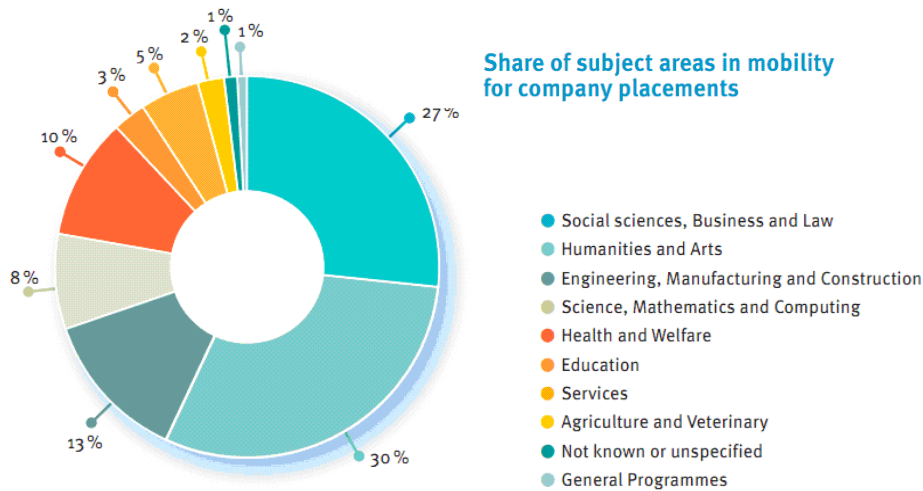


Figura 5. Porcentaje de participación de los estudiantes europeos de las áreas de estudio universitarias en el programa Erasmus- Prácticas

Fuente: European Union (2011, p. 9)

En este orden de cosas, Kelly (2008) reconoció que algunos países europeos han llevado a cabo programas de prácticas internacionales con carácter obligatorio en sus planes de estudio, pero que sería deseable aumentar el número de estudiantes que pudiesen participar en este tipo de movilidad. Por lo tanto, desde las instituciones universitarias, percibimos que es necesario fomentar y abrir nuevos convenios con universidades y centros educativos europeos, con el objetivo de ampliar las posibilidades de los estudiantes para realizar las prácticas docentes en centros educativos en la Unión Europea.

2.2.2.2.2.- Primary Languages Exchange Programme

Destacamos el caso particular del *Primary Languages Exchange Programme*, programa de intercambio que propició la implantación de un *Prácticum Internacional* con carácter obligatorio en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria en las universidades inglesas, y con carácter voluntario en las universidades de España, Francia, Alemania, Italia y Bélgica. Este programa de intercambio consistía en la realización de prácticas docentes en centros educativos de un país europeo durante cuatro semanas. Tomamos como referencia la definición de intercambio de estudiantes que ofrece en su página web el Forum on Education

Abroad (2011) como “a student exchange programme involves two-way movement of participants between institutions or countries.” (parra. 19)

2.2.2.2.1.- Orígenes y concepción del Primary Languages Exchange Programme

Su origen se remonta al 2002, cuando Inglaterra inició una importante reforma lingüística educativa ante la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras en sus sistemas de educación y formación, tal y como demandaba la política lingüística educativa de la Unión Europea (Driscoll, 2000; Comisión de las Comunidades Europeas, 2003a, 2007; Woodgate-Jones, 2008; Griffiths y Driscoll, 2010). Esta reforma se llevó a cabo mediante la implantación de la National Language Strategy (2002-2010), que se publicó en el documento Languages for All: Languages for life (DfES, 2002). Una de las líneas prioritarias y novedosas que presentaba en aquel momento era la introducción de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa Key Stage 2⁴⁹ (7-11 años), como se reconoce en el Department for Education and Skills, DfES (2002):

Every child should have the opportunity, throughout KS2, to study a foreign language and develop their interest in the culture of other nations. They should have access to high quality teaching and learning opportunities, making use of native speakers and e-learning. (p. 15)

Ante la falta de profesorado cualificado en esta etapa, el Gobierno apostó por apoyar y financiar diferentes acciones formativas, para poder llevar a cabo dicha reforma lingüística educativa y, consecuentemente, mejorar la calidad de la formación del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, 2003b; Kelly et al., 2002; Driscoll, Jones y Macrory, 2004).

⁴⁹ En Inglaterra, Key Stage 1 (5-7) y Key Stage 2 (7- 11) corresponden a la Educación Primaria en España (5-12).

En el ámbito de la formación inicial, se implantó un itinerario de especialización en la enseñanza de lenguas extranjeras en este nivel educativo en los respectivos planes de estudios de las instituciones universitarias. Así, se incluiría la participación en el *Primary Languages Exchange Programme*, que conllevaba la realización de un periodo de prácticas en centros educativos de un país europeo.

Por lo tanto, el *Primary Languages Exchange Programme* en las universidades inglesas se enmarcaba así, en las recomendaciones del Consejo de Europa, al fomentar la introducción de estancias en el país de la lengua objeto de estudio en el currículo de formación, mediante convenios entre instituciones internacionales (Council of Europe, 1982, 1998a). Se presentó con un valor excepcional, al estar concebido desde su origen, como un programa europeo de cooperación entre las instituciones europeas de formación inicial del profesorado (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, Ofsted⁵⁰, 2004). Su reconocimiento académico estaba garantizado en las correspondientes asignaturas del *Prácticum* de las respectivas universidades.

La primera experiencia piloto del *Primary Languages Exchange Programme* se llevó a cabo en el 2002, en colaboración con el Ministère de l'Éducation Nationale, en Francia y, a su vez, administrado por la TTA. Por ello, cinco instituciones universitarias de Inglaterra y Francia, empezaron a colaborar juntas, con el objetivo de formar a futuros profesores de Educación Primaria, en el campo de la enseñanza de francés e inglés. A nivel institucional, esta colaboración se amparó bajo un convenio bilateral entre las instituciones francesas e inglesas y sus respectivos Gobiernos. Durante el curso académico 2002-2003, el número de universidades participantes se elevó a 13, con un total de 286 estudiantes entre Francia e Inglaterra (Ofsted, 2004).

Dado que las dinámicas europeas recomendaban diversificar el número de lenguas enseñadas en el sistema educativo (Council of Europe, 1998b; Comisión

⁵⁰ *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (Ofsted) es un departamento cuya misiones, entre otras es la inspección de los centros educativos y planes de estudio de los programas de formación inicial del profesorado en Inglaterra.

de las Comunidades Europeas, 2008b), a partir del curso académico 2003-2004, el *Primary Languages Exchange Programme* contempla la participación de más países de la Unión Europea; se incorporaron España, Alemania, Italia y Bélgica, con el fin de mejorar la oferta de enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria en Inglaterra. Como resultado de la fructífera colaboración entre las instituciones europeas, el número fue incrementándose hasta llegar a la cifra de 41 universidades inglesas participantes en este programa (Ofsted, 2008).

Las evaluaciones realizadas por la Ofsted detectaron un enriquecedor intercambio de ideas entre los agentes educativos participantes, por lo que respecta tanto al profesorado de las universidades, como al de Educación Primaria y a los estudiantes implicados (Ofsted, 2003, 2008; TDA, 2007b; Driscoll, 2008). Por esta razón, el *Primary Languages Exchange Programme* se diseminó rápidamente y cada año, un mayor número de estudiantes realizan su asignatura de Prácticum en centros educativos en un país extranjero.

En 2005, ante la necesidad de crear un marco común de trabajo y transparencia se publicó el *Cadre Commun d'objectifs. Common Reference Framework* (TDA, 2005), un instrumento para el seguimiento y la autoevaluación del *Primary Languages Exchange Programme* que se presentó como el resultado del esfuerzo conjunto entre las diversas instituciones: el *Department for Children, Schools and Families*, la TDA, las instituciones de formación inicial en Inglaterra y Francia, el Ministère de l'Éducation Nationale, y la *Conférence des directeurs d'institut universitaire de formation des maîtres* (Driscoll, 2008).

Posteriormente, los representantes de las instituciones de esta formación inicial de Alemania, Italia y España adaptaron este documento a los requisitos de formación del profesorado en sus contextos nacionales. En el caso de Bélgica, se utilizó la versión anglo-francesa del documento. Están a disposición las versiones bilingües de cada uno de los documentos referidos y consignados como:

- Gemeinsames Nachschlagewerk. Common Reference Framework (TDA, 2007a).
- Quadro comune di riferimento. Valutazione del tirocinio scolastico bilaterale all'estero. Common Reference Framework (TDA, 2007c).
- Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework (TDA, 2010).

El *Primary Languages Exchange Programme* se presentaba como uno de los elementos imprescindibles para dar respuesta a las condiciones necesarias que requiere la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria en Inglaterra, y como una marca de calidad educativa en los currícula de las universidades europeas. Se articula, a priori, en torno al marco que proponían para el perfil europeo de formación del profesorado de lenguas de Kelly et al. (2004). Además, Newman et al. (2004), Durán Martínez, Gutiérrez Almarza, y Beltrán Llavador (2006), Sweetman y Associates (2006), Macrory y Beaumont (2007) y Driscoll (2008), en sus trabajos sobre sus beneficios, se refieren como una experiencia valiosa y única para el desarrollo profesional de los futuros profesores.

A finales del curso académico 2010-2011, debido a las limitaciones presupuestarias en materia de educación del Gobierno inglés, no se continuó los convenios con los Gobiernos de los países implicados.

A pesar de ello, la colaboración entre las universidades europeas dio lugar a nuevos convenios bilaterales entre algunas de ellas, con el objetivo de dar continuidad al *Primary Languages Exchange Programme*; tal es el caso de la Universidad de Burgos y el St Mary's University College (Reino Unido).

2.2.2.2.2.- Investigaciones sobre los beneficios del Primary Languages Exchange Programme en la formación inicial del docente

En 2002, la Ofsted supervisó y evaluó los títulos de Postgraduate Certificate of Education de las universidades inglesas. Como resultado de esta primera inspección educativa, se publicó el informe *Primary Modern Foreign Languages in Initial Teacher Training A Survey*. HMI 1768 (Ofsted, 2003). Entre otros aspectos y con respecto a las competencias que los estudiantes ingleses

adquirieron durante su participación en el *Primary Languages Exchange Programme* en Francia, se destacaron:

- El desarrollo principal de la competencia lingüística e intercultural en el ámbito educativo.
- El desarrollo de la competencia profesional para afrontar el futuro como docente de lenguas extranjeras.
- El conocimiento del sistema educativo del país europeo.

Newman et al. (2004) fueron pioneros en la investigación sobre la adquisición de las competencias lingüísticas, pedagógicas e interculturales de un grupo de ocho estudiantes ingleses y diez franceses, durante las prácticas docentes en el marco del *Primary Languages Exchange Programme*. Sobre ello, puntualizaron que “the exchange offered the opportunity to enhance linguistic and, in addition, pedagogical and intercultural competence by immersion in a different cultural setting.” (p. 288)

Destacaron, además el valor lingüístico, profesional e intercultural del *Primary Languages Exchange Programme*, al identificar el hecho de reflexionar sobre dos culturas y enseñar desde dos sistemas educativos durante la formación inicial. En la perspectiva del profesional reflexivo de Schön (1998), los estudiantes al enfrentarse a una nueva cultura educativa, mejoraban la capacidad de reflexión sobre la práctica docente. Asimismo, Newman et al. (2004) definieron al *Primary Languages Exchange Programme* como un modelo de formación que:

Provides a real opportunity for the teachers of primary foreign languages to be more than purveyors of vocabulary and to have insider Knowledge and Understanding of the other’s culture on which to build partnership within Europe as well as to inform their own professional practice. (p. 296)

En la segunda inspección educativa llevada a cabo por la Ofsted -que amplió los resultados del informe anterior en un nuevo documento *Primary Languages in Initial Teacher Training (7-14) 070031* (Ofsted, 2008)-, se reconocía que el auténtico valor de esta movilidad académico-profesional residía en proporcionar al estudiante un contexto formativo único y enriquecedor. Se volvía a insistir que, a través de la formación en dos sistemas educativos diferentes, se facilitaba la potenciación de la capacidad de reflexión crítica sobre

la práctica docente, desde una perspectiva intercultural. Los resultados de la investigación anterior se reafirmaron al contemplar que, se producía un desarrollo favorable de las competencias necesarias para el futuro desarrollo profesional del profesorado de lenguas extranjeras (Council of Europe, 1998a). La Ofsted (2008) expresaba al respecto que “these placements enabled trainees not only to develop their language skills in a relevant setting, but also to function professionally in a very different, and challenging educational context.” (p. 19)

También, Sweetman y Associates (2006), Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006) y Zong (2009) valoraron el *Primary Languages Exchange Programme*, como un componente excepcional e intercultural para la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras en Educación Primaria.

En nuestro contexto, Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador⁵¹ (2006) realizaron un importante trabajo, que se tradujo en la publicación de la *Guía Internacional de prácticas docentes en centros de enseñanza primaria /International Guide for placement abroad in primary schools*. Inscribieron este trabajo en la necesidad de fomentar la diversidad lingüística y cultural en Europa, en el proceso de convergencia al espacio europeo, tomando como referencia el MCERL (2002) en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria. El potencial indiscutible del *Primary Languages Exchange Programme* en la formación inicial reside en que facilita la capacidad de reflexionar y comparar interculturalmente los sistemas de educación de ambos países, y así desarrolla la competencia intercultural.

Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006) definieron esta guía con un carácter de consenso entre dos universidades europeas, para la reflexión de los aspectos interculturales en las prácticas internacionales:

⁵¹ Estos autores han sido coordinadores del Primary Languages Exchange Programme entre las Universidades de Salamanca (España) y Nottingham Trent University (Reino Unido).

Esta Guía proporciona información acerca de los programas de formación de los dos países y universidades, un plan de trabajo consensuado con una clara exposición de los objetivos y expectativas de todos los participantes, muestras de informes de evaluación y cuestionarios para contribuir a la reflexión sobre aspectos interculturales clave de las prácticas docentes en el extranjero. (p. 40)

Estos autores subrayaron aún que el *Primary Languages Exchange Programme* era muy motivador para los futuros profesores de lenguas extranjeras, quienes son conscientes del valor formativo de este tipo de estancias en el extranjero, por su incidencia en su desarrollo profesional (Villegas y Lucas, 2002). Tener una actitud positiva ante el programa de movilidad favorece el aprovechamiento profesional, académico o personal de dicha estancia en un país extranjero.

El trabajo de Durán Martínez, Beltrán Llavador y Gutiérrez Almarza (2006) concluyó afirmando que el *Primary Languages Exchange Programme* estaba directamente vinculado a las actuales perspectivas de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras, ya que:

- Making the linguistic and cultural experience a central component in teacher training.
- Fostering the role of university students as true cultural ambassadors.
- Promoting ever greater links between the host schools of both countries through the exchange of material, videoconferencing, ecorrespondence, visits, etc.
- Favouring the formal “twinning” of schools in order to create, from the school, a greater and better European citizenship.
- Encouraging the design of harmonized school programmes among practice schools in both countries.
- Extending integrated teaching or content-based programmes in foreign languages and among the schools involved in both countries.
- Broadening the network of links with other primary schools beyond the specific programme of the International Practicum through the Comenius programme or others. (p. 49)

Otro aspecto importante según la TDA⁵² (2007c) es que el *Primary Languages Exchange Programme* afecta, no solo al desarrollo profesional de los futuros profesores, sino que también incide en la amplia red de los agentes sociales, es decir, en los Gobiernos e instituciones educativas implicadas en su planificación y desarrollo. Aspecto también señalado por Driscoll (2008) al señalar que “success and sustainability of the programme rests with the complex interwoven tapestry of support from participating governments, universities and schools.” (p. 2)

En definitiva, el potencial del *Primary Languages Exchange Programme* ha generado significativos cambios en los agentes implicados, lo que permite resaltar su papel innovador, en la medida en que introduce la dimensión europea en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en las universidades. En cuanto a los estudiantes participantes, estos actúan como agentes de cambio y su efecto abarca ambos sistemas educativos.

También, Woodgate-Jones (2008) aportó una investigación sobre el análisis de las percepciones de los estudiantes procedentes de dieciocho instituciones, ante la enseñanza de las lenguas extranjeras en Inglaterra. En particular, se centró en investigar los beneficios que aportaba el *Primary Languages Exchange Programme*, componente obligatorio de los planes de estudio de dichas titulaciones en Inglaterra. Los estudiantes señalaron que habían mejorado en las competencias lingüísticas e interculturales, habían aumentado la seguridad en el dominio de la materia objeto de enseñanza y el conocimiento del sistema educativo del país de destino y además, reconocieron que habían aprendido a comparar los sistemas educativos de dos países europeos.

Asimismo, Driscoll (2008) presentó los resultados sobre el análisis de las percepciones de 74 estudiantes de las universidades inglesas participantes en el *Primary Languages Exchange Programme*. La autora resaltó, que sin duda, proporcionaba un marco único, en donde adquirir la competencia intercultural en

⁵² *Training and Development Agency for Schools* es el Departamento oficial encargado de la formación del profesorado de los centros educativos. En abril 2012, se ha convertido en la *Teaching Agency* (TA) asumiendo como reto el logro de formar un profesorado de calidad y amparar la legislación del profesorado en Inglaterra.

el contexto de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Europa. Se evaluó las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la competencia profesional, la competencia intercultural, la enseñanza de las lenguas y la competencia lingüística. La autora subrayó la adquisición de la competencia profesional fruto de la realización del *Primary Languages Exchange Programme*, cuando señaló que:

An essential part of the exchange is that it allows trainees to be immersed in the contemporary culture for a few weeks. This cultural experience informs their language teaching and allows them to gather resources and realia for teaching languages in England. (p. 3)

En cuanto a la competencia intercultural, la autora destacó la adquisición de los dos saberes más relevantes del modelo de Byram y Doyé (1999); la habilidad para interpretar y relacionar y para descubrir e interactuar.

Driscoll (2008) abogó por la necesidad de seguir investigando en los efectos del *Primary Languages Exchange Programme* sobre los futuros profesores, por su valor innovador y único en el contexto europeo.

Ortega Martín y Rosales Escabias (2010) llevaron a cabo la investigación sobre 36 estudiantes españoles participantes en el *Primary Languages Exchange Programme* entre la Universidad de Granada (España) y las Universidades de Manchester y East Anglia (Reino Unido). Su objetivo se enfocaba a identificar las fortalezas y debilidades del programa, para introducir aquellos elementos de mejora en ediciones posteriores. Entre sus conclusiones, los autores destacaban los beneficios de la planificación de la fase antes de realizar la movilidad, por su incidencia en el alto grado de motivación que presentan los estudiantes, la comunicación con compañeros participantes en anteriores ediciones y la preparación previa a los estudiantes. Además, matizamos sus apreciaciones, por cuanto que dan cuenta de la relevancia del programa en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras:

In addition to this, real classroom practice in the foreign language will undoubtedly help these future teachers to improve their communicative competence in a real context with students whose language of instruction is English. This ability and this self-confidence that the students develop during the programme becomes a stimulus to face the profession. (p. 6)

También, Durán Martínez (2011) ofreció los resultados de la investigación llevada a cabo en el mismo contexto entre la Universidad de Salamanca (España) y Nottingham Trent University (Reino Unido). Dicha investigación consistió en analizar el componente intercultural que conllevaba el *Primary Languages Exchange Programme*, a través de las respuestas de los 45 estudiantes -25 españoles y 20 ingleses- en los cuestionarios administrados al finalizar la estancia en los centros educativos de destino. En las conclusiones, exponía por un lado, que los estudiantes españoles se encontraban altamente motivados, ya que entendían que el hecho de haber realizado las prácticas en Inglaterra, repercutiría en gran medida en su formación inicial como docentes de lenguas extranjeras. Por otro lado, los estudiantes ingleses mostraban interés hacia los aspectos culturales en España. El autor detectó que las prácticas desempeñaron un cambio de pensamiento en los estudiantes ingleses, pero no llegó a la completa redefinición de los requisitos nacionales docentes de su país. En cambio, los estudiantes españoles alcanzaban los objetivos académicos e interculturales del *Primary Languages Exchange Programme*, y la redefinición de su pensamiento docente era mucho más intensa, debido, quizá, a que para la gran mayoría era la primera experiencia de movilidad en el extranjero.

El interés del trabajo de Driscoll y Thomae (2011) radicó en el hecho de dar cuenta de los resultados del impacto sobre el profesorado y estudiantes que participaron en el *Primary Languages Exchange Programme* durante su formación inicial. Este impacto se midió en términos de los beneficios ante la diversidad lingüística y cultural. Así se recoge en sus palabras:

Evidence also suggests that the scope of teachers' cultural awareness and experience of schooling in a foreign country not only informed their teaching of languages but enabled them to be more proactive in their support of pupils who were from different educational cultures. (parra. 6)

Iglesias Rodríguez y Beltrán Llavador (2011) en su trabajo sobre el *Primary Languages Exchange Programme*, señalaron que:

Iniciativas como el Practicum internacional, conducentes a compartir experiencias de formación y a tender puentes entre la reflexión y la práctica, entre la lengua y la cultura, entre educadores y estudiantes de diferentes países, se vuelven no sólo aconsejables sino fundamentales, y sus frutos hacen recomendable su generalización. (p. 996)

Las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Rowe y Herrera Saavedra (2012), sobre las percepciones de 150 estudiantes y sus correspondientes tutores maestros de los centros educativos de España e Inglaterra, inciden en destacar el valor del *Primary Languages Exchange Programme*, en el desarrollo de la sensibilidad intercultural crítica, tomada del modelo de Byram (1997) que “this paper will argue that the programme provides a unique opportunity, through a lived experience of juxtaposition and comparison, to re-evaluate and question taken-for-granted practices and theoretical positions and to develop a capacity for critical intercultural awareness.” (Rowe y Herrera Saavedra, 2012, parra. 6)

Driscoll y Rowe (2012) realizaron un estudio sobre el cambio de las percepciones de los 122 estudiantes que participaron en el *Primary Languages Exchange Programme*, procedentes de Francia, Alemania, España e Italia en la Universidad de Canterbury Christ Church y de Liverpool Hope (Reino Unido). Los autores insistieron en que, la reflexión y la comparación de las diferencias y similitudes culturales y educativas en los países de destino proporcionan a los futuros docentes un conocimiento amplio de su identidad profesional.

A modo de recapitulación reflexiva, damos cuenta de los principales beneficios que presentan los investigadores sobre la participación en el *Primary Languages Exchange Programme* para los agentes implicados, como se observa en la Tabla 19:

Tabla 19. *Recapitulación reflexiva sobre los beneficios de la realización del Primary Languages Exchange Programme en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras*

AUTORES	BENEFICIOS DEL <i>PRIMARY LANGUAGES EXCHANGE PROGRAMME</i> EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE
Ofsted (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - The French exchange programme works well, on the whole, and there are clear benefits for the trainees, particularly in terms of increased fluency and confidence in the language (p. 6). - They returned to England with greater confidence, not just in their use of French, but more broadly in their ability to face the challenges of their future career (p. 13). - All trainees, directed by well-constructed task books, increased their cultural knowledge, especially in respect of the French education system, (p. 13). - There were clear benefits to the schools (p. 14).
Newman, Taylor, Whitebread y Planel (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - The exchange offered the opportunity to enhance linguistic and, in addition, pedagogical and intercultural competence by immersion in a different cultural setting (p.288). - This particular model of training therefore provides a real opportunity for the teachers of primary foreign languages to be more than purveyors of vocabulary and to have insider Knowledge and Understanding of the other's culture on which to build partnership within Europe as well as to inform their own professional practice (p. 296).
Ofsted (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - These placements enabled trainees not only to develop their language skills in a relevant setting, but also to function professionally in a very different, and challenging, educational context (p. 19).
Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Making the linguistic and cultural experience a central component in teacher training. - Fostering the role of university students as true cultural ambassadors. - Promoting ever greater links between the host schools of both countries through the exchange of material, videoconferencing, ecorrespondence, visits, etc. - Favouring the formal "twinning" of schools in order to create, from the school, a greater and better European citizenship. - Encouraging the design of harmonized school programmes among practice schools in both countries. - Extending integrated teaching or content-based programmes in foreign languages and among the schools involved in both countries. - Broadening the network of links with other primary schools beyond the specific programme of the International Practicum through the Comenius programme or others (p. 11).
Driscoll (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - The success and sustainability of the programme rests with the complex interwoven tapestry of support from participating governments, universities and schools (p. 2).
Woodgate-Jones (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - This benefit of teaching in the host country and having the opportunity to compare education systems appears to encourage preservice teachers to reflect on the link between theory and practice (p. 10).

<p>Ortega Martín y Rosales Escabias (2010)</p>	<p>- Living in a four-week immersion teaching experience in England or France in a primary school could have a great impact and make a difference for our future teachers (p. 54).</p>
<p>Iglesias Rodríguez y Beltrán Llavador (2011)</p>	<p>- Iniciativas como el Practicum internacional, conducentes a compartir experiencias de formación y a tender puentes entre la reflexión y la práctica, entre la lengua y la cultura, entre educadores y estudiantes de diferentes países, se vuelven no sólo aconsejables sino fundamentales, y sus frutos hacen recomendable su generalización (p. 996).</p>
<p>Driscoll y Thomae (2011)</p>	<p>- Research has shown that the placement abroad enhances students' cultural, linguistic and professional skills as well as their values and beliefs about teaching and learning (parra.1).</p>
<p>Durán Martínez (2011)</p>	<p>- International teaching practice provides an exceptional opportunity for developing the intercultural dimension in the training of teachers specialized in a foreign language (p. 119).</p>

CAPÍTULO 3

Diseño e implantación de un Prácticum Internacional en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria en España

Capítulo 3.- Diseño e implantación de un Prácticum Internacional en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria en España

The experience of teacher trainees participating in existing exchange schemes has been very positive in improving their effectiveness as language teachers, and in encouraging a stronger commitment to the European Values of diversity and mutual understanding. It has also provided a real basis for future professional mobility, which holds out the prospect of a stronger European dimension to teaching in member states. (Kelly, et al., 2002, p. 72)

3.1.- *El Primary Languages Exchange Programme en España*

En 2003, a partir de la firma del convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la TTA, España se incorpora al *Primary Languages Exchange Programme*. Se trata de potenciar la cooperación conjunta entre España e Inglaterra en el campo de la formación inicial del profesorado y el desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Educación Primaria.⁵³

El *Primary Languages Exchange Programme* enmarca la organización del *Prácticum Internacional*, en cada una de las instituciones encargadas de la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria de las universidades españolas e inglesas, como se ha mencionado en el anterior Capítulo. Bajo la denominación de *Prácticum Internacional* se encuentra la asignatura de *Prácticum*, que se realiza en un país extranjero, con el que existe

⁵³ Burstall, Cohen, y Hargreaves (1974) llevaron a cabo un proyecto de investigación sobre la edad de inicio de la enseñanza del francés durante su implantación en Inglaterra. Aunque dicha implantación tuvo escaso éxito debido a la falta de profesorado cualificado para tales enseñanzas, sin embargo su trabajo tuvo significativas repercusiones. Se puede afirmar que este proyecto fue pionero en fomentar la enseñanza del francés en Educación Primaria en Inglaterra.

un acuerdo previo de cooperación; acuerdo que comporta una ayuda financiera y como se ha precisado, un reconocimiento académico en la universidad de origen. En principio, se sitúa dentro del marco académico del *Primary Languages Exchange Programme*, aunque se puede transferir a otros contextos académicos similares.

Desde el principio, este conllevó el reconocimiento académico por las asignaturas correspondientes a las prácticas docentes en los respectivos planes de estudio establecidos para esta formación; en España, el *Prácticum* y en Inglaterra, *School Placement*. Sin embargo, mientras que para las universidades inglesas, tiene un carácter obligatorio (Woodgate-Jones, 2008; Ofsted, 2008), en el contexto de las universidades españolas, tiene un carácter optativo; lo que determina la necesidad de un proceso de selección de méritos del estudiante para acceder a él, como mencionamos posteriormente.

En 2004, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte reconoció que el *Prácticum Internacional* se insertaba en las recomendaciones de la política lingüística educativa emanadas de la Unión Europea. Entroncaba con las novedades introducidas en el sistema educativo español por la *Ley de Calidad de la Educación* (BOE, N° 307, 2002), consistente en el adelanto del aprendizaje de las lenguas extranjeras a la edad de seis años y su potenciación durante la Educación Primaria. Actualmente, la *Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo de Educación* (BOE, N° 106, 2006), atiende también a la continuidad del anterior objetivo que para la Educación Primaria, y en relación con el aprendizaje de las lenguas extranjeras, se ha formulado: “adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas.” (p. 45195)

En la presentación oficial del *Primary Languages Exchange Programme* en España, Calleja (2004) indicó que Stephen Twigg, Minister of State for Schools Standards del Reino Unido, había señalado que este convenio bilateral entre los Gobiernos de España e Inglaterra contribuiría, en gran medida, a fortalecer las relaciones de las instituciones de formación inicial del profesorado y de los centros educativos de los países europeos. También, Isabel Couso, Secretaria General de Educación y Formación Profesional, señaló que los

objetivos iban enfocados a mejorar la competencia lingüística de los futuros profesores de lenguas extranjeras, y la capacidad de adaptación, al observar y participar en las técnicas de enseñanza en un contexto educativo diferente.

Durante el curso académico 2003-2004, 57 estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y 60 estudiantes de las instituciones de formación del profesorado de diversas universidades inglesas (Canterbury Christ Church University, Nottingham Trent University, Manchester Metropolitan University, Liverpool Hope University y University College of St Mark and St John), realizaron el *Prácticum Internacional* en centros educativos ingleses y españoles, respectivamente. En el marco de este mismo programa, se realizó también un intercambio del profesorado de las distintas instituciones de formación, para asesorar y evaluar las prácticas de sus estudiantes.

El número de universidades participantes se ha incrementado a lo largo de los últimos años, por el interés de introducirle en los planes de estudio de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria, gracias fundamentalmente al apoyo económico de los Gobiernos y de las respectivas universidades españolas e inglesas.

En la Figura 6, se pone de manifiesto la evolución del número de universidades y de estudiantes españoles que han realizado el *Prácticum Internacional* en Inglaterra, desde el comienzo del programa en el curso académico 2003-2004:

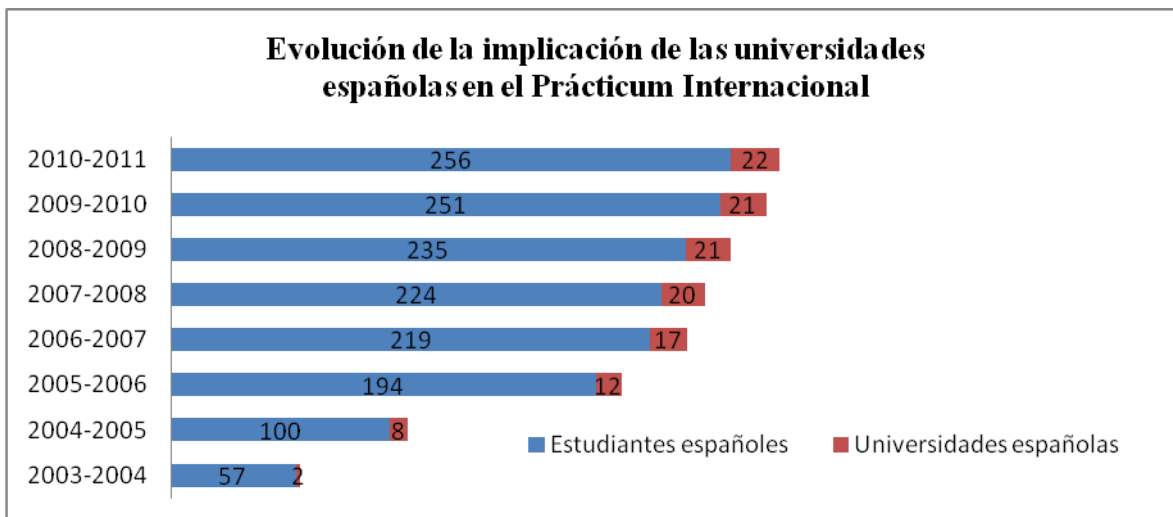


Figura 6. Datos sobre la evolución de la participación en el Prácticum Internacional en España

Fuente: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.⁵⁴ Ministerio de Educación (2011)

La Tabla 20 muestra el listado de las relaciones bilaterales de las universidades españolas e inglesas participantes, durante el curso académico 2010-2011:

Tabla 20. Listado de las universidades participantes durante el curso académico 2010-2011

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	UNIVERSIDADES INGLESAS
Facultad de Educación. Universidad de Alcalá	School of Education. University of Brighton
Facultad de Educación. Universidad de Cantabria	School of Education and Professional Development. University College of St Mark and St John
Facultad de Educación. Universidad de Murcia	School of Education. University of West of England
Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Department of Educational Studies. Goldsmiths College Faculty of Education, Community and Leisure. Liverpool John Moores University

⁵⁴ El Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa actúa como unidad generadora de conocimiento al servicio del sistema educativo español, dependiente del Ministerio de Educación. Entre sus líneas de actuación señalamos la potenciación de la puesta en práctica del *Prácticum Internacional*, en las universidades españolas.

Facultad de Educación. Universidad de La Laguna	Department of Educational Studies. Goldsmiths College Department of Education. University of Chichester
Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo	Institute of Education. University of London
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla	Faculty of Education. Liverpool Hope University
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada	Faculty of Education. Manchester Metropolitan University Faculty of Education and Sports. University of Bedfordshire
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca	Faculty of Social Science. University of East Anglia
Facultad de Formación del Profesorado. Universitat de Barcelona	School of Education. Newman University College
Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos	School of Education. St Mary's University College
Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid	Primary Education Department. Leeds Trinity College
	Institute of Education. University of Worcester
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid	Faculty of Business, Education and Social Studies. University of Gloucestershire
Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela	School of Education. University of East London
Facultad de Educación. Universidad de Extremadura	School of Education. University of Manchester
	Faculty of Education and Society. University of Sunderland
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga	Faculty of Education and Sport. University of Bedfordshire
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia	Faculty of Health, Social Care and Education. Anglia Ruskin University
Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid	Faculty of Education. Canterbury Christ Church University
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba	Faculty of Education, Law and Social Science. Birmingham City University
Facultad de Educación. Universidad de Castilla La Mancha	School of Education Futures. University of Wolverhampton
Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza	Faculty of Education and Theology. York St John University
Facultat des Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona	School of Education. Kingston College

Fuente: Datos del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

En el 2011, el Ministerio de Educación y Ciencia consideró al *Primary Languages Exchange Programme*, como una de las líneas de actuación en el marco de formación inicial del profesorado en su primera política pública de carácter global en el campo del aprendizaje de las lenguas, publicada en el *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (Conferencia de Educación, 2011). Debido a los ajustes económicos en materia de educación en Inglaterra, en 2011 los acuerdos entre ambos Gobiernos, para llevar a cabo el *Primary Languages Exchange Programme*, en años sucesivos se rompieron, como ya se ha mencionado en el Capítulo 2.

3.2.- El *Primary Languages Exchange Programme*: el caso de la Universidad de Burgos y el St Mary’s University College

En el curso académico 2006-2007, la Universidad de Burgos y el St Mary’s University College se incorporaron bilateralmente al *Primary Languages Exchange Programme*. Anteriores a esta fecha, esta universidad inglesa tenía firmados dos convenios con los Gobiernos de Francia y Alemania y las respectivas instituciones de formación del profesorado. De este modo, ofrecía un enriquecedor escenario intercultural en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. La Figura 7 muestra la evolución del número de estudiantes participantes de ambas universidades, desde su configuración en el curso académico 2006-2007 hasta la actualidad:

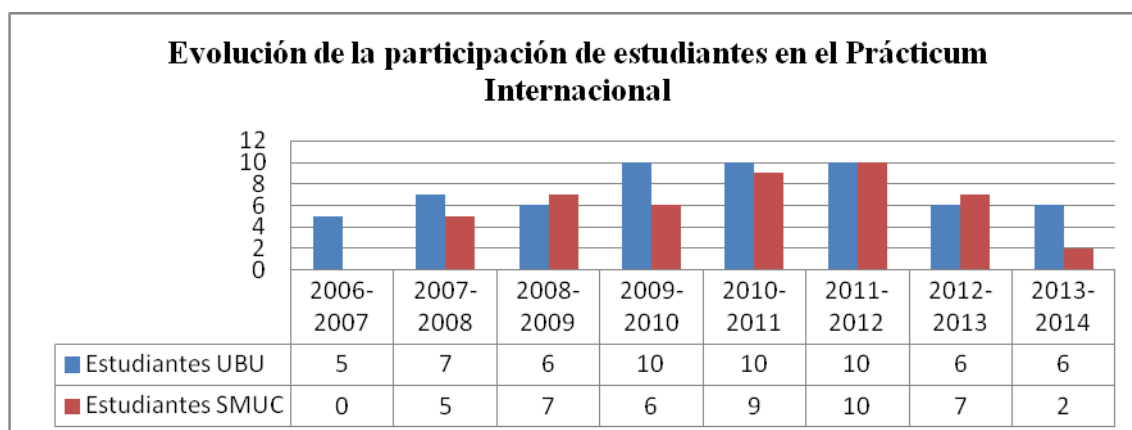


Figura 7. Número de estudiantes participantes en el Prácticum Internacional de la Universidad de Burgos y el St Mary’s University College

Estos datos son significativos, si se les compara con el número de estudiantes participantes en los programas de movilidad académica (Erasmus) y académico-profesional (Erasmus-Prácticas en empresa) en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras (inglés) de la Universidad de Burgos, tal y como se ilustra en la Figura 8:

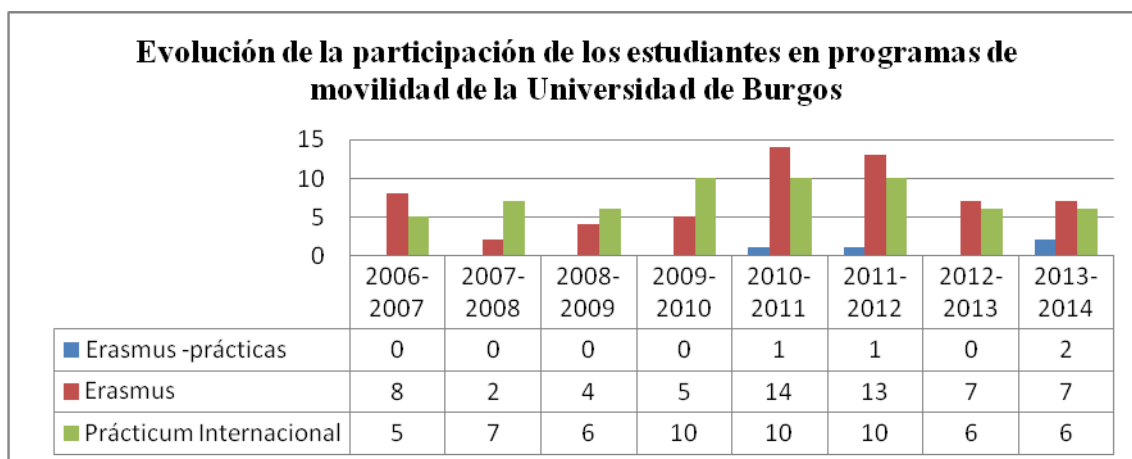


Figura 8. Número de estudiantes que han participado en los programas de movilidad del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés)⁵⁵

El *Prácticum Internacional* se ha reconocido académicamente en las asignaturas, *Prácticum II*, en el título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (BOE, Nº 195, 2001) y en el actual Grado en Maestro de Educación Primaria (mención en lengua inglesa) de la Universidad de Burgos y en *School Placement*⁵⁶, en el título de Undergraduate Certificate of Education en el St Mary's University College, respectivamente, tal y como se recomendaba en la estructura (*Structure*) del perfil europeo de formación del profesorado (Kelly et al., 2004). Estas asignaturas se muestran, asimismo, como una materia troncal de importancia decisiva en el acercamiento al conocimiento del campo profesional de los futuros docentes. Los trabajos de Pérez Serrano (1987), Zabalza y Marcelo (1993), Pérez Gómez (1997), Madrid Fernández y Ortega

⁵⁵ A partir del curso académico 2012-2013, en el Grado en Maestro de Educación Primaria (mención de lengua inglesa).

⁵⁶ En el caso del título *Undergraduate Certificate of Education*, corresponde a la asignatura situada en el tercer curso de la titulación mencionada.

Martín (2009) coincidieron en identificar el valor crítico y significativo del Prácticum en la formación inicial de los docentes.

En los planes de estudio de los títulos de Diplomado en Maestro de la Universidad de Burgos, las prácticas docentes se organizaban en dos asignaturas, *Prácticum I* (12 créditos) y *Prácticum II* (20 créditos), en segundo y tercer curso respectivamente, con el *Prácticum Internacional* entroncado en el tercer curso del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera.⁵⁷ La Tabla 21 muestra su lugar en dicho plan de estudios:

Tabla 21. *El Prácticum Internacional en el plan de estudio del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés)*

CURSO	ASIGNATURA	CARÁCTER	TEMPORALIDAD	CRÉDITOS
1º	Didáctica General	troncal	anual	9
	Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar	troncal	anual	9
	Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Educación Física y su Didáctica	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Matemáticas y su Didáctica	troncal	2 cuatrimestre	4,5
	Literatura Española	troncal	2 cuatrimestre	4,5
	Lengua Española	troncal	2 cuatrimestre	4,5
	Morfosintaxis y Semántica Inglesa I	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Primer Idioma I (Inglés)	obligatoria	2 cuatrimestre	4,5
2º	Prácticum I	troncal	anual	12

⁵⁷ El título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera consta de 3 cursos académicos, mientras que el Grado en Maestro de Educación Primaria de 4.

	Organización del Centro Escolar	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Educación Artística y su Didáctica	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Didáctica de la Lengua y la Literatura	troncal	2 cuatrimestre	7
	Didáctica del Inglés	troncal	anual	9,5
	Morfosintaxis y Semántica Inglesa II	troncal	2 cuatrimestre	4,5
	Primer Idioma II (Inglés II)	obligatoria	1 cuatrimestre	6
	Segundo Idioma I (Francés)	obligatoria	2 cuatrimestre	6
	Prácticum II/Prácticum Internacional	troncal	anual	20
3°	Bases Psicológicas de la Educación Especial	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Lingüística	troncal	2 cuatrimestre	4,5
	Bases Pedagógicas de la Educación Especial	troncal	2 cuatrimestre	4,5
	Sociología de la Educación	troncal	2 cuatrimestre	4,5
	Literatura Infantil	obligatoria	2 cuatrimestre	4,5
	Literatura Inglesa	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Fonética Inglesa	troncal	1 cuatrimestre	4,5
	Primer Idioma (Inglés III)	troncal	2 cuatrimestre	4,5
	Segundo Idioma II (Francés)	obligatoria	1 cuatrimestre	6
	Historia y Cultura Inglesa	obligatoria	1 cuatrimestre	6

En 2011, los estrechos lazos de cooperación lograron el significativo apoyo académico y económico de ambas instituciones para dar su continuidad. Mediante la firma de un nuevo convenio, se regularon dichas actividades de forma que en el curso académico 2012-2013, en el título de Grado en Maestro de Educación Primaria (mención de lengua inglesa), el *Prácticum Internacional* quedó integrado de forma experimental en la asignatura *Prácticum I* (23 créditos), para posteriormente en el 2013-2014, integrarse definitivamente en el

Prácticum II (19 créditos). La Tabla 22 le sitúa en el plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria (mención de lengua inglesa):

Tabla 22. *El Prácticum Internacional en el plan de estudios del título del Grado en Maestro de Educación Primaria (mención de lengua inglesa)*

CURSO	ASIGNATURA	TIPO	TEMPORALIDAD	CRÉDITOS ECTS
1º	Organización y Gestión de Centros	básica	1 semestre	6
	Expresión y Comprensión Oral y Escrita	obligatoria	1 semestre	6
	Teoría e Historia de la Educación	básica	1 semestre	6
	Psicología del Desarrollo	básica	1 semestre	6
	Las TIC Aplicadas a la Educación	básica	1 semestre	6
	Sociología de la Educación, Interculturalidad e Inclusión Social	básica	2 semestre	6
	Didáctica de la Lengua Oral y Escrita y de la Literatura en Educación Primaria	obligatoria	2 semestre	6
	Psicología de la Educación	básica	2 semestre	6
	Orientación Familiar, Escolar y Social	básica	2 semestre	6
	Didáctica General	básica	2 semestre	6
2º	Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad	básica	1 semestre	6
	Principios Básicos de la Enseñanza de las Ciencias Sociales	obligatoria	1 semestre	6
	Fundamentos Científicos en Matemáticas	obligatoria	1 semestre	6
	Educación Musical	obligatoria	1 semestre	6
	Educación Plástica y Visual I	obligatoria	1 semestre	6
	Investigación Educativa	básica	2 semestre	6
	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I	obligatoria	2 semestre	6
	Didáctica de las Segundas Lenguas en Contextos Multilingües	obligatoria	2 semestre	6
	Educación Física y su Didáctica	obligatoria	2 semestre	8
	Lengua Extranjera: Inglés/Lengua Extranjera: Francés	obligatoria	1 semestre	6

3º	Educación Plástica y Visual II	obligatoria	1 semestre	4
	Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales	obligatoria	1 semestre	6
	Prácticum I	obligatoria	1 y 2 semestres	23
	Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica II	obligatoria	2 semestre	6
	Matemáticas en el Aula de Primaria	obligatoria	2 semestre	6
	Lengua Inglesa I	obligatoria	1 semestre	5
	Lengua Inglesa II	obligatoria	2 semestre	5
	Didáctica del Inglés	obligatoria	2 semestre	5
4º	Didáctica de la Literatura Infantil y de la Animación a la Lectura y Escritura	obligatoria	1 semestre	6
	Fundamentos del Azar y la Información y Estrategias Didáctica	obligatoria	1 semestre	6
	Investigación e Innovación en el Aprendizaje del Conocimiento del Medio	obligatoria	1 y 2 semestres	6
	Prácticum II Prácticum Internacional	obligatoria	2 semestre	19
	Fonética Inglesa	obligatoria	1 semestre	5
	Animación a la Lectura en Inglés en Educación Primaria	obligatoria	1 semestre	5
	Lengua Inglesa III	obligatoria	1 semestre	5
	Trabajo Fin de Grado	obligatoria	2 semestre	8

Es importante destacar que la implantación del *Prácticum Internacional* en los planes de estudio de la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria, en la Universidad de Burgos, ha dado lugar a dos modalidades de la misma asignatura *Prácticum II*:

- Modalidad A- *Prácticum II*. Realizado en centros educativos de Burgos y su provincia.
- Modalidad B- *Prácticum Internacional*. Realizado en centros educativos de Londres y Burgos.

Dichas modalidades quedan configuradas por los elementos estructurales, organizativos y curriculares que pasamos a describir en los siguientes apartados.

3.2.1.- Elementos estructurales

En cuanto a la Modalidad B en el título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera, cabe precisar que se constituye en dos módulos temporalmente consecutivos -Módulo 1 y Módulo 2-, de tal manera que su duración completa es de ocho semanas al igual que en la Modalidad A, coincidiendo además en su periodo de realización. La secuenciación de los dos módulos se ajusta a las recomendaciones que la TDA (2007b) realizó a las universidades inglesas, en aras de mejorar la calidad de dicha asignatura.

Módulo 1.- Cuatro semanas de prácticas docentes en centros educativos de Educación Primaria en Londres, cuyos aspectos organizativos dependen del School of Education. El seguimiento académico se realiza por parte de los tutores de ambas universidades, y el tutor maestro del centro educativo en Londres.

Módulo 2.- Cuatro semanas de prácticas docentes en centros educativos de Educación Primaria en Burgos, cuyos aspectos organizativos dependen de la Facultad de Humanidades y Educación. El seguimiento académico se realiza por parte del tutor maestro del centro educativo en Burgos, y del tutor de la Universidad de Burgos.

Es interesante señalar que al trabajar conjuntamente en la planificación y desarrollo de los currícula universitarios a nivel europeo, como es el caso de este *Prácticum Internacional*, se logra una mayor comparabilidad de los estudios de formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior (CRUE, 1999).

La Tabla 23 muestra los elementos estructurales de las dos modalidades del *Prácticum II*, con el fin de adoptar uno de los principios fundamentales en los que se basa la Declaración de Bolonia (CRUE, 1999); a saber; el reconocimiento y la transparencia de ambos programas organizados en colaboración entre dos universidades europeas. Y en el mismo sentido, tales elementos estructurales inciden en asegurar el principio de reconocimiento que

contempla la Carta Europea de Calidad para la Movilidad, como se expone en el apartado 2.2.1.:

Tabla 23. Elementos estructurales de las modalidades de la asignatura *Prácticum II* en el título de *Diplomado en Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera*

MODALIDADES DEL PRÁCTICUM II	MODALIDAD A PRÁCTICUM II	MODALIDAD B PRÁCTICUM INTERNACIONAL
RECONOCIMIENTO ACADÉMICO	PRÁCTICUM II (20 créditos)	PRÁCTICUM II (20 créditos)
ÁMBITO	Ámbito regional y local.	Ámbito europeo.
LUGAR	Centros educativos de Educación Primaria en Burgos y su provincia.	Módulo 1: Centros educativos de Educación Primaria en Londres. Módulo 2: Centros educativos de Educación Primaria en Burgos y su provincia.
DURACIÓN	8 semanas.	Módulo 1: - 4 semanas. Módulo 2: - 4 semanas.
PARTICIPANTES IMPLICADOS	- Tutor Universidad de Burgos (UBU). - Tutor maestro del centro educativo en Burgos y su provincia. - Estudiantes (UBU).	Módulo 1: - Tutor Universidad (UBU). - Tutor Universidad del St Mary's University College (SMUC). - Tutor maestro del centro educativo en Londres. - Estudiantes seleccionados (UBU). Módulo 2: - Tutor Universidad (UBU). - Tutor maestro del centro educativo en Burgos y su provincia. - Estudiantes seleccionados (UBU).

En 2013, con la implantación del *Prácticum Internacional* en el título del Grado en Maestro de Educación Primaria (mención en lengua inglesa), se estructura con unos elementos similares a los indicados en la Tabla 23, pero introduciendo una variación en la temporalidad del periodo de prácticas docentes, la Modalidad A (23 créditos) en trece semanas en centros educativos en Burgos y la Modalidad B (23 créditos) en cuatro en Londres y nueve semanas en Burgos.

3.2.1.1.- Objetivos específicos

La Tabla 24 ilustra los objetivos específicos que los estudiantes han de alcanzar en la asignatura *Prácticum II* en sus dos modalidades. Es interesante indicar que los objetivos específicos se reflejaron en su Plan de Prácticum y los objetivos específicos del *Prácticum Internacional* en la *Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010). Objetivos estos últimos, compartidos por las universidades inglesas y españolas implicadas en el *Primary Languages Exchange Programme*:

Tabla 24. Los objetivos específicos de las Modalidades A y B de Prácticum II

MODALIDADES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PRÁCTICUM	
MODALIDAD A PRÁCTICUM II	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en el conocimiento teórico y práctico de la actividad profesional. - Mejorar sus destrezas profesionales en cuanto a la planificación, puesta en práctica, y evaluación de la intervención educativa. - Desarrollar la capacidad de actuar y tomar decisiones. - Desarrollar una actitud crítica frente a la realidad socioeducativa (Plan de Prácticum, Anexo 8). 	
MODALIDAD B PRÁCTICUM INTERNACIONAL	Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en el conocimiento teórico y práctico de la actividad profesional. - Mejorar sus destrezas profesionales en cuanto a la planificación, puesta en práctica, y evaluación de la intervención educativa. - Desarrollar la capacidad de actuar y tomar decisiones. - Desarrollar una actitud crítica frente a la realidad socioeducativa (Plan de Prácticum, Anexo 8).
	Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella. - Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas en España y en Inglaterra. - Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes. - Permitir a profesores y tutores de cada institución incluir en sus propias prácticas de formación un enfoque comparativo de las prácticas pedagógicas que se siguen en Inglaterra y España. - Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional. (TDA, 2010, p. 1)

En estos enunciados queda reflejado que no solo se contribuye a la movilidad académico-profesional en el contexto de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria, sino que además se promueve la mejora de la enseñanza de las lenguas en el sistema educativo de ambos países. Y al mismo tiempo, se fomenta la cooperación internacional entre ambas universidades y se favorece la apertura de sus sistemas educativos al mundo, tal y como se recomendaba desde la Comisión Europea en los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación (DOCE, N° C 142, 2002).

3.2.1.2. - Funciones específicas de los participantes implicados

El funcionamiento del *Prácticum Internacional* se basa principalmente en la configuración de una sólida red de participantes implicados procedentes de ámbitos educativos diferentes, tal y como argumentan las aportaciones de la TDA (2007b), de Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006), Driscoll (2008) e Iglesias Rodríguez y Beltrán Llavador (2011) sobre sus beneficios en la formación inicial. A través de esta red, se intensifican las relaciones entre los sistemas educativos, centros educativos e instituciones de formación inicial del profesorado de Inglaterra y España. Se trata de lograr juntos la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación y su apertura al mundo exterior (European Commission, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). Driscoll (2008) atendía a este rasgo como “the success and sustainability of the programme rests with the complex interwoven tapestry of support from participating governments, universities and schools.” (p. 2)

Tal y como se describe en la Tabla 23 (apartado 3.2.1.), los participantes implicados y su vinculación, funciones y estatus institucionales son los tutores de las universidades, los estudiantes y los tutores maestros de los centros educativos:

Los participantes denominados, *tutores universidad* en la Modalidad B en el Módulo 1, en el caso del St Mary’s University College es miembro del *Department of Modern Foreign Languages* del School of Education, Theology and Leadership, y en el caso de la Universidad de Burgos, es miembro del

Departamento de Didácticas Específicas en la Facultad de Humanidades y Educación. El *Department of Modern Foreign Languages* atiende a las Didácticas del francés, alemán y español, y el *Departamento de Didácticas Específicas* a las Didácticas del inglés, francés y español.

Las recomendaciones de la TDA (2007b), en el documento *Primary Languages in Initial Training* para las instituciones de formación inicial de docentes implicadas en la organización y gestión del *Primary Languages Exchange Programme*, se ocuparon de identificar los rasgos que debían caracterizar el perfil del tutor universidad, implicado en la gestión y organización académica. Así se mencionó que:

The coordinator would normally be a linguist with a very good knowledge of general primary pedagogy and a good cultural knowledge of the partner country. In addition, it was strongly recommended that there should be a primary language administrator to work with all the country leaders. (p. 08)

En el Plan de Prácticum, se describen las funciones del tutor universidad en el *Prácticum II* en su Modalidad A:

- Adaptar a cada centro educativo el plan de prácticas existente.
- Mantener reuniones con los estudiantes para ayudarles en su aprendizaje práctico y en la consecución de los objetivos propuestos.
- Coordinarse con los Maestros-Tutores y realizar un seguimiento de las prácticas visitando al alumno y al Maestro-Tutor en el Centro al menos una vez durante el periodo de prácticas.
- Realizar la evaluación de acuerdo a los criterios señalados en el apartado correspondiente. (Plan de Prácticum, Anexo 8)

En el caso de la Modalidad B, al tutor universidad se le atribuye un conjunto de funciones de mayor alcance que las anteriores, tal y como Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006) enumeran:

- Informar acerca de la naturaleza y objetivos del Prácticum Internacional y las experiencias de estudiantes de años anteriores y proyección de videos de los colegios británicos.
- Proporcionar información sobre el sistema británico educativo, el papel de las LEs en el currículo de Educación Primaria y sobre todo las diferencias interculturales entre ambos enfoques metodológicos.

- Proporcionar información práctica sobre el alojamiento, transporte, situación de la Facultad y de los colegios.
- Establecer un clima cooperativo entre los estudiantes y el tutor que sirva de base para aprovechar la experiencia en el extranjero con eficacia e impacto para su desarrollo profesional y personal.
- Proporcionar información sobre el espacio virtual compartido que servirá para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes y la capacidad de comprensión de la realidad educativa mediante la reflexión de lo vivido durante la estancia.
- Mantener contactos regulares con el coordinador de la universidad británica durante los tres periodos del programa, antes, mediante y después de finalizar el periodo de prácticas.
- Mantener contacto muy próximo con los estudiantes para ayudarles, apoyarles y facilitarles en todo aquello que necesiten con el fin de aprovechar de forma eficaz su estancia de prácticas en el Reino Unido.
- Revisar el trabajo de los estudiantes mientras están realizando sus prácticas.
- Visitar, observar y evaluar a los estudiantes durante sus prácticas en Londres.
- Hablar, compartir, reflexionar sobre las expectativas, obligaciones y los resultados esperados conseguir con esta estancia en el extranjero. (pp. 81-82)

Se considera que los tutores en las dos universidades asumen estas funciones específicas, pero conviene indicar que cada institución se aproxima al *Practicum Internacional*, desde sus modelos nacionales de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras (Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador, 2006). La *Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010) pormenoriza las funciones específicas del tutor universidad en los términos recogidos en la Tabla 25:

Tabla 25. *Funciones específicas del tutor universidad*

FUNCIONES ESPECÍFICAS DEL TUTOR UNIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Informar y preparar a los estudiantes, previo al inicio de las prácticas, sobre los objetivos del programa, los rasgos esenciales del sistema educativo del país que los acoge, las características de los centros escolares en los que realicen las prácticas, las tareas que deben desarrollar, etc. - Acordar con los estudiantes el Plan de formación individualizado. - Preparar a los estudiantes para impartir docencia en las escuelas de acogida. - Informar y asesorar a los centros educativos sobre sus funciones y cometidos. - Ser el punto de referencia en la universidad de acogida para el <i>estudiante</i> visitante. - Hacer una evaluación formativa y/o sumativa de las prácticas.
----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: TDA (2010, p. 4)

- En la Modalidad B, los participantes denominados *estudiantes*, en el caso de la Universidad de Burgos, son seleccionados por medio de la Convocatoria de ayudas financieras de movilidad de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, para la realización de prácticas en centros educativos del Reino Unido (Anexo 2). Son requisitos exigidos: estar cursando el tercer curso del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés), tener un buen expediente académico, y poseer un nivel de dominio de la lengua equivalente o superior al B1, de acuerdo a la escala descrita en el MCERL (2002). A partir del curso académico 2013-2014, los estudiantes son seleccionados por medio de la misma convocatoria, y han de cursar el cuarto año del título de Grado en Maestro de Educación Primaria (mención en lengua inglesa).

En el caso del St Mary's University College, es una asignatura obligatoria para los estudiantes que cursan tercero del título Undergraduate Certificate of Education. Los destinos de los estudiantes se organizan en función de la lengua extranjera, correspondiente a la especialización cursada entre España, Francia o Alemania. En cuanto al nivel de dominio de la lengua, para los estudiantes ingleses se exige un B1 (MCERL, 2002) que corresponde al

nivel *Intermediate* del marco de reconocimiento lingüístico propio en Inglaterra denominado *Language Ladder*⁵⁸ (DfES, 2007).

Las funciones específicas que han de desempeñar los estudiantes se establecen en la *Guía para las Prácticas Internacionales de Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010), formuladas tal y como se expone en la Tabla 26:

Tabla 26. *Funciones específicas de los estudiantes*

FUNCIONES ESPECÍFICAS DEL ESTUDIANTE	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y asumir los objetivos de las prácticas internacionales. - Respetar el ideario y la organización del centro educativo en el que realice sus prácticas, así como participar activamente en la vida diaria de la escuela. - Mantener reuniones periódicas (presenciales y/o virtuales) con el tutor de la universidad de origen antes de iniciar las prácticas, para prepararlas y acordar con él el Plan de formación individualizado antes del inicio de las mismas. - Presentar su Plan de formación individualizado al tutor maestro al inicio del período de prácticas, para consensuarlo y adaptarlo al contexto, de modo que quede preparado para llevarlo a la práctica. - Elaborar una memoria de prácticas que recoja todas las actividades realizadas durante el período de prácticas, pudiendo incluir los materiales utilizados, fuentes, etc. - Mantener reuniones periódicas con el tutor maestro para el seguimiento de las prácticas. - Hacer partícipe a su tutor de la universidad de origen (y si se considera adecuado a su tutor de la universidad de destino) de su Plan de formación individualizado, una vez revisado y consensuado éste con el tutor maestro. - Revisar periódicamente el Plan de formación individualizado, así como los objetivos específicos del programa que figuran en las áreas de competencias (espirales). - Mantener reuniones con el tutor de la universidad de origen una vez finalizado el período de prácticas, para la reflexión y evaluación de las prácticas realizadas.
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: TDA (2010, p. 5)

Los estudiantes, que son los sujetos destinatarios de esta acción formativa, han de tomar conciencia de la situación en la que se encuentran y han de asumir la responsabilidad de realizar y hacer suyo su propio itinerario único y

⁵⁸ La National Languages Strategy for England (2002) incluyó la realización de un sistema de reconocimiento lingüístico propio dando lugar al *Language Ladder*, en Inglaterra.

personal de formación académico-profesional, -denominado *Plan de formación individualizado*- durante las prácticas en los centros educativos.

- Los participantes denominados *tutores maestros* corresponden, en el caso de la Universidad de Burgos, a los tutores maestros seleccionados entre aquellos maestros especialistas en lengua extranjera que se ofrecen voluntariamente para ser tutores del *Prácticum II*. Conforme a la *Orden que regula las prácticas de los estudiantes de Magisterio en los centros educativos de Castilla y León* (BOCYL, N° 121, 2003), y a partir del curso 2012-2013, tal selección tiene lugar entre los maestros acreditados como tutores de prácticas (BOCYL, N° 146, 2012). Por parte del St Mary's University College, son maestros de Educación Primaria.

En la Tabla 27, se recogen las funciones específicas del tutor maestro, según se pormenoriza en el anterior documento citado (TDA, 2010):

Tabla 27. *Funciones específicas del tutor maestro*

FUNCIONES ESPECÍFICAS DEL TUTOR MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y asumir los objetivos de estas prácticas. - Analizar y consensuar con el <i>Estudiante en prácticas (EP)</i> el <i>Plan de formación individualizado</i>, para ayudarle a adecuarlo al contexto en el que tendrá que desarrollarlo. - Mantener reuniones periódicas con el <i>EP</i> para el seguimiento y la reflexión sobre las prácticas. - Facilitar la actividad del <i>EP</i> en el centro educativo. - Dar feedback al <i>EP</i> sobre sus actuaciones docentes. - Completar la ficha de evaluación final de las prácticas.
------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: TDA (2010, p. 7)

3.2.2. - Elementos organizativos

En la Universidad de Burgos, el Módulo 1 del *Prácticum Internacional* se organiza y se implementa, tomando como base las sugerencias de Byram, Gribkova y Starkey (2002) y las recomendaciones del Consejo de Europa y la Comisión Europea. Del acceso a los documentos de la Comisión de las Comunidades Europeas (1996), DOCE, N° C 001 (1998) y al Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394 (2006b), se desprende la necesidad de atender al

desarrollo de tres fases en los programas de movilidad académica, en aras de mejorar su calidad, como ya se ha mencionado en el Capítulo 2.

3.2.2.1.- Módulo 1 del Prácticum Internacional

En nuestro contexto, Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006), en su trabajo sobre el *Prácticum Internacional* como formación intercultural, incidieron en la importancia de planificar y gestionar las tres fases de un programa de movilidad académico, tomadas del modelo de Byram (1997b). Corresponden al antes, mientras y después de realizar la correspondiente movilidad. Tsokaktsidu (2010) las identificó como: la fase previa al intercambio o fase preparatoria (en el país de origen), la fase principal (en el país de acogida), y la fase de retorno o de reinserción (en el país de origen).

Los elementos organizativos se presentan en tres fases diferenciadas e interrelacionadas entre sí, como damos cuenta a continuación. La movilidad virtual queda además integrada transversalmente en el desarrollo completo de estas fases, tal y como aparece recomendado en Kelly et al. (2004), la Comisión de las Comunidades Europeas (2009) y Sanz de la Cal, Gordon y González Castro (2010).

3.2.2.1.1.- Fase de preparación: objetivos, actividades e instrumentos formativos

La fase de preparación tiene lugar en la universidad de origen, con los estudiantes previamente seleccionados. Se pretende mejorar el aprovechamiento y la calidad del programa de movilidad, mediante una preparación académica y personal específica de dichos estudiantes.

Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006) informaron que esta fase proporcionaba un contexto para que el tutor universidad conociera los objetivos y preocupaciones de los estudiantes ante la realización del *Prácticum Internacional* como punto de partida, y así, contribuir a reducir aquellos obstáculos ante la movilidad. Las palabras de Tsokaktsidu

(2010), en su trabajo sobre la identificación de los problemas de los estudiantes participantes en un programa de intercambio, apuntan sobre los contenidos de la fase preparatoria que:

En primer lugar, son los estudiantes de intercambio quienes deben recibir la preparación necesaria antes de desplazarse a la universidad de acogida. Dicha preparación debería consistir en una preparación multidisciplinar y sistemática relativa a todos los aspectos del intercambio (preparación lingüística, cultural, académica, psicológica y práctica). (p. 33)

Siguiendo las recomendaciones de Allison y Hintze (1995), los tutores de las respectivas universidades, asumen la responsabilidad académica de organizar y planificar esta fase, tal y como correspondía a las funciones que son atribuidas y están recogidas en la Tabla 25 (apartado 3.2.1.2.). En la Universidad de Burgos, los objetivos funcionales de aprendizaje establecidos para esta fase están formulados como sigue:

- Conocer aspectos sobre el sistema educativo de Educación Primaria en Inglaterra.
- Conocer la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Educación Primaria en Inglaterra.
- Conocer experiencias similares de estudiantes de años anteriores.
- Configurarse como grupo y crear un ambiente de confianza mutua.
- Compartir las expectativas e inquietudes sobre la estancia para realizar sus prácticas docentes en centros educativos.
- Reflexionar sobre su biografía de aprendizaje lingüístico e intercultural.

Estos objetivos se presentan como referenciales para la toma de decisiones en el desarrollo de las actividades formativas y, son en la fase de preparación, tanto los *seminarios presenciales* como las *tutorías individuales*, los aspectos que favorecerían la calidad del *Prácticum Internacional*.

- Seminarios presenciales

En 2006, el British Council y el Ministerio de Educación organizaron conjuntamente dos seminarios de formación. Dirigidos a los tutores de las universidades españolas e inglesas responsables del seguimiento y evaluación de

los estudiantes. Se llevaron a cabo en las sedes de la Consejería de Educación española en Londres y del British Council en Madrid, simultáneamente. Abarcaron contenidos que facilitaron la aproximación a un contexto educativo diferente, y a las situaciones del aprendizaje de las lenguas extranjeras en Educación Primaria en España e Inglaterra.

El diseño de diseminación establecido corresponde a una estructura en cascada, por lo que y desde entonces, los tutores de las universidades inglesas y españolas imparten dichos seminarios a los estudiantes en la fase de preparación. Como señalaron Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006), el objetivo se basa en preparar a los tutores de las universidades, para que ellos posteriormente den a conocer el contexto educativo del país de destino a los estudiantes.

En la Universidad de Burgos, los seminarios presenciales se desarrollan anualmente en la Facultad de Humanidades y Educación, en tres sesiones de dos horas cada una, aproximadamente. Los contenidos como el punto de partida para el desarrollo de estos seminarios se articulan en torno a:

- El sistema educativo en Inglaterra.
- La enseñanza de las lenguas extranjeras en Educación Primaria.
- La evaluación en Educación Primaria.
- La enseñanza de *literacy* y *science*.
- *Tutorías individuales*

Se llevan a cabo por parte del tutor universidad con cada uno de los estudiantes seleccionados. Este escenario tutorial ofrece el contexto para conocer sus expectativas y motivaciones, y además facilitar la resolución de posibles dudas o inquietudes ante la realización de una movilidad. Se pretende favorecer un clima de confianza para fortalecer las vías de comunicación con el tutor universidad durante su estancia en Londres.

Cada estudiante posee un perfil diferente e individual, y es necesario conocerlo antes de realizar el *Prácticum Internacional*, para así poder llevar a cabo el *Plan de formación individualizado*. Este Plan se realiza entre el

estudiante en colaboración con el tutor de la universidad de origen y es consensuado posteriormente, con el tutor maestro del centro educativo en Londres y en Burgos. En la *Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010) se incide en la reflexión sobre los objetivos y expectativas del estudiante, en términos de competencias profesional, pedagógica, intercultural y lingüística.

En la fase de preparación, se utilizan los instrumentos formativos que permiten la autoreflexión sobre las experiencias lingüísticas e interculturales de los estudiantes antes de realizar la movilidad. Estos son la *carta de intenciones*, la *biografía lingüística e intercultural* y el *espacio virtual compartido*.

- *Carta de intenciones*

Constituye, desde su concepción, un requisito que forma parte de la solicitud de la Convocatoria de ayudas financieras de movilidad de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, para la realización de prácticas en centros educativos del Reino Unido. Los estudiantes que soliciten dicha beca deben incorporar una breve exposición en inglés con las motivaciones que les lleven a realizar dicha movilidad.

- *Biografía lingüística e intercultural*

Forma parte del *Portfolio Europeo de las Lenguas para la Educación Superior* (Consejo Europeo de las Lenguas, 2004) y proporciona al estudiante un marco de reflexión individual sobre su experiencia en el aprendizaje de las lenguas en los contextos formales y no formales, y sobre sus vivencias interculturales (Kelly et al., 2004; Kelly y Grenfell, 2004). Este documento es cumplimentado por los estudiantes de ambas universidades, quienes lo envían por correo electrónico al tutor de la Universidad de Burgos.

Es relevante la información sobre el perfil lingüístico e intercultural de los estudiantes del St Mary's University College, ya que facilita la elección del centro educativo en Burgos, y presenta información muy útil para el tutor maestro. En la Tabla 28, se ilustra algunos rasgos del perfil lingüístico e intercultural del estudiante (Consejo Europeo de las Lenguas, 2004):

Tabla 28. *Rasgos del perfil lingüístico e intercultural*

RASGOS DEL PERFIL LINGÜÍSTICO E INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> - Zonas lingüísticas en las que ha vivido y lenguas con las que el estudiante ha crecido. - Las lenguas aprendidas en la escuela. - Uso de las lenguas en su trabajo, formación, estudios, viajes y círculo de personas conocidas. - Lenguas con las que ha tenido contactos mediante televisión, radio, música, prensa, internet. - Experiencias con culturas diferentes de la suya- es su propio país o en el extranjero y sus beneficios.

Fuente: Consejo Europeo de las Lenguas (2004)

- *Espacio virtual compartido*

Bell, Keegan y Zaitseva (2007), en su trabajo sobre la integración de la movilidad virtual en un programa de movilidad académica, resaltaron las funciones de la movilidad virtual con las siguientes palabras:

The mobility of students exposes them to internationalisation and intercultural learning but mobility is experienced in many different ways by students. What may be called real mobility is when students travel abroad for placements or for full programmes of study, whereas virtual mobility is experienced through online experiences. Virtual mobility can complement real mobility, and its design raises technical, organisational and socio-educational issues. (p. 1)

Entronca con estas funciones, la investigación llevada a cabo por Ortega Martín, Macrory y Chretien (2010) quienes estudiaron el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los alumnos de Educación Primaria de España, Inglaterra y Francia, así como las percepciones de los estudiantes en formación inicial, participantes en el Proyecto *Collaborative Technologies in Languages Initiative*, promovido por la TDA, la Universidad de Granada, Manchester Metropolitan University y Université Poitiers. En sus conclusiones, aluden al carácter motivador que la plataforma virtual proporciona, como un contexto intercultural donde los estudiantes de los diferentes países se comunican, intercambian experiencias y se ponen en el lugar del otro.

Zabalza Beraza (2011) planteó que “las TIC permiten una comunicación horizontal entre nuestros estudiantes para compartir sus experiencias a través de formatos de blog, foros, redes sociales, etc. Y les permite, igualmente, llevar a

cabo modalidades de aprendizaje colaborativo con colegas de otras latitudes.” (p. 38)

Con la denominación de “International school placements in United Kingdom and Spain/Prácticum Internacional en España y Reino Unido”, se presenta como un dispositivo único en una perspectiva innovadora, que facilita la configuración de un escenario cooperativo virtual entre los dos grupos de estudiantes, el de la Universidad de Burgos y el del St Mary’s University College, durante las tres fases. Y favorece la optimización del programa de intercambio entre futuros profesores de lenguas en Educación Primaria de Inglaterra y España. Se creó en la plataforma virtual UBUCampus, para promover el encuentro virtual entre los estudiantes de ambas universidades, constituyendo dos partes diferenciadas:

- El *árbol de contenidos* donde los estudiantes comparten enlaces de los lugares de donde proceden, junto a recursos y materiales para enseñar las lenguas extranjeras, tanto del inglés como del español en Educación Primaria.
- El *foro virtual* donde los estudiantes comparten sus reflexiones y experiencias durante las tres fases del *Prácticum Internacional*.

En el curso de esta fase de preparación, este espacio proporciona un contexto intercultural donde conocer a los estudiantes del otro país, ponerse en el lugar de ellos, y poder compartir información interesante sobre sus lugares de procedencia, sus sistemas educativos, recursos didácticos para el aula de lenguas extranjeras en Educación Primaria, etc.

Este instrumento formativo se utilizó en las dos primeras ediciones del *Prácticum Internacional*, pero, el hecho de utilizar la plataforma virtual de la Universidad de Burgos se presentaba como un obstáculo para los estudiantes de la universidad inglesa, ya que el sistema de acceso no era sencillo. Tras la evaluación de la eficacia del citado instrumento formativo en 2009, se llegó a la conclusión de que era necesario mejorar la accesibilidad de los estudiantes ingleses a dicho espacio virtual.

Como consecuencia, a partir del curso académico 2009-2010, se incorporó el uso de la red social *Facebook* en los elementos organizativos, al

presentarse como un instrumento único y dinamizador de la configuración de un escenario cooperativo e intercultural entre universidades europeas. El criterio de elección de esta red social se basó en la familiaridad de los estudiantes ingleses con ella, ya que en un estudio de Mori (2007), se señalaba que un 95% de los estudiantes universitarios británicos usaban esta red social en su vida cotidiana; aunque bien es cierto que en el caso de los estudiantes españoles, estos estaban más familiarizados con la red social *Tuenti*, en aquel momento. Sin embargo, existen datos sobre el hecho de que los estudiantes usan normalmente estas redes sociales en el ámbito de su vida cotidiana, y no tanto en el académico.

Para garantizar un cierto grado de privacidad, el escenario se construyó a través de la creación de un grupo privado en la red social *Facebook*, denominado *Prácticas Internacionales/International School Placements*, y caracterizado por no aparecer como resultado de una búsqueda ni en los perfiles de sus miembros. La creadora del grupo fue la tutora de la Universidad de Burgos. Las aplicaciones de la red social más utilizadas a lo largo de las tres fases son: el *muro*, los *eventos* y el *chat*.

- *Muro*

Se configura como un espacio único de encuentro y diálogo compartido entre todos los participantes de ambos países; todos ellos con los mismos intereses a nivel lingüístico, académico, cultural, profesional, personal e intercultural. Este espacio favorece el encuentro intercultural entre estudiantes, al compartir como se indica anteriormente, aspectos culturales sobre sus lugares de procedencia, sobre sus sistemas educativos, sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en Educación Primaria en Inglaterra y España, permitiendo además adjuntar enlaces, fotos o videos relacionados. Se trata de facilitar el enfoque de comparabilidad de los sistemas educativos y de los sistemas de formación inicial de ambos países.

También, se presenta como un fluido canal de comunicación entre el tutor universidad y los estudiantes, para el asesoramiento y seguimiento de las prácticas en los centros escolares en Londres y Burgos.

- *Eventos*

Ofrece la posibilidad de convocar a los estudiantes a los seminarios presenciales, y de confirmar su asistencia, así se facilita la gestión de este tipo de reuniones considerando que los estudiantes convocados están en Inglaterra o España.

- *Chat*

El uso de esta aplicación proporciona una comunicación sincrónica con los estudiantes para resolver dudas individuales. En la mayoría de las ocasiones, las conversaciones a través del chat se desarrollan durante la fase de preparación y de prácticas docentes, que se caracterizan por el elevado grado de ansiedad de los estudiantes.

Las actividades e instrumentos formativos implantados en la fase de preparación están totalmente interrelacionados para potenciar el aprovechamiento de las siguientes fases. Su descripción se recoge en la Tabla 29:

Tabla 29. *Actividades e instrumentos formativos de la fase de preparación*

MÓDULO 1 FASE DE PREPARACIÓN	
ACTIVIDADES FORMATIVAS	INSTRUMENTOS FORMATIVOS
Seminarios presenciales Tutorías individuales	Carta de intenciones Biografía lingüística e intercultural Espacio virtual compartido (árbol de contenidos y foro virtual) Prácticas Internacionales/ International School Placements (muro, eventos y chat)

Es necesario también señalar que estas actividades e instrumentos formativos se organizan y planifican desde la Universidad de Burgos, pero los contactos virtuales y la información ofrecida por el tutor del St Mary's University College, durante esta fase de preparación son muy importantes para rebajar el nivel de ansiedad y nerviosismo de los estudiantes (Coleman, 2001, 2007). Tal y como Tsokaktsidu (2010) apuntó al respecto que “un papel

importante en la adaptación académica, aparte de la preparación previa recibida, juega la ayuda ofrecida por parte de la universidad receptora.” (p. 29)

3.2.2.1.2.- Fase de prácticas docentes: objetivos, actividades e instrumentos formativos

Esta fase corresponde a la realización de las cuatro semanas de prácticas docentes de intercambio, en los centros educativos de Londres y Burgos. Se planifica y organiza desde el St Mary’s University College para los estudiantes españoles, y desde la Universidad de Burgos para los estudiantes ingleses. Se concreta la planificación y organización de las actividades formativas en acompañamiento y tutela de los estudiantes en: *seminarios interculturales, prácticas docentes y visita de evaluación.*

- Seminarios interculturales

Durante esta fase, desde el St Mary’s University College se organizan cuatro seminarios con el grupo de estudiantes alemanes, franceses y españoles, que se encuentran realizando el *Prácticum Internacional*. Por su parte, los estudiantes ingleses, participan en cuatro llevados a cabo en la Universidad de Burgos. En cada uno de ellos, los contenidos impartidos abarcan temas concretos sobre los sistemas educativos y la enseñanza de las lenguas extranjeras en Educación Primaria, desde un punto de vista totalmente intercultural, comparando y compartiendo las distintas realidades educativas de cada país. Se trabaja en función de los siguientes objetivos:

- Compartir las expectativas e inquietudes de sus prácticas docentes.
- Comparar, compartir y conocer los sistemas educativos de los países participantes.
- Comparar, compartir y conocer la situación del aprendizaje de las lenguas extranjeras de los países.

Además se ejerce la función de tutela de los estudiantes, para comprobar y reflexionar sobre la evolución del progreso del desarrollo de las competencias como objeto de aprendizaje. La *Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010)

sirve de dispositivo de seguimiento y autoevaluación de los estudiantes en los respectivos seminarios interculturales.

- *Prácticas docentes*

Los estudiantes de ambas universidades son asignados a un tutor maestro que es quien les tutela durante las cuatro semanas, en el país correspondiente. Durante esta fase, los estudiantes españoles se socializan no solo con los tutores maestros, sino también con los de otras nacionalidades que realizan el *Prácticum Internacional* en el mismo centro educativo. En el caso de los estudiantes del St Mary's University College, coinciden con estudiantes españoles que realizan la Modalidad A del *Prácticum II*.

Tienen como objetivo conocer y colaborar en las actividades de enseñanza y aprendizaje del aula de Educación Primaria, y además intervenir enseñando el español o inglés como lengua extranjera en los respectivos centros educativos.

En la Tabla 30, señalamos la distribución temporal de las anteriores actividades:

Tabla 30. *Secuenciación de los seminarios interculturales y las prácticas docentes*

MÓDULO 1				
DISTRIBUCIÓN SEMANAL	LUNES		MARTES a VIERNES	
ACTIVIDADES FORMATIVAS	Seminario intercultural	Seminario intercultural	Prácticas docentes	Prácticas docentes
LUGAR	School of Education, Theology and Leadership	Facultad de Humanidades y Educación	Centro educativo en Londres	Centro educativo en Burgos
PARTICIPANTES IMPLICADOS	Estudiantes de la Universidad de Burgos	Estudiantes del St Mary's University College	Estudiantes de la Universidad de Burgos	Estudiantes del St Mary's University College

- *Visita de evaluación*

Los tutores de ambas universidades realizan una visita de intercambio de evaluación para observar, conocer y evaluar las actuaciones docentes de los estudiantes en las aulas en Londres y Burgos, tal y como se contempla en las funciones asignadas a los tutores universidad. Esta visita desempeña también la función de evaluación de los elementos estructurales, organizativos y curriculares por parte de los tutores. Los objetivos que conllevan las visitas de los tutores de ambas universidades son:

- Evaluar el desarrollo del *Prácticum Internacional* con el tutor universidad de destino.
- Acompañar al grupo de estudiantes.
- Observar las intervenciones de los estudiantes en las aulas de Educación Primaria, impartiendo una lección de su lengua propia en los centros educativos.
- Evaluar el progreso de los estudiantes con su tutor maestro.

Los instrumentos formativos utilizados en el desarrollo de esta fase son el *foro virtual del espacio virtual compartido* y el *diario de aprendizaje*.

- *Foro virtual del espacio virtual compartido*

El hecho de la distancia física de los contextos educativos donde los estudiantes realizan sus prácticas, nos ofrece un punto de partida muy interesante e innovador para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de formación inicial, tal y como señala Vez (2010) sobre las aportaciones de estas a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras:

La experiencia vivencial “on line” que permite comunicar algo a alguien que tiene interés en esa misma comunicación, en tiempo real, de modo auténtico, y, sobre todo, más allá de los límites del aula, de los compañeros de clase y del profesor. (p. 91)

Como se indica más arriba, el uso del foro se realiza inicialmente a través de la plataforma virtual de la Universidad de Burgos, denominada UBUCampus, pasando posteriormente a utilizar la red social Facebook en un grupo privado.

Ambas herramientas se sitúan en una doble dimensión:

- Una *dimensión intercultural* por cuanto que el espacio virtual se crea para el encuentro intercultural. Su objetivo principal es el de compartir las vivencias y experiencias en las aulas, y fomentar el desarrollo de la competencia intercultural como componente imprescindible de la formación inicial de los futuros profesores de lenguas a nivel europeo (Byram, 1997a; Castro Prieto, 1999; Guilherme, 2002; Kelly et al., 2004). Los estudiantes se ponen en el lugar de los compañeros del otro país, para compartir información sobre el desarrollo del *Prácticum Internacional*. Por ello, se favorece la cooperación entre los participantes de diferentes instituciones europeas de formación inicial del profesorado (European Commission, 2004, Kelly et al., 2004; CRUE, 2007).
- Una *dimensión de tutela y acompañamiento* de los estudiantes que realizan sus prácticas docentes, simultáneamente en Londres y Burgos. En principio, este instrumento se configura para mejorar la calidad de la tutela del *Prácticum Internacional*, que es la responsabilidad académica del tutor universidad, de acuerdo al Plan de Prácticum de la Universidad de Burgos. En la fase de preparación, los estudiantes se comprometen a publicar una entrada semanal en el foro.
- *Diario de aprendizaje*

Sobre este instrumento se destacan las aportaciones de Ross (1989), Zabalza (1991) y Liston y Zeichner (1993) que inciden en su valor para la reflexión en las prácticas docentes. Estos autores precisan que posibilita generar procesos reflexivos y críticos en los futuros maestros. Rodríguez López (1995) destacó que el diario se convierte en un instrumento facilitador de la integración de la teoría y la práctica, las cuales se muestran como componentes esenciales de la formación inicial del docente. En particular, en el ámbito de la formación del docente de lenguas extranjeras, Bailey (1990) definió el diario como “a diary study is a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal Journal.” (p. 215)

Lleixá Arribas (2004) apuntó que, en el diario, los estudiantes tienen que organizar, estructurar, reflexionar y sacar conclusiones sobre la experiencia vivida y su relación con el conocimiento teórico, a través de la integración de los aprendizajes logrados en la formación teórica y en la experiencia práctica.

Basándonos en estas aportaciones, se establece que, los estudiantes de la Universidad de Burgos recojan sus experiencias y reflexiones sobre lo aprendido en las aulas en el diario de aprendizaje. Estas serán enviadas semanalmente por correo electrónico al tutor universidad, para un mejor seguimiento. Durante la fase de preparación, se presenta a los estudiantes una ficha-guía⁵⁹ del diario de aprendizaje que les servirá de ayuda a través de unos indicadores de observación, pero sin que estas se conviertan en pautas cerradas que les lleve a la realización de un modelo estándar de diario, mecanizado y despersonalizado (Rodríguez López, 1995).

La Tabla 31 ilustra las actividades e instrumentos formativos implementados en la fase de prácticas docentes. Se encuentran totalmente interrelacionados para el aprovechamiento de las posteriores actividades en la siguiente fase:

Tabla 31. *Actividades e instrumentos formativos en la fase de prácticas docentes*

MÓDULO 1 FASE DE PRÁCTICAS DOCENTES	
ACTIVIDADES FORMATIVAS	INSTRUMENTOS FORMATIVOS
Seminarios interculturales Prácticas docentes Visita de evaluación	Foro virtual (dimensión intercultural y dimensión de tutela y acompañamiento) Diario de aprendizaje

3.2.2.1.3.- Fase de reflexión: objetivos, actividad e instrumentos formativos

La fase de reflexión se realiza al regreso de las cuatro semanas de prácticas docentes de intercambio en Londres y Burgos, y se lleva a cabo en las

⁵⁹ Esta ficha-guía es el documento que se utiliza, de forma generalizada, para orientar la realización del diario de prácticas. Corresponde a la Modalidad A del Prácticum II (Anexo 4).

universidades de origen. La actividad e instrumento formativos que tienen lugar en esta fase son el *seminario intercultural* y la *memoria de prácticas I*.

- *Seminario intercultural*

Se desarrolla con el objetivo de compartir y reflexionar sobre las experiencias vividas por los estudiantes. Esta fase es importante, porque la reflexión intercultural se produce a cierta distancia de la experiencia de sus prácticas docentes en el extranjero. Se pretende que contribuya asimismo, a crear la consciencia del desarrollo de los aprendizajes adquiridos.

- *Memoria de prácticas I*

Los estudiantes han de entregar el trabajo académico que, bajo esta denominación, refleja la experiencia y el conocimiento adquirido durante su periodo de prácticas en Londres. Para ello, se sirven de los datos recogidos a través de la observación, los diálogos con los tutores maestros y el análisis de documentos y referentes del sistema educativo. En la memoria de prácticas, los estudiantes adoptan una actitud analítica de la experiencia global, mediante la reflexión, distanciamiento, comparación, interpretación, diferenciación, lo que les permite sacar conclusiones significativas de los dos diferentes contextos educativos vividos.

El Plan de Prácticum tiene establecidos los siguientes componentes que los estudiantes han de recoger en la memoria:

-Descripción breve (solo datos relevantes) de los aspectos materiales, personales y funcionales del Centro, haciendo especial hincapié en los del aula.

-Descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, con justificación de la intervención docente del profesor-tutor.

-Descripción del diseño, aplicación y evaluación de la intervención didáctica del propio alumno/a (Unidad Didáctica o Proyecto) que deberá tener una duración aproximada de dos semanas.

-Descripción de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos a lo largo del período de prácticas.

-Reflexión crítica sobre la experiencia global de las prácticas. (Plan de Prácticum, Anexo 8)

3.2.2.2.- Módulo 2 del Prácticum Internacional

El Módulo 2 consiste en la realización de cuatro semanas de prácticas docentes en los centros educativos de Burgos. Las actividades formativas desarrolladas en esta fase son las *prácticas docentes* y la *visita de evaluación*.

- Prácticas docentes

Como hemos mencionado en los elementos estructurales, los estudiantes completan un segundo módulo, en el que se incorporan a los centros educativos de Burgos. Tienen la oportunidad de poner en práctica todo aquello que han aprendido en los centros educativos ingleses y, a su vez, de poder compartir su experiencia con los tutores maestros de los centros educativos de Burgos. Es interesante señalar que los estudiantes realizan sus prácticas en los mismos centros educativos que han recibido a estudiantes ingleses. Este aspecto favorece un enriquecedor diálogo entre los tutores maestros y los estudiantes.

- Visita de evaluación

El tutor de la Universidad de Burgos realiza una visita de evaluación a los tutores maestros para observar y conocer las actuaciones de los estudiantes en los centros educativos. En colaboración con cada tutor maestro se evalúa de manera global el desarrollo del *Prácticum Internacional* con el objetivo de elaborar propuestas de mejora en los elementos organizativos.

Los instrumentos formativos utilizados en el desarrollo de esta fase son el *foro virtual*, el *diario de aprendizaje* y la *memoria de prácticas II*.

- *Foro virtual del espacio virtual compartido*

En esta fase, los estudiantes continúan compartiendo sus experiencias docentes, durante sus prácticas en los centros educativos de Burgos en el foro virtual. Durante esta fase, los participantes del foro son los estudiantes españoles, a diferencia del Módulo 1 que también participaban los estudiantes ingleses.

- *Diario de aprendizaje*

Las experiencias en los centros educativos quedan reflejados en los diarios de los estudiantes, tal y como hemos mencionado para el Módulo 1.

- *Memoria de prácticas II*

Los estudiantes han de completar la memoria de prácticas I, reflejando la experiencia y el conocimiento adquirido durante su periodo de prácticas en Burgos.

En la Tabla 32 se expone las actividades e instrumentos formativos implementados en la fase de prácticas docentes:

Tabla 32. *Actividades e instrumentos formativos en la fase de reflexión*

MÓDULO 2: FASE DE PRÁCTICAS DOCENTES	
ACTIVIDADES FORMATIVAS	INSTRUMENTOS FORMATIVOS
Prácticas docentes Visita de evaluación	Foro virtual Diario de aprendizaje Memoria de prácticas II

Para finalizar este apartado, la Tabla 33 ilustra los elementos organizativos del dispositivo de formación que constituye el *Prácticum Internacional*, poniendo de manifiesto su correspondencia y su complementariedad, respecto a las actividades e instrumentos formativos:

Tabla 33. Elementos organizativos del Módulo 1 y 2 del Prácticum Internacional

DISPOSITIVO DE FORMACIÓN					
Prácticum Internacional	Fases	Actividades formativas	Instrumentos formativos	Duración	Lugar
Módulo 1	FASE DE PREPARACIÓN	- Seminarios presenciales. - Tutorías individuales.	- Carta de intenciones. - Biografía lingüística e intercultural. - Espacio virtual compartido.	3 semanas.	- Facultad de Humanidades y Educación.
	FASE DE PRÁCTICAS DOCENTES	- Seminarios interculturales. - Prácticas docentes. - Visita de evaluación.	- Foro virtual. - Diario de aprendizaje.	4 semanas.	- Centros educativos en Londres. - School of Education, Theology and Leadership.
	FASE DE REFLEXIÓN	- Seminario intercultural.	- Memoria de prácticas I.	2 horas ⁶⁰ .	- Facultad de Humanidades y Educación.
Módulo 2	FASE DE PRÁCTICAS DOCENTES	- Prácticas docentes. - Visita de evaluación.	- Foro virtual. - Diario de aprendizaje. - Memoria de prácticas II.	4 semanas.	- Centros educativos en Burgos.

3.2.3.- Elementos curriculares

Zabalza Beraza (2011), en su trabajo sobre el Prácticum en la formación universitaria, identificó el predominio de los aspectos organizativos sobre los curriculares, en los planes de estudios de esta asignatura. Este aspecto daba lugar a una escasa atención a las estrategias de aprendizaje que se esperaban de los estudiantes durante la realización del Prácticum.

Las estrategias de aprendizaje del *Prácticum Internacional* quedan reflejadas en la *Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y*

⁶⁰ Se refiere a la duración aproximada del Seminario intercultural.

Primaria. Common Reference Framework (TDA, 2010) que, como se ha indicado, es el dispositivo único y común que articula sus elementos comunes organizativos, estructurales y curriculares, entre las instituciones de formación inicial de Inglaterra y España. Ortega Martín y Madrid (2006) señalaron su carácter común y propio, cuando comentaron que “this is not a matter of translation but it must be a product that comes from the common work among countries and institutions.” (p. 6) Se incide en el hecho de que surgió con un carácter profesionalizador, en cuanto a que el *Prácticum Internacional*- programa de movilidad académico-profesional- facilita la adquisición de las competencias que, actualmente, demanda el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras en Europa.

Podemos señalar que la *Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010) se inscribe en las dinámicas europeas, al establecer las correlaciones entre las competencias específicas del perfil del profesor de lenguas extranjeras en Educación Primaria, que corresponden a los requisitos nacionales y europeos y al inscribirse en los rasgos y componentes para la calidad de la movilidad.

En la Tabla 34, aportamos las directrices y referentes oficiales en los que se recogen dichos requisitos en materia de formación inicial del docente:

Tabla 34. Referentes oficiales de los requisitos nacionales y europeos sobre las competencias del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria

REFERENTES OFICIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA		
INGLATERRA	ESPAÑA	EUROPA
-Professional Standards for Qualified Teacher Status and requirements for Initial Teacher Training (TDA, 2008).	-Artículo 3 de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria (BOE, N ^a 312, 2007).	- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (European Commission, 2004). - CEFR (Council of Europe, 2001).

Se trata de favorecer la transparencia y comparabilidad de los sistemas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras implicados en la planificación, organización y gestión del *Prácticum Internacional*. Desde la propuesta isomorfa de Begioni, Constanzo, Ferreira y Ferrão Tavares (1999) para una formación europea de los profesores de lenguas, tomamos como referencia la definición de las estrategias de aprendizaje que quedan definidas como “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.” (MECRL, 2002, p. 10) Por lo tanto, se comparte esta definición con la propuesta de elementos curriculares del *Prácticum Internacional* de la TDA (2010). Se trata de convertirlas en estrategias de aprendizaje de orden profesional-pedagógico y lingüístico- intercultural para el estudiante durante el *Prácticum Internacional*. El carácter de autoevaluación, no lineal y orientativo, permanece en la propuesta de las estrategias de aprendizaje que han de movilizar los estudiantes durante las tres fases de observación, intervención y evaluación. Estas dan cuenta del progreso y evolución de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo tanto, la definición de estrategias de aprendizaje aplicada a nuestro contexto es, efectivamente, la línea de actuación organizada, intencionada y regulada de orden profesional-pedagógico y lingüístico-intercultural. Líneas de actuación mediante aquellas estrategias que son elegidas por los estudiantes, confrontados a realizar una tarea que se

proponen a sí mismos o a la que tienen que desarrollar durante el *Prácticum Internacional*. La Tabla 35 ilustra las estrategias de aprendizaje que han de movilizar los estudiantes:

Tabla 35. *Las estrategias de aprendizaje del Prácticum Internacional*

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ORDEN PROFESIONAL-PEDAGÓGICO	
Fase de observación	- Observar las similitudes y diferencias que encuentras en las actitudes y competencias profesionales de la escuela de acogida, en relación con tus propias ideas al respecto.
	- Familiarizarse con la escuela: respetar su proyecto educativo, familiarizarse con su funcionamiento general, sus relaciones con el entorno, su contexto socio-cultural y lingüístico, etc. Reflexionar sobre los códigos de conducta explícitos e implícitos en la escuela.
	- Observar el papel que desempeñan el <i>tutor maestro</i> y otros adultos que participan en la clase.
	- Analizar las relaciones que el profesor establece en el aula para fomentar el desarrollo integral de la persona.
	- Reflexionar sobre cómo se planifican las clases, se dan las instrucciones de enseñanza y aprendizaje y se enseña la lengua propia y las Lenguas extranjeras.
	- Reflexionar sobre cómo gestionar la clase, estrategias que fomenten la convivencia y la organización del aprendizaje individual, en grupo y en la totalidad del aula.
	- Observar los distintos métodos, escritos y orales, que utiliza el profesor para supervisar y valorar el aprendizaje de los alumnos.
Fase de intervención	- Familiarizarse con el currículo nacional y los recursos disponibles, incluidos las TIC, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	- Participar activamente en la vida de la escuela.
	- Demostrar en las prácticas de enseñanza lo que estás aprendiendo sobre actitudes frente al aprendizaje y la enseñanza, enfoques para el aprendizaje individual y atención a la diversidad.
	- Comentar con el <i>tutor maestro</i> la evolución de las prácticas y tener en cuenta sus consejos y comentarios.
	- Promover el desarrollo de vínculos con el tutor maestro de cara a futuros proyectos profesionales.
	- Preparar e impartir clases con objetivos pedagógicos, contenidos curriculares y recursos apropiados.
	- Poner en práctica los conocimientos progresivos de las áreas curriculares que estás enseñando mediante el uso de recursos y métodos apropiados.
	- Utilizar las evaluaciones de tu práctica docente como base para mejorar planificaciones futuras en colaboración con el <i>tutor maestro</i> .
- Supervisar y valorar el aprendizaje de los alumnos en la propia actividad docente, contrastándolo con los objetivos pedagógicos.	
Fase de evaluación	- Compartir con el <i>tutor maestro</i> las reflexiones propias respecto al desarrollo de tu competencia profesional.
	- Valorar las prácticas con el <i>tutor maestro</i> y compartir estas reflexiones con el

	<i>tutor universidad</i> en lo que respecta a los objetivos individuales establecidos.
	- Valorar cómo has cambiado los métodos de seguimiento y valoración del aprendizaje de los alumnos.
	- Contrastar tu enfoque pedagógico con el del <i>tutor maestro</i> .
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ORDEN LINGÜÍSTICO-INTERCULTURAL	
Fase de observación	- Identificar el lenguaje específico para el funcionamiento del aula.
	- Reconocer las propias necesidades y establecer prioridades referentes al lenguaje en la práctica docente.
	- Buscar y seleccionar recursos para mejorar la competencia lingüística y comunicativa propia y para mejorar tu competencia docente.
	- Observar cómo utilizan el idioma los alumnos en situaciones formales e informales.
	- Observar las similitudes y diferencias del aula de tus prácticas con las de tu país.
	- Desarrollar la percepción de los aspectos culturales que determina un estilo específico de enseñanza.
	- Investigar el modo y la causa del tipo de interacciones que se producen entre profesores y alumnos de la escuela.
Fase de intervención	- Comparar las diferencias de fondo y forma entre los currículos nacionales.
	- Demostrar conocimientos avanzados del lenguaje que se utiliza en la clase.
	- Mejorar los conocimientos del lenguaje profesional a través de la interacción en el contexto educativo.
	- Aplicar la propia competencia lingüística a la enseñanza de las diferentes materias y a las diferentes formas de agrupamiento en el aula.
	- Demostrar habilidad para elegir el registro lingüístico adecuado a cada contexto.
	- Fomentar el conocimiento cultural de los alumnos mediante la presentación de situaciones reales en la vida cotidiana de tu país de origen y comentar con ellos el modo en que éstas difieren de las suyas.
	- Recopilar recursos específicos que puedas utilizar a tu vuelta a casa para la enseñanza y aprendizaje de idiomas.
	- Comparar los enfoques culturales de ambos países a la hora de abordar una enseñanza inclusiva.
Fase de evaluación	- Desarrollar un enfoque personal de enseñanza basado en tu experiencia en los dos países.
	- Revisar con el <i>tutor maestro</i> el progreso realizado en el lenguaje específico de cada área curricular y el utilizado en la gestión del aula.
	- Valorar en qué medida el propio progreso en el dominio de la lengua te permite afrontar interacciones sociales y profesionales.
	- Valorar y explicitar con el <i>tutor maestro</i> cómo están modificando estas prácticas docentes tu percepción de la enseñanza y el aprendizaje.
	- Valorar y explicitar cómo y por qué se ha modificado tu práctica docente a través de este proceso.

Fuente: TDA (2010)

Se recomienda centrar la atención en la búsqueda de evidencias que den cuenta de las competencias profesionalizadoras adquiridas por los estudiantes, desde el respeto a los criterios de evaluación propios de cada universidad (TDA, 2010). Para obtener tales evidencias, se precisa de las modalidades y objetos de evaluación siguientes:

- Evaluación formativa mediante sesiones de tutoría con el maestro y el tutor de la universidad de origen.
- Autoevaluación que incluya análisis del nivel de competencias adquirido en las cuatro áreas de competencia.
- Memoria de prácticas. Trabajo escrito con la siguiente estructura: plan de formación individualizado, memoria de tareas de enseñanza y aprendizaje realizadas (planificación, desarrollo y evaluación de actividades realizadas a lo largo de las prácticas).
- Portfolio o dossier, diario académico que recoge la evolución profesional del estudiante durante el periodo de prácticas. (TDA, 2010, p. 10)

Se siguen los mismos procedimientos de evaluación que se aplican a la Modalidad A del *Prácticum II*. Los objetos de evaluación y su porcentaje en la calificación final del *Prácticum Internacional*, se concretan del siguiente modo:

- Informes de evaluación de los tutores maestros de los centros educativos de Londres y Burgos (50%).
- Participación y rendimiento observados a través de reuniones de seguimiento y visitas al aula (20 %).
- Memoria de prácticas I y II (30 %).

Los tutores de ambas universidades utilizan un informe común de evaluación para los tutores maestros, en el que se recoja el aprovechamiento de los estudiantes en los centros educativos de Londres y Burgos. Este se denomina Class Teacher Assessment Report, y está adaptado del modelo propuesto por Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006) (Anexo 5).

3.3.- Elementos de consenso entre el Prácticum Internacional y el perfil europeo de formación del profesorado de lenguas

En este apartado, se muestran los elementos de consenso entre las estrategias de implantación y aplicación (*Strategies of implementation and application*) de los respectivos elementos competenciales recomendados por Kelly y Grenfell (2004) y los elementos estructurales, organizativos y curriculares del *Prácticum Internacional*. Se trata de dar cuenta de la aproximación al perfil europeo de formación del docente de lenguas extranjeras a través de su planificación, gestión e implantación en ambas instituciones de formación inicial.

El *Prácticum Internacional* se adecúa a la siguiente definición de *buenas prácticas* de innovación educativa marcada por la movilidad, que la European Commission (2013) incluye en el glosario de términos necesarios para la diseminación de los resultados de los proyectos europeos:

A good practice is an exemplary project (including results or processes) which has positively influenced systems and practices throughout its activities and results. Consequently, good practices are worth transferring and exploiting in different contexts and environments by new users or entities. (parra. 14)

El perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras (Kelly et al., 2004; Kelly y Grenfell, 2004) se presenta actualmente como un significativo referente conceptual, para la implantación de buenas prácticas internacionales en la formación inicial del profesorado. Tal y como es el caso del *Prácticum Internacional*, organizado entre la Universidad de Burgos y el St Mary's University College.

3.3.1.- Aspectos estructurales: estrategias de implantación y aplicación

En la estructura (*Structure*) del perfil, Kelly y Grenfell (2004) describen los elementos comunes que recomiendan incluir en los planes de estudio o programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras. Se acompañan las estrategias necesarias para su implantación y aplicación en un contexto

determinado. Los elementos de consenso entre la estructura (*Structure*) y el *Practicum Internacional* son:

- Prácticas docentes.
- Movilidad académico-profesional.
- Comparabilidad y armonización europea.

3.3.1.1.- Prácticas docentes

Con el objetivo de mejorar el desarrollo de las competencias de los futuros docentes, Kelly y Grenfell (2004) inciden en la necesidad de valorar, de manera especial, la asignatura de prácticas docentes en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. Sus recomendaciones quedan reflejadas en los elementos comunes 1, 3 y 4, de la estructura (*Structure*) del marco para el perfil europeo (Kelly y Grenfell, 2004), que proponen “a curriculum that integrates academic study and the practical experience of teaching, an explicit framework for teaching practice (*stage/practicum*), working with a mentor and understanding the value of mentoring.” (p. 1)

Se señala que las prácticas docentes deben articularse en un plan de prácticas, que incluya los elementos estructurales, organizativos y curriculares necesarios para dicho periodo de formación. Asimismo, el papel central de las funciones de los tutores maestros y los tutores de las universidades se enfatiza al asumir el desarrollo y seguimiento de dichas prácticas docentes.

En el plan de estudios del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (BOE, N° 195, 2001), las prácticas docentes están organizadas en una materia troncal, como ya se ha expuesto en la Tabla 21 (apartado 3.2.), con una carga total de 32 créditos, distribuidos en 12 para el *Practicum I* y 20 para el *Practicum II*. La asignatura *Practicum*, en el conjunto de los nuevos estudios de Grado en Maestro de Educación Primaria (BOE, N° 312, 2007), presenta una carga de 42 créditos distribuidos en *Practicum I* y *Practicum II*, con 23 y 19 créditos, respectivamente (Tabla 22, apartado 3.2.). El Plan de *Practicum* de la Universidad de Burgos recoge los objetivos, las

funciones de los tutores, la metodología, y la evaluación. Los aspectos estructurales, organizativos y curriculares se inscriben además en la *Guía para las Prácticas Internacionales de Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010), y en las directrices propias de cada universidad.

En la Tabla 36, se resumen los elementos de consenso entre el *Prácticum Internacional* y las estrategias de implantación y aplicación (*Strategies for implementation and application*) sobre los elementos competenciales 3 y 4 de dicho perfil:

Tabla 36. *Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional, con respecto a los elementos competenciales 3 y 4 (Structure)*

STRUCTURE	STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION AND APPLICATION	PRÁCTICUM INTERNACIONAL
<p>3. An explicit framework for teaching practice (stage/practicum).</p>	<p>Institutions provide trainees with written guidelines outlining how their teaching practice will be organized. Trainees, likewise are fully aware of what is expected of them in terms of what they achieve in the classroom and what subsequent papers or diaries need to be produced. Teaching practice is monitored by the trainee's institution through regular contact with the trainee and his /her mentor. Trainees keep a teaching practice diary or log recording their experiences. Mentors and tutors help trainees compile this document. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 7)</p>	<p>Plan de Prácticum (UBU) Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework (TDA, 2010). Seguimiento y tutorización del tutor de la UBU por el foro virtual, correo electrónico, red social y visita evaluadora a Londres. Seguimiento del tutor del SMUC, una vez a la semana en el seminario intercultural. Realización de un diario de aprendizaje y participación en el foro virtual o en la red social.</p>
<p>4. Working with a mentor and understanding the value of mentoring.</p>	<p>Each trainee is assigned a mentor for the duration of the teaching experience. During the teaching practice, mentors complete a number of tasks and responsibilities with the trainees such as observing them teaching, giving them feedback, checking over their lesson plans. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 8)</p>	<p>Tutores maestros del centro educativo inglés y español son asignados a cada estudiante. En la Guía para las Prácticas Internacionales de Educación Infantil y Primaria-Common Reference Framework (TDA, 2010) se establecen las funciones comunes de los tutores maestros.</p>

3.3.1.2.- Movilidad académico-profesional

Las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa y de la Comisión Europea demandan actualmente un perfil de profesorado de lenguas extranjeras, que desarrolle la competencia plurilingüe e intercultural de los estudiantes, desde el respeto a la diversidad lingüística y cultural (Trim, 2001; MCERL, 2002; Beacco y Byram, 2007; Vez, 2010). En los elementos de la estructura (*Structure*) 5, 6, 7, 8 y 13, Kelly y Grenfell (2004) dan cuenta de la necesidad de favorecer la movilidad académica, la académico-profesional y la virtual en la formación inicial de dicho profesorado:

- 5.- Experience of an intercultural and multicultural environment.
- 6.- Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links.
- 7.- A period of work or study in a country or countries where the trainee's foreign language is spoken as native.
- 8.-The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country.
- 13.- Close links between trainees who are being educated to teach different languages. (p. 1)

El *Prácticum Internacional* se inscribe en la modalidad académico-profesional que constituye un contexto educativo excepcional, para introducir la dimensión europea en la formación del profesorado, tal y como se indica en la siguiente definición de la European Commission (2011) que “describes moving from a national to a wider reference point through exchange, cooperation and mobility between educational and training institutions and their staff and learners.” (parra. 30)⁶¹

En la *Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010) se señaló que la realización del *Prácticum Internacional* posibilita a los futuros profesores de lenguas extranjeras, la adquisición de la competencia intercultural durante la

⁶¹ Cita tomada del The Lifelong Learning Programme 2007-2013 – Glossary, recuperado el 8 de diciembre de 2011, en http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/guide/glossary_en.html

realización de las prácticas en un país extranjero; competencia profesional necesaria en el actual escenario docente, en una Europa multilingüe y multicultural (Byram, 1997a; Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Boldizsár, 2003; Vez, 2011).

Además, Kelly y Grenfell (2004) recomendaron que los estudiantes tuvieran la oportunidad de enseñar su lengua propia como lengua extranjera, durante las prácticas docentes. En nuestro contexto, estos enseñan español e inglés en los respectivos centros educativos de Londres y Burgos; aspecto que favorece su internacionalización, tal y como recomiendan las dinámicas europeas (Evans, 1999; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001; DOCE, N° C 142, 2002).

El tutor del St Mary's University College organiza cuatro seminarios interculturales dirigidos al grupo de estudiantes alemanes, franceses y españoles participantes. La metodología que se utiliza es la reflexión sobre los sistemas educativos de los diferentes países, como ya hemos comentado. Los estudiantes comparan interculturalmente, y contrastan los aspectos de su propio sistema educativo, y las metodologías, recursos y actividades para la enseñanza de las lenguas extranjeras con el resto de los estudiantes (Sercu, 1998). En consecuencia, el ámbito internacional se extiende no solo a los contextos educativos de Inglaterra y España, sino que ofrece un marco de reflexión y aprendizaje más amplio, sobre otras realidades educativas en países como Alemania y Francia.

En la Tabla 37 se recogen las estrategias en sus correspondencias con sus elementos de consenso para favorecer la movilidad académico-profesional en la formación inicial del docente:

Tabla 37. Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto a los elementos competenciales 5, 6, 7, 8 y 13 (Structure)

STRUCTURE	STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION AND APPLICATION	PRÁCTICUM INTERNACIONAL
<p>5. Experience of an intercultural and multicultural environment.</p>	<p>Trainees are able to develop an intercultural understanding and appreciate the importance of culture and sensitivity to it, when building relationships and in a professional setting.</p> <p>Institutions aim to give their trainees experience of teaching languages in a wide variety of learning contexts, such as local bilingual schools. Trainees understand that multicultural and intercultural issues affect most teaching and learning contexts.</p> <p>Trainees have experience of studying or working in another country and so culturally aware and are equipped to face diversity in a non- judgement manner. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 9)</p>	<p>Seminarios intercul- rales en el SMUC.</p> <p>Variedad de contextos educativos en Ingla- terra y España.</p> <p>Prácticum Internacional.</p>
<p>6. Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links.</p>	<p>The extent and criteria of partnerships must be clearly defined in advance. This can avoid potential communication problems.</p> <p>Funding for establishing links may be problematic in certain contexts. The use of internet and email can alleviate these issues. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 10)</p>	<p>Convocatoria pública para la selección de los estudiantes de la UBU.</p> <p>Estrecha cooperación entre los tutores de ambas universidades para establecer los elementos estructurales, orga- nizativos y curriculares.</p> <p>Convenio entre UBU y SMUC a través de un Memorándum de acuerdo.</p>
<p>7. A period of work or study in a country or countries where the trainee's foreign language is spoken as native.</p>	<p>Trainees are given assistance in finding relevant work or university placements abroad by their educational institutions. They are also given practice advice on issues as healthcare and accommodation manner. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 11)</p>	<p>El Memorándum de Acuerdo entre la UBU y el SMUC atiende a los acuerdos establecidos para el alojamiento, seguros...</p>

<p>8. The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country.</p>	<p>Trainees are encouraged to take advantage of the many varieties of teaching experiences such as: teaching one's mother tongue as a foreign language.</p> <p>Trainees must also be given some training on how to adapt their teaching to different contexts.</p> <p>Networks and personal relationships must be established between trainees and education departments with other education department or school abroad.</p> <p>The experience of teaching abroad increases mobility manner. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 12)</p>	<p>Oportunidad de enseñar la lengua propia como lengua extranjera.</p> <p>Durante la fase de prácticas docentes, en el seminario intercultural se trata metodologías sobre la enseñanza de la lengua propia como lengua extranjera.</p> <p>Internacionalización de las universidades y los centros educativos implicados.</p>
<p>13. Close links between trainees who are being educated to teach different languages.</p>	<p>Trainees in different languages have comparative methodology seminars and workshops, taught by their respective tutors.</p> <p>Tutors of trainees in different languages collaborate to identify key areas in which cooperation between trainees would be beneficial.</p> <p>Cooperation between trainees in different languages deals with linguistic, cultural, educational, historical and methodological comparisons manner. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 17)</p>	<p>Durante el seminario intercultural en el SMUC, los estudiantes en formación inicial participan de actividades que favorecen el intercambio cultural, educativo y de las diferentes metodologías empleadas en Europa.</p> <p>El foro virtual y la red social proporcionan un contexto virtual donde los estudiantes comparan y comparten sus experiencias en los centros educativos.</p>

3.3.1.3.- Comparabilidad y armonización europea

El elemento 9 de la estructura (*Structure*) - *A European-level evaluation framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility*- incide en la necesidad de elevar los programas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras a un sistema de evaluación, compartido entre las instituciones europeas. Se trata de facilitar la comparabilidad, el reconocimiento y la transparencia de dichos programas a nivel europeo; aspecto que favorece el incremento de oportunidades de movilidad entre los estudiantes y profesorado, para garantizar unos niveles de

calidad de los programas de formación inicial de dicho profesorado en el espacio europeo. Es la posición expresada al respecto en CRUE (1999), Kelly et al. (2004), CRUE (2007), Figel (2008b) y Comisión de las Comunidades Europeas (2009). Se recomienda fomentar convenios bilaterales entre instituciones de formación del profesorado, que se puedan ir extendiendo hasta formar una red de instituciones implicadas en el proceso de reconocimiento mutuo de los programas de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras (European Commission, 2004).

El *Prácticum Internacional* se sitúa en una red de convenios entre las instituciones de formación inicial del profesorado que, en el curso académico 2011-2012, llegó a ser de 22 universidades españolas y 27 inglesas y sus respectivos Gobiernos. Además, el *Primary Languages Exchange Programme* se entroncaba en la amplia red que se extiende a las instituciones de formación del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria de Alemania, Francia, Italia y Bélgica, mediante convenios que, a su vez, han generado otras modalidades de colaboración mutua entre instituciones. Convenios tales como de movilidad *Erasmus*, publicaciones conjuntas a congresos, proyectos *Comenius*, etc.

Los lazos de cooperación entre la red de universidades inglesas y españolas, y en particular entre la Universidad de Burgos y el St Mary's University College, sirven de base para elaborar los elementos organizativos, estructurales y curriculares. Este Prácticum se aborda como una asignatura con una misma estructura académico-profesional para los estudiantes ingleses y los españoles, pero respetando las particularidades académicas de cada contexto nacional. Para este apartado ilustramos en la Tabla 38, la correspondencia con el elemento 9:

Tabla 38. Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del *Prácticum Internacional* con respecto al elemento competencial 9 (*Structure*)

STRUCTURE	STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION AND APPLICATION	PRÁCTICUM INTERNACIONAL
<p>9. A European-level evaluation framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility.</p>	<p>Before a European level evaluation framework can be established bilateral agreements between institutions could be extended so that a network of institutions collaborates to recognise each other's qualifications.</p> <p>Collaboration can produce useful guidelines to form the basis of an eventual European framework.</p> <p>In order to establish such a network, there needs to more widespread adoption of the Common European Framework of Reference for Languages to develop common understanding of language competence. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 13)</p>	<p>Convenios de colaboración entre la UBU y el MEC, y la UBU y el SMUC.</p> <p>Memorándum de entendimiento.</p> <p>Instrumento común europeo para el seguimiento y auto-evaluación: <i>Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework</i> (TDA, 2010).</p> <p>Uso del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL, 2002) para el desarrollo de la competencia lingüística.</p>

3.3.2.- Aspectos formativos

Los aspectos formativos se reflejan en términos competenciales de conocimiento, destrezas y actitudes en el propuesto perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras (Kelly y Grenfell, 2004). Destacamos los elementos diferenciadores del *Prácticum Internacional*, con respecto a la Modalidad A que surgen de la búsqueda de los elementos de consenso entre dicho marco y su desarrollo. Este proceso nos da cuenta del valor añadido que supone realizar el *Prácticum Internacional* en la formación inicial del docente. Los elementos de consenso entre la estructura (*Structure*) y el *Prácticum Internacional* se articulan en torno a las competencias siguientes:

- Competencia digital.
- Competencia en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.
- Competencia intercultural.
- Competencia de trabajo en equipo.

3.3.2.1.- Competencia digital

Es necesario asumir nuevos planteamientos que recojan la adquisición de la competencia digital de los futuros docentes (DOCE, N° C 142, 2002; European Commission, 2004; UNESCO, 2008). La Comisión Europea señaló el *Work with knowledge, technology and information*, entre uno de sus principios europeos comunes del profesorado (European Commission, 2004).

Kelly y Grenfell (2004) enfatizan el potencial de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos de organización, planificación académica y personal de los futuros docentes de lenguas extranjeras, especialmente, en la medida en que además facilita la comunicación entre estudiantes ubicados en diversos lugares del mundo. Estos aspectos quedan reflejados en los siguientes elementos competenciales que atienden a los conocimientos (*Knowledge and Understanding*) en la formación del profesorado según los autores, “training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom, training in information and communication technology for personal planning, organization and resource discovery.” (p. 2)

En este sentido, O’Dowd (2011), en sus trabajos sobre la integración de la telecolaboración en la enseñanza de las lenguas extranjeras, insistió en que el profesorado necesita de nuevas competencias profesionales en el uso de dichas tecnologías, especialmente por su carácter de facilitadoras de la competencia intercultural a través, a su vez, del uso de las lenguas.

En el caso particular del *Prácticum Internacional*, se siguen las recomendaciones de Kelly y Grenfell (2004) de ofrecer formación específica en el uso pedagógico y personal de las tecnologías de la información y la comunicación. En nuestro caso, se consiguió integrando la movilidad virtual, para promover el encuentro intercultural entre los estudiantes de Londres y Burgos, durante las tres fases (Sanz de la Cal, Gordon, González Castro, 2010). Destacamos los asociados a estas tecnologías, utilizadas a lo largo de los años de implantación del *Prácticum Internacional*:

- *Espacio virtual compartido*: “International school placements in United Kingdom and Spain/Prácticum Internacional en España y Reino Unido”: árbol de contenidos y foro virtual en UBU-Campus.
- Correo electrónico.
- *Grupo privado* en la red social Facebook: “Prácticas Internacionales/International School Placements”.

En todo momento, se trata de favorecer la comunicación sincrónica y asincrónica entre los estudiantes y el tutor universidad, para facilitar la labor tutorial y potenciar la reflexión crítica de las experiencias vividas, en centros educativos de otro país durante las fases. La Tabla 39 ilustra los elementos de consenso con los elementos 17 y 18:

Tabla 39. *Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto a los elementos competenciales 17 y 18 (Knowledge and Understanding)*

KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING	STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION AND APPLICATION	PRÁCTICUM INTERNACIONAL
17. Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom.	Trainees learn how to use ICT to maximise a lesson's outcomes and the interest and enthusiasm of their learners. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 21)	Observación del uso pedagógico de las tecnologías de la información en el aula.
18. Training in information and communication technology for personal planning, organisation and resource discovery.	Trainees are encouraged to use online forums for the exchange of ideas with colleagues both at a national and international level. Personal planning and professional development are the uses of ICT. Trainees who manage their work using ICT are able to track their own and learners' progress more effectively and disseminate the results of assessments and research more efficiently. Use of ICT enables qualified teachers to keep abreast of developments in teacher education and language learning at a European level. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 22)	Plataforma virtual de la UBU: “ <i>International school placements in United Kingdom and Spain/Prácticum Internacional en España y Reino Unido.</i> ” Correo electrónico. Grupo privado en red social-Facebook: “ <i>Prácticas Internacionales/International School Placements.</i> ” Formación en enlaces digitales educativos y en el uso de la pizarra digital en el aula de Educación Primaria.

3.3.2.2.- Competencia en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

El enfoque AICLE se presenta, como ya hemos mencionado en el Capítulo 3, como un movimiento emergente en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea, para mejorar la competencia plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003a; Eurydice, 2006; Beacco y Byram, 2007). Como se viene observando desde hace unos años, consiste en promover situaciones de aprendizaje, donde se enseñe desde una asignatura completa a una sola lección de los contenidos del currículum en una lengua extranjera. Se abarca con un doble objetivo: el aprendizaje de los contenidos y de dicha lengua de forma integrada (Marsh, 1994; Marsh, Maljers y Hartiala, 2001; Marsh, 2002; Coyle, Hood y Marsh, 2010). Desde esta perspectiva, actualmente se demanda un perfil específico de dicho profesorado en Europa, tal y como señalan los estudios de Eurydice (2008), Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols Martin (2010) y Lorenzo, Trujillo y Vez (2011).

Kelly y Grenfell (2004) recomiendan que se debe incorporar la formación específica en el enfoque AICLE en los planes de formación del profesorado de lenguas extranjeras. Estos aspectos quedan reflejados en el elemento competencial 33 “*Training in Content and Language Integrated Learning*” que se incluye en las estrategias o saber hacer (*Strategies and Skills*) necesarias para un perfil de profesorado europeo de lenguas extranjeras.

La realización del *Prácticum Internacional* contribuye a la formación específica en este enfoque, al brindar la oportunidad de observar, planificar, intervenir, reflexionar y aprender sobre las prácticas docentes de las distintas áreas del currículum inglés en Educación Primaria. Estos aspectos son muy útiles para el futuro docente, pues se presentan como un referente conceptual, para mejorar sus futuras prácticas docentes en AICLE (Iglesias Rodríguez y Beltrán Llavador, 2011).

Además, los estudiantes de la Universidad de Burgos completan el *Prácticum Internacional* en centros educativos con secciones bilingües

regulados por las disposiciones oficiales de nivel regional. En el caso concreto del ámbito regional en el que se encuentra dicha universidad, en la *Orden EDU /6/2006, de 4 de enero, por lo que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León* (BOCYL, N° 8, 2006). Y también en centros educativos públicos bilingües, regulados por las disposiciones oficiales de nivel nacional, por el *Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council* (BOE, N° 160, 2005).

La Tabla 40 ilustra el elemento competencial 33 junto a las estrategias de implantación y a su relación con *Prácticum Internacional*:

Tabla 40. Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del *Prácticum Internacional* con respecto al elemento competencial 33 (*Strategies and Skills*)

STRATEGIES AND SKILLS	STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION AND APPLICATION	PRÁCTICUM INTERNACIONAL
33. Training in Content and Language Integrated Learning (CLIL).	Trainees have the chance to teach in local bilingual schools or language specialists' schools using CLIL methods. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 37)	Árbol de contenidos del Espacio virtual compartido y red social donde se intercambian recursos y enlace para la enseñanza AICLE. Prácticas docentes en centros educativos ingleses y en bilingües en Burgos.

3.3.2.3.- Competencia intercultural

Kelly y Grenfell (2004) atendieron a la formación específica referente a la adquisición de los valores comunes europeos, tales como el respeto a la diferencia, una actitud activa ante la sociedad y experiencia en la diversidad lingüística y cultural, para convivir en una Europa plurilingüe e intercultural. Los elementos competenciales 35, 36 y 38 se refieren a esta formación.

El *Prácticum Internacional* favorece el contacto de los estudiantes en la vida social, cultural, académica y educativa del país cuya lengua van a enseñar en un futuro, y además facilita la incorporación de la dimensión europea en los

sistemas de educación de los países implicados en su organización y puesta en práctica.

En la Tabla 41, señalamos los elementos de consenso con los elementos competenciales 35, 36 y 38 (Kelly y Grenfell, 2004):

Tabla 41. *Los elementos de consenso en las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto a los elementos competenciales 35, 36 y 38 (Values)*

VALUES	STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION AND APPLICATION	PRÁCTICUM INTERNACIONAL
35. Training in social and cultural Values.	<p>Trainees are taught about using teaching materials that reflect social and linguistic diversity.</p> <p>Trainees learn about their peer's social and cultural perspectives. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 39)</p>	<p>Seminario intercultural.</p> <p>Foro virtual del <i>“International school placements in United Kingdom and Spain/Prácticum Internacional en España y Reino Unido.</i></p> <p>Grupo privado en la red social Facebook: <i>“Prácticas Internacionales/International School Placements.”</i></p>
36. Training in the diversity of languages and cultures.	<p>Trainees have close links with those training to teach a range of languages. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 40)</p>	<p>Seminario intercultural.</p> <p>Foro virtual del <i>“International school placements in United Kingdom and Spain/Prácticum Internacional en España y Reino Unido.</i></p> <p>Grupo privado en la red social Facebook: <i>“Prácticas Internacionales/International School Placements.”</i></p>
38. Training in teaching European citizenship.	<p>Trainees understand the importance of mobility and to this end have a working knowledge of the opportunities available to an individual who wants to study or work within Europe.</p> <p>Trainees need to approach European citizenship gradually, and encourage learners to develop their own sense, in dialogue with peers, teachers and partners abroad, of what it means. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 42)</p>	<p><i>Prácticum Internacional:</i> movilidad física y virtual.</p> <p>Interacción y cooperación entre los participantes procedentes de Inglaterra, Alemania, Francia y España, los maestros de los respectivos países y los tutores de las universidades.</p> <p>Foro virtual y red social para fomentar la comunicación intercultural entre los estudiantes del SMUC y UBU.</p>

3.3.2.4.- Competencia de trabajo en equipo

Como mencionamos en el Capítulo 2, la capacidad de trabajar en equipo se presenta como un principio común europeo en la formación del profesorado en Europa (OECD, 2001; European Commission, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). El elemento competencial 39 - *Training in team-working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context* -incide en la necesidad de formarse en el desarrollo de las competencias interpersonales. Estas hacen referencia a la capacidad de tener una buena interacción y comunicación con las personas implicadas en el proceso educativo, a nivel nacional y europeo. Puren (2011) subrayó en su trabajo sobre las perspectivas culturales en Didáctica de Lenguas-Culturas que el trabajar con otros supone un nuevo componente de la competencia cultural.

La cooperación internacional ha sido un excepcional elemento que ha acompañado el desarrollo del *Prácticum Internacional*, por medio de la construcción de una fuerte red social de participantes implicados. Se muestra como una base sólida e enriquecedora para un mejor aprovechamiento de la experiencia de las prácticas docentes a nivel internacional. Además, el hecho de integrar la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en las tres fases, fomenta el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes de ambas universidades. También, recientemente, Iglesias Rodríguez y Beltrán Llavador (2011) incidieron en este aspecto, al reconocer que:

La rica posibilidad de todos los educadores de tender puentes: entre niveles educativos (enseñanza primaria y universitaria); entre instituciones locales, nacionales e internacionales (colegios, centros de formación de profesores, universidades, autoridades educativas); entre disciplinas diversas (como apunta el llamado enfoque AICLE o de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras); entre culturas (y dentro de ellas, entre culturas pedagógicas diversas); y entre los estudiantes de distintas promociones para compartir sus experiencias y desarrollar nuevos proyectos de colaboración. (p. 999)

El valor del desarrollo del *Prácticum Internacional* radica en la enriquecedora colaboración internacional entre ambas instituciones de formación del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria. Es lo

que ha permitido introducir cambios cualitativos en la calidad de los programas que se han llevado a cabo. Destacamos los siguientes aspectos:

- El diseño e implantación del *Prácticum Internacional* en ambas universidades.
- El convenio Erasmus que permite la movilidad de estudiantes y profesorado de ambas universidades, desde el curso académico 2011-2012.
- La colaboración de profesores de ambas universidades en trabajos conjuntos presentados en foros internacionales.
- La continuidad del intercambio entre estudiantes, asegurada mediante un nuevo convenio de colaboración entre ambas universidades a partir del curso académico 2011-2012.

Los elementos de consenso del *Prácticum Internacional* sobre el elemento competencial 39 (Kelly y Grenfell, 2004) quedan recogidos en la Tabla 42:

Tabla 42. *Los elementos de consenso en las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto al elemento competencial 39 (Values)*

VALUES	STRATEGIES FOR IMPLEMENTATION FOR APPLICATION	PRÁCTICUM INTERNACIONAL
<p>39. Training in team-working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context.</p>	<p>Trainees work closely with their mentor to develop these practical skills.</p> <p>Trainees team-teach with other trainees and with qualified teachers. (Kelly y Grenfell, 2004, p. 43)</p>	<p>Interacción y cooperación entre los participantes procedentes de Inglaterra, Alemania, Francia y España, con los docentes de los respectivos países y los tutores de las universidades.</p> <p>Seminario intercultural.</p> <p>Espacio virtual “<i>International school placements in United Kingdom and Spain/Prácticum Internacional en España y Reino Unido</i>”.</p> <p>Grupo privado en la red social <i>Facebook</i>.: <i>Prácticas Internacionales/International School Placements</i>.</p>

SEGUNDA PARTE

**FUNDAMENTOS Y ELEMENTOS METODOLÓGICOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 4

El proceso de investigación: toma de decisiones para el itinerario de indagación

Capítulo 4.- El proceso de investigación: toma de decisiones para el itinerario de indagación

En resumen, que estoy muy contenta, he aprendido mucho, y creo que estas prácticas han sido muy completas, al haber podido dar clases de Lengua Extranjera y mejorar mi inglés y conocer en persona el sistema educativo británico. La verdad es que estos dos meses, aún con todas las experiencias y aprendizajes que nos han aportado, saben a muy poco, y creo que es donde realmente se aprende a ser maestra, viviéndolo, tomando la iniciativa, preparando las clases, desarrollándolas y llevándolas a cabo, autoevaluándose a una misma, y pensando en las posibles soluciones de los problemas o dificultades surgidas, para ponerlas en práctica y mejorar todo lo que podamos (Sujeto A).

4.1.- Posicionamiento metodológico de la investigación: consideraciones previas

En lo que respecta a los aspectos metodológicos de esta investigación, cabe aplicar la afirmación de Stake (1998), quien expresa que, en ocasiones, resulta difícil señalar “el momento determinado en el que comienza la recogida de datos” (p. 51) de una investigación, porque esta se suele iniciar al mismo tiempo que el propio interés del investigador sobre el objeto de estudio. Suele suceder que una gran cantidad de datos se desprenden de sus primeros interrogantes y de las experiencias académicas y personales, que quedan incluidas en el conjunto de datos totales de la investigación.

Y es este el caso, consecuencia de un compromiso académico e institucional como formadora de futuros docentes de lenguas extranjeras en Educación Primaria en la Universidad de Burgos. Los primeros interrogantes surgieron por la implicación en diversas colaboraciones en proyectos europeos financiados por la Comisión Europea, que dirigieron la atención hacia la necesidad de promover la dimensión europea, en aras de mejorar la calidad de la

actual formación inicial del profesorado. Dimensión que queda configurada por los elementos: intercambio, cooperación y movilidad, tal y como es definida por la Comisión Europea, en *The Life Learning Programme 2007-2013. Glossary* (Education and Training, 2013), y que sirve como referencia en este contexto, ya que “describes moving from a national to a wider reference point through exchange, cooperation and mobility between educational and training institutions and their staff and learners.”

Durante el curso académico 2005-2006, gracias a la Directora de esta Tesis, Dra. Carmen Guillén Díaz tuve conocimiento de la existencia del *Primary Languages Exchange Programme*, promovido por los acuerdos entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la TTA, y las respectivas universidades españolas e inglesas. La Universidad de Valladolid había implantado el *Prácticum Internacional* y, por lo tanto, tenía una mayor experiencia en aquel momento.

El hecho de tener la posibilidad de transferir dicha *buena práctica*, al contexto particular de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en la Universidad de Burgos, marcó un momento decisivo para empezar a dotar de ese rigor científico necesario a aquellos primeros interrogantes. En concreto, a partir de la oportunidad de innovar en una buena práctica de formación inicial marcada por la movilidad, que subyace a través del diseño e implantación del *Prácticum Internacional* en el título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera en la Universidad de Burgos. Una buena práctica que da lugar a la delimitación del objeto de investigación de esta Tesis Doctoral:

El impacto de la movilidad en el desarrollo del perfil europeo profesional del futuro docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, a través de la realización del *Prácticum Internacional*.

Se trata de dar cuenta del impacto de innovación educativa del *Prácticum Internacional* en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria, siguiendo los indicadores de innovación, que para este contexto, aportan los trabajos de García Aretio (1998), Blanco Guijarro y Messina Raimondi (2000), UNESCO (2001), Heyworth (2003) y Ortega Cuenca, Ramírez Solís, Torres Guerrero, López Rayón, Yacapantli Servín Martínez, Suárez Téllez

y Ruiz Hernández (2007). Dichos indicadores de innovación se perfilan en torno a:

- La pertinencia, en el sentido de coherencia y adecuación de la innovación a las características del contexto socioeducativo del momento.
- La transparencia, en el sentido de la claridad y ordenación de los postulados en los que se sustenta la innovación.
- La permanencia, en el sentido de las condiciones que garantiza la continuidad en el tiempo que convierte a la innovación en normalidad.
- La intencionalidad, en el sentido de la formulación de objetivos de la innovación para la mejora por parte de los agentes implicados.
- El interés, en el sentido de la motivación y el estímulo que supone una innovación por parte de los estudiantes.
- La eficacia, en el sentido de la correspondencia o coherencia entre los objetivos y los resultados de aprendizaje.
- La eficiencia, en el sentido del aprovechamiento de los recursos en función de los objetivos establecidos por los agentes implicados en la innovación.
- La satisfacción, en el sentido del grado de cumplimiento de las aspiraciones de los estudiantes al finalizar la práctica de innovación.

La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos presenta múltiples potencialidades para el desarrollo de esta investigación, al tratarse de un contexto educativo, que se encuentra inmerso en el proceso de adaptación de sus títulos al Espacio Europeo de Educación Superior. Y además, aboga por su internacionalización, promocionando la movilidad de los estudiantes y del profesorado, lo cual se pone en evidencia en las palabras de su Rector, Alfonso Murillo, al respecto “la universidad del futuro debería ser más internacional, más abierta, más colaborativa con otras universidades.” (Universia, 2011, julio, 2)

Con la premisa de que toda investigación requiere adoptar y asumir una posición paradigmática, que disponga y guíe el estudio de cada problema particular, el *Prácticum Internacional* se investiga desde el paradigma de los usuarios de las lenguas (Vez, 2010), y según el modo 2 de producción de

conocimiento por Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1994). Modo de producción al que Guillén Díaz (2007) nos remite para el ámbito disciplinar de Didáctica de las Lenguas y las Culturas, desde la responsabilidad institucional de las universidades, que se sitúan ante un nuevo modelo de producción de conocimiento. En este caso, y desde nuestra implicación institucional-académica, es necesario experimentar, reflexionar e investigar en nuevos contextos de formación inicial del profesorado que conlleven la mejora de su formación a nivel europeo, tal y como recomienda Puren (2001) en su trabajo sobre la formación del docente de lenguas en Europa.

Al tratarse del ámbito disciplinar de Didáctica de las Lenguas y las Culturas, vinculado al ámbito científico de Educación, cabe adoptar el enfoque sistémico, cuyos supuestos, premisas y postulados se ubican dentro del *paradigma cualitativo interpretativo* (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990; Weber, 1990; Pérez Serrano, 1994; Brown y Rodgers, 2002; Flick, 2004). En su seno, el desarrollo de la investigación entendido como un proceso de toma de decisiones metodológicas, que se orienta:

- Al análisis e interpretación del conjunto de manifestaciones obtenidas de los estudiantes ante lo aprendido durante la realización del *Prácticum Internacional*, para situarles en un contexto teórico y socioeducativo más amplio que aquel en el que se inscribe esta Tesis Doctoral.

- Al descubrimiento y la comprensión del impacto de una buena práctica de innovación educativa marcada por la movilidad, tal y como se presenta el *Prácticum Internacional*, en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria.

Todo ello en función del objetivo general de este trabajo de investigación, en la perspectiva de la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación, presentado en la *Introducción*:

Dar cuenta del impacto de la movilidad en el marco formativo del *Prácticum Internacional*, para el desarrollo de un perfil europeo profesional del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, en formación inicial.

Este se ha articulado en los siguientes objetivos específicos del proceso de investigación:

- 1.- Definir la evolución del valor y las potencialidades atribuidas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, a la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras y a los programas de movilidad, a través de las determinaciones de la política lingüística educativa del Consejo de Europa y la Comisión Europea.
- 2.- Delimitar el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria en Europa, e identificar los elementos competenciales necesarios en los programas de formación inicial.
- 3.- Identificar los rasgos de calidad de la movilidad en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria.
- 4.- Determinar el grado de innovación educativa de la puesta en práctica del *Prácticum Internacional*, respecto a la adecuación al marco europeo de formación del profesorado de lenguas, indagando en las competencias profesionalizadoras adquiridas por los estudiantes en formación.
- 5.- Elevar a categoría de propuestas de mejora las medidas que se desprenden de la puesta en práctica del *Prácticum Internacional*, para su inclusión en los planes de formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras.

Es así como el propio objeto de investigación y sus componentes, los estudiantes implicados, el contexto de indagación, el método, las técnicas y los instrumentos de recogida de los datos han sido determinados, delimitados y elaborados, respectivamente, en una secuencia evolutiva marcada por los siguientes rasgos:

- El diseño de nuestra investigación es el resultado de un proceso caracterizado por la reflexión, el rigor y el control de las aportaciones de orden político, institucional, sociocultural y educativo de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. Desde la perspectiva de las recomendaciones del Consejo de Europa y de la Comisión Europea, estas se encaminan hacia la

mejora de la calidad de los aprendizajes de las lenguas, de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras y de la movilidad europea, como un factor clave emergente, conforme hemos tratado en los Capítulos 1 y 2. Las concepciones y aportaciones expuestas en la Primera parte de la Tesis Doctoral sitúan al *Prácticum Internacional*, en el marco de las dinámicas europeas relativas a la formación del docente, conforme a un perfil europeo de formación del docente de lenguas.

- Los estudiantes implicados y los instrumentos formativos no han sido alterados para llevar a cabo el proceso de recogida de datos. Ambos forman parte de la implantación de los elementos estructurales y organizativos del *Prácticum Internacional*, tal y como hemos dado cuenta en el Capítulo 3.

- El contexto de indagación se fue ajustando al esquema seguido en los aspectos organizativos y curriculares, de acuerdo a las características y realidades de los datos. Y así, en particular se ha intervenido durante las tres fases lineales temporalmente establecidas durante el proceso de investigación, a saber; fase de preparación, fase de prácticas docentes y fase de reflexión del Módulo 1⁶² del *Prácticum Internacional*, mencionadas en el Capítulo 3.

El *Prácticum Internacional* en su puesta en práctica se presenta como un dispositivo de formación, para posteriormente convertirse en un dispositivo de investigación en el propio proceso de investigación, de forma que las representaciones de los estudiantes participantes sobre sus actuaciones y responsabilidades se encuentran en los discursos que quedan recogidos en las actividades e instrumentos formativos que formalizados, a su vez, en el proceso de investigación se transforman en productos de indagación.

Desde la perspectiva de Jodelet (1989) para nuestro objeto de estudio, la indagación realizada en torno a estos usuarios, se muestra muy productiva, por cuanto que es en ellos en donde las representaciones sociales, se localizan en las

⁶²Se prioriza el Módulo 1 del *Prácticum Internacional* porque al corresponder con la estancia internacional, los productos realizados por los estudiantes participantes están fuertemente marcados por la movilidad.

prácticas concretas observables a través de sus propios discursos. Posición que se sustenta en la definición que aporta Jodelet (1986):

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. (p. 474)

En nuestro contexto, estas representaciones constituyen un modo cognitivo propio de cada participante, por la intelectualización de sus pensamientos en los discursos, bajo los que se descubren sus motivaciones, objetivos, vivencias, experiencias y percepciones sobre lo aprendido durante el *Prácticum Internacional*.

En cuanto al método de indagación utilizado en esta Tesis Doctoral, optamos por el análisis del contenido para la descripción cuantitativa y cualitativa de los discursos, que se materializan en los productos de indagación. La estrategia utilizada para el análisis de contenido es la denominada conceptual que ofrece la posibilidad de describir objetivamente, y de forma sistemática, el contenido de las informaciones orales y escritas, correspondientes a las representaciones de los estudiantes; lo cual nos sitúa en la perspectiva de Berelson (1952) y Bardin (1986) respectivamente.

Berelson (1952) destacó el carácter sistemático y objetivo del análisis de contenido como técnica de investigación en la comunicación. A su vez, Bardin (1986) definió dicha técnica con las siguientes palabras:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que tiende a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (p. 32)

Al mismo tiempo, nos remitimos a Gómez Mendoza (2000) quien identificó la finalidad del análisis de contenido como:

...una técnica útil en la intervención e investigación social. En efecto, puede servir de instrumento para comprender mejor las realidades vividas por los individuos y medir los efectos de la intervención social y del uso de las metodologías de investigación participante, efectos que se manifiestan también en el plano de los discursos, y así distinguir las nuevas realidades o problemáticas, y evaluar la evolución de los discursos en un grupo. (parra. 7)

La vinculación de la investigadora a la coordinación, diseño e implantación del *Prácticum Internacional* en la Universidad de Burgos provee el acceso a los contextos, a los productos de indagación y, posteriormente, al análisis de los datos e interpretación de los resultados.

Debido a la diversidad de escenarios formativos, se ha requerido introducir el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para facilitar, a su vez, la proximidad al objeto de investigación en tiempo real, durante la realización del *Prácticum Internacional*. La pertinencia de estos contextos se sustenta en la definición que ha aportado Andréu Abela (1998):

Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido. (p. 2)

Basándonos en las aportaciones de Bardin (1986), el análisis de contenido utiliza la identificación de la frecuencia de los datos como indicador clave de la presencia o ausencia de las categorías de análisis, en nuestro caso en los productos de indagación. Así podremos indagar en:

- La presencia o ausencia de las categorías de análisis en dichos productos.
- La frecuencia o el número de unidades de registro, en relación con una categoría de análisis determinada.
- La intensidad en la perspectiva de reflejar el grado de positividad o negatividad en el que se expresa el informante, siendo esta medida de intensidad indispensable en el análisis de valores y de actitudes. Para ello, partimos de las distintas valoraciones que el sujeto hace de sus representaciones. Osgood (1959,

2009) indicó que los criterios precisos para analizar dicha intensidad eran: intensidad semántica del verbo, adverbios de modo, adjetivos calificativos, frase afirmativa o negativa, etc.

Para recoger el mayor número de información válida y significativa para nuestro trabajo, se realiza la recogida de datos de los diferentes y variados productos descritos en la Tabla 43, expuesta en el apartado 4.2.2. Este hecho posibilita la triangulación metodológica al aplicar diferentes instrumentos de recogida de información, y así conseguir una mayor validez y riqueza de los datos de la investigación (Stake, 1998; Flick, 2004).

A partir de las obras de Mayntz, Holm, y Hübner (1980), López-Aranguren (1986), Bardin (1986), L'Écuyer (1990), Mayer y Quellet (1991) y Landry (1998), se ha estructurado el proceso de análisis de contenido, conforme a los siguientes pasos que han movilizad el proceso de análisis de los datos e interpretación de los resultados:

- *Fase de preanálisis.*- La investigación cualitativa está presente desde la formulación de los primeros interrogantes en el comienzo de la investigación. En esta fase, tiene lugar la familiarización con el contenido de los productos de indagación, para así organizarlo de acuerdo a los correspondientes objetivos planteados.

Posteriormente, se realiza un análisis preliminar para determinar las primeras interpretaciones. Siguiendo a Bardin (1986) que señaló que esta fase “corresponde a un período de intuiciones. Pero tiene como objetivo la operacionalización y la sistematización de las ideas de partida para poder llegar a un sistema preciso de desarrollo de las operaciones sucesivas, a un plan de análisis.” (p. 71)

En cuanto al tamaño de la muestra de la investigación, se utiliza la técnica de la división en dos mitades, para analizar si el tamaño es el apropiado, tal y como como indicó Krippendorff (1990) con estas palabras:

Se divide aleatoriamente a una muestra en dos partes de igual tamaño; si cada una de las partes permite extraer las mismas conclusiones estadísticas, dentro del mismo nivel de confianza, puede aceptarse que la muestra total tiene un tamaño adecuado. (p. 101)

- *Fase de definición de las unidades de análisis.*- Se toma como referencia la posición de García Ferrando, Ibáñez Alonso y Alvira Martín (1996) al respecto:

Las unidades son los elementos de la comunicación en que se va a centrar el análisis. Ahora bien, conviene establecer una mayor precisión, y para ello se va a distinguir entre unidades de muestreo, unidades de registro, y unidades de contexto. (p. 471)

En este orden de cosas y siguiendo a López-Aranguren (1986), se distingue tres tipos de unidades de análisis; a saber: unidades de muestreo, unidades de contexto y unidades de registro.

Se definen las unidades de muestreo atendiendo a las diferentes fases de la movilidad académico-profesional. En el caso del Módulo 1 del *Prácticum Internacional*, para la fase de preparación se toman la biografía lingüística e intercultural, la carta de intenciones y la entrevista oral de cada uno de los estudiantes. Respecto a la fase de prácticas docentes, el diario de aprendizaje y el foro virtual, y por último, en la fase de reflexión, el foro virtual y la memoria de prácticas I.

Posteriormente, las unidades de muestreo son desglosadas o fragmentadas en unidades de contexto y de registro, considerando en la perspectiva de Bardin (1986) que las unidades de contexto como “el segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro.” (p. 82)

Asimismo, Balcells i Junyent (1994) se refieren a las unidades de contexto y registro al identificar que “la unidad de registro puede ser una palabra pero para ver si ha sido tratada favorable o desfavorablemente debemos acudir a la unidad de contexto que es la frase o el párrafo donde figura dicha palabra.” (p. 268)

Se opera en el sentido en el que Guillén Díaz, Santos Maldonado, Ibáñez Quintana y Sanz de la Cal (2009) delimitaron la unidades de contexto como “unidades de significación que proceden de una segmentación a nivel semántico en correspondencia con unidades formales, para ser categorizadas cualitativamente y consideradas, también, desde el punto de vista de su frecuencia de aparición.” (p. 18)

Por lo tanto, se examinan e identifican las unidades de contexto, que son los párrafos o frases que dan significado a la correspondiente categoría de análisis en cada unidad de muestreo analizado en cada fase. En nuestra investigación, se considera unidades de registro, al conjunto de palabras clave que dan significado a la presencia de las correspondientes categorías de análisis en las correspondientes unidades de contexto.

- *Fase de determinación de las reglas de codificación.*- Se trata de codificar los productos de indagación, las categorías de análisis, fases y sujetos mediante índices numéricos y alfabéticos, para facilitar posteriormente el tratamiento de las unidades de contexto y de registro.

Con el fin de mantener el anonimato de los sujetos de la investigación, les hemos atribuido un código alfabético. Así es como, cuando se necesita ejemplificar alguna conclusión referente a las categorías de análisis, las unidades de contexto o de registro de los productos observados, se utilizan las letras atribuidas.

- *Fase de determinación del sistema de categorización.*- Es esta una fase significativa del proceso de investigación, en la que se refleja nuestro propósito y la teoría que subyace en dicha investigación (Pérez Serrano, 1994); es para el análisis de los datos para el que se realizan las sucesivas operaciones de selección de las categorías de análisis, construcción de parrillas de análisis y análisis de los datos, seguido de la interpretación de los resultados (Balcells i Junyent, 1994).

Se trata de clasificar los elementos del conjunto de los productos de indagación, a partir de ciertos criterios previamente definidos y extraídos de la revisión teórica y conceptual, realizada en los Capítulos 2 y 3. Estos dan cuenta de la identificación de las categorías de análisis preestablecidas que utilizamos para la selección y clasificación de las unidades de contexto y de registro.

Una vez determinadas las categorías de análisis, se elaboran los instrumentos que serán utilizados en el proceso de recogida de dichos datos, considerados comúnmente “soportes en forma de parrillas de análisis”, (Guillén Díaz, Santos Maldonado, Ibáñez Quintana y Sanz de la Cal, 2009, p. 19) que se

presentan como un inventario donde se aísla la importancia cualitativa y cuantitativa de las unidades de contexto y de registro.

Berganza Conde y Ruiz San Román (2005) señalan que son “los instrumentos y recursos usados para recolectar la información: análisis de contenido, cuestionarios y todas las técnicas que pudieran ser adecuadas al tipo de datos de nuestros objetivos.” (p. 64)

El posterior análisis e interpretación de los datos obtenidos se realizan a partir de la cuantificación de las unidades de registro de cada una de las categorías de análisis, con el objetivo de conocer la presencia y frecuencia en las unidades de muestreo.

- *Fase de interpretación de los resultados.*- Se trata de la fase donde se administra sistemáticamente las decisiones tomadas en las anteriores, facilitando las informaciones contenidas en los productos de indagación, para comprender e interpretar los datos y describir dichos resultados de forma objetiva, hasta llegar a las consideraciones finales de la presente Tesis Doctoral. Todo ello apoyado con ejemplos de las manifestaciones de los estudiantes que dan cuenta del procedimiento de recogida de datos en la investigación (Elliott, Fischer y Rennie, 1999).

4.2.- Toma de decisiones para el itinerario de indagación: los sujetos participantes, productos implicados e instrumentos de recogida de datos

4.2.1.- El proceso de selección de los estudiantes: criterios

Los sujetos implicados en la investigación forman parte del conjunto de los siete estudiantes seleccionados para realizar la Modalidad B del *Prácticum II* - denominada *Prácticum Internacional*- del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera, durante el curso académico 2007- 2008. En el Convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deportes y la Universidad para realizar actividades de intercambio y formación inicial de alumnos de los títulos de Maestro de la Facultad de Humanidades y Educación se determinaba, anualmente, el número de participantes en el *Prácticum Internacional* (Anexo 6).

Durante el curso académico 2007-2008, se fijó en seis y de manera excepcional, un séptimo estudiante fue financiado por la TDA, para equilibrar el número de estudiantes que participaron en el intercambio entre la Universidad de Burgos y el St Mary's University College en dicha edición.

El proceso de selección de los estudiantes se llevó a cabo por medio de la Convocatoria de ayudas financieras de movilidad de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación para la realización de prácticas en centros escolares del Reino Unido. Los estudiantes cumplieron los siguientes requisitos que demandaba dicha Convocatoria:

- Estar matriculado en la asignatura *Prácticum II* del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera.
- Tener aprobado los créditos correspondientes a 1º del título.
- Poseer como mínimo un nivel de dominio lingüístico del inglés B1 de acuerdo a la escala del MCERL.
- Buen expediente académico.

Un total de quince de los cuarenta y dos estudiantes matriculados en la asignatura del *Prácticum II* solicitaron dichas becas. La Figura 9 ilustra el número de estudiantes que cursaron cada una de las dos Modalidades del *Prácticum II*:

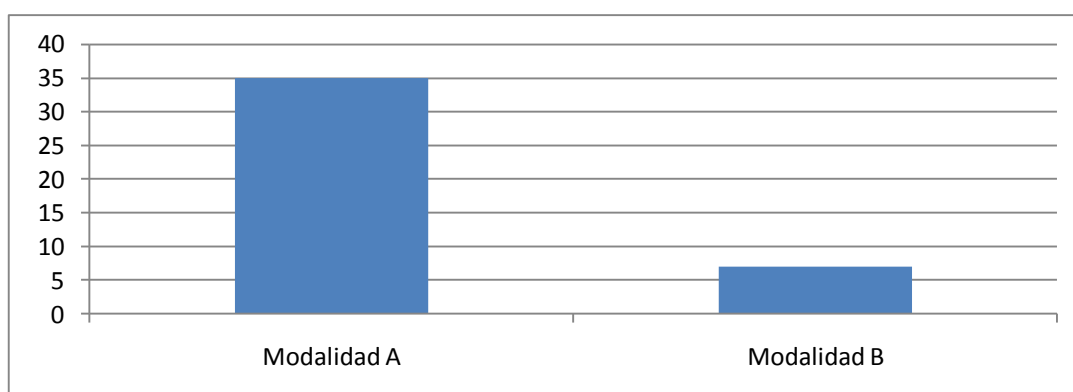


Figura 9. Número de estudiantes en las Modalidades A y B del Prácticum II del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) en 2008

Los estudiantes seleccionados corresponden a los siguientes datos:

- Cuatro estudiantes mujeres y tres hombres.
- Seis estudiantes de 21 años y uno de 35 años.
- Todos eran nacidos en Burgos.
- Los siete estudiantes acreditaron su nivel de dominio lingüístico en inglés con un B1, correspondiente al ciclo elemental de la Escuela Oficial de Idiomas (Burgos) y un estudiante, el nivel B1 en francés. Cuatro de ellos se preparaban para la obtención del nivel B2 en inglés.

En función de los objetivos de esta investigación, son pues estos los usuarios de los productos de indagación, ya citados, durante las tres fases del Módulo 1 del *Prácticum Internacional*.

4.2.2.- Caracterización de los productos de indagación y de los instrumentos de recogida de datos

Se presenta aquí la caracterización del conjunto de elementos en los que se sustenta el análisis de contenido realizado en este trabajo, tanto cognitivamente como formalmente. Es decir, los productos de indagación y los correspondientes instrumentos de recogida de datos para cada uno de ellos. La Tabla 43 despliega los dispositivos de formación e investigación, ilustrando la correspondencia con los productos de indagación, las fases y los elementos organizativos del *Prácticum Internacional*:

Tabla 43. Correspondencia de los dispositivos de formación e investigación

DISPOSITIVO DE FORMACIÓN					DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN	
Prácticum Internacional	Fases	Actividades formativas	Instrumentos formativos	Lugar	Productos de indagación	Fases
Módulo 1	Fase de preparación	Seminarios presenciales. Tutorías individuales.	Carta de intenciones. Biografía lingüística e intercultural. Espacio virtual compartido.	Facultad de Humanidades y Educación.	Biografía lingüística e intercultural. Carta de intenciones Entrevista oral.	F1
	Fase de prácticas docentes	Seminarios interculturales. Prácticas docentes. (módulo 1) Visita de evaluación.	Foro virtual. Diario de aprendizaje.	Centros educativos en Londres. School of Education, Theology and Leadership	Diario de aprendizaje.	F2
	Fase de reflexión	Seminario intercultural.	Memoria de prácticas I.	Facultad de Humanidades y Educación.	Memoria de prácticas I (Reflexión crítica sobre la experiencia global)	Foro virtual F3
Módulo 2	Fase de prácticas docentes	Prácticas docentes (módulo 2). Visita de evaluación.	Foro virtual. Diario de aprendizaje Memoria de prácticas II.	Centros educativos en Burgos.	---	---

4.2.2.1.- En la fase de preparación

Las unidades de muestreo seleccionadas para el análisis de contenido en la fase de preparación, que se derivan de los productos de indagación, tal y como se reflejan en la Tabla 43, son las siguientes:

- Biografía lingüística e intercultural
- Carta de intenciones
- Entrevista oral
- *Biografía lingüística e intercultural*

Siguiendo con la caracterización de las unidades de muestreo, la biografía lingüística e intercultural (BLI) se articula conforme a los documentos de Mi biografía lingüística y Mis experiencias interculturales importantes (Anexo 3), documentos que forman parte del Portfolio Europeo de las Lenguas para la Educación Superior (Consejo Europeo de las Lenguas, 2004). Este documento promueve la reflexión de los estudiantes sobre sus experiencias personales en el proceso de aprendizaje de lenguas en los diferentes contextos formativos, y además, sobre sus prácticas interculturales con personas de culturas diferentes en un país extranjero y en el suyo propio.

Por eso, el interés y la eficacia de indagar en las biografías lingüísticas e interculturales surgen de la intención de conocer las representaciones de los estudiantes ante los anteriores aspectos, que configuran su perfil lingüístico e intercultural. Las categorías de análisis preestablecidas que conforman el perfil lingüístico e intercultural se establecen a partir de dichos documentos. Dichas categorías quedan dispuestas en la Tabla 44:

Tabla 44. *Categorías de análisis de la unidad de muestreo, biografía lingüística e intercultural (BLI)*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
<ul style="list-style-type: none">- Zonas lingüísticas en las que ha vivido y lenguas con las que el estudiante ha crecido.- Lenguas aprendidas en la escuela.- Uso de las lenguas en el trabajo, formación, viajes y círculo de personas conocidas.- Lenguas con las que ha tenido contactos mediante televisión, radio, cine, música, internet.- Experiencias con culturas diferentes de la suya- es su propio país o en el extranjero y sus beneficios.

Fuente: Consejo Europeo de las Lenguas (2004)

La Tabla 45 ilustra la Parrilla de análisis PA1a, elaborada para recoger el inventario de los elementos léxicos estimados como unidades de contexto y de registro, para el contenido de análisis de cada una de las biografías lingüísticas e interculturales de los estudiantes:

Tabla 45. *Parrilla de análisis PA1a del análisis de contenido de los datos de las biografías lingüísticas e interculturales (BLI)*

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	BLI	
SUJETO		
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDAD DE CONTEXTO	UNIDAD DE REGISTRO
Zonas lingüísticas en las que ha vivido y lenguas con las que el estudiante ha crecido.		

- *Carta de intenciones*

En la Convocatoria de ayudas financieras destinadas a la movilidad de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, para la realización de prácticas en centros escolares del Reino Unido, se indicaba que los estudiantes solicitantes debían incluir en su documentación personal una breve exposición en inglés de los motivos por los que solicitaban dicha beca.

Como producto de indagación, el interés y la eficacia de este documento escrito radican en ofrecer información relevante sobre cuáles son las representaciones de los estudiantes sobre sus objetivos, su motivación e interés y el posible impacto de la realización del *Prácticum Internacional*. Estos pueden influir como variable en la determinación de los indicadores de innovación educativa de intencionalidad, interés y satisfacción.

Las categorías de análisis preestablecidas utilizadas provienen de la relación de objetivos específicos, establecidos en la *Guía para las Prácticas Internacionales de Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA, 2010), que afectaban a los estudiantes. La Tabla 46 ilustra dichas categorías de análisis que facilitan la indagación en las cartas de intenciones:

Tabla 46. *Categorías de análisis de la unidad de muestreo- carta de intenciones (CI)*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
Objetivos	1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella. 2.- Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas en Inglaterra. 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes. 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional. (TDA, 2010, p. 5)
- Motivación e interés. - Impacto sobre su formación inicial.	

Con el fin de recoger el inventario de los elementos léxicos estimados unidades de contexto y de registro, conforme a la presencia de los objetivos de los estudiantes en cada una de las cartas de intenciones, se elabora el soporte en forma de parrilla de análisis, denominado Parrilla de análisis PA1b. Dicha parrilla queda ilustrada en la Tabla 47:

Tabla 47. *Parrilla de análisis PA1b del análisis de contenido de los datos en las cartas de intenciones (CI)*

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI	
SUJETO		
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDAD DE CONTEXTO	UNIDAD DE REGISTRO
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.		
Otras		

La Parrilla de análisis PA1c es el soporte utilizado para el inventario de los elementos léxicos de las cartas de intenciones, que dan significado al grado de intensidad de la motivación e interés de los estudiantes ante el *Prácticum Internacional*. Dicha parrilla queda ilustrada en la Tabla 48:

Tabla 48. *Parrilla de análisis PA1c del análisis de contenido de los datos en las cartas de intenciones (CI)*

FASE	1		
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	MOTIVACIÓN E INTERÉS		
SUJETOS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
A			
B			
C			
.....			

La Parrilla de análisis PA1d es el soporte utilizado para el inventario de los elementos léxicos de las cartas de intenciones, que dan significado al grado de intensidad del posible impacto del *Prácticum Internacional* sobre la formación inicial de los estudiantes. Dicha parrilla queda ilustrada en la Tabla 49:

Tabla 49. *Parrilla de análisis PA1d del análisis de contenido de los datos en las cartas de intenciones (CI)*

FASE	1		
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	IMPACTO SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL		
SUJETOS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
A			
B			
C			
.....			

- *Entrevista oral*

Durante la fase de preparación, se optó por realizar una entrevista oral (EO) semiestructurada a cada uno de los estudiantes seleccionados, durante las tutorías individuales llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación. Las entrevistas se grabaron para su inmediato análisis y duraron de 20 a 30

minutos, dependiendo del deseo del estudiante de comunicar e interactuar con la investigadora. La actitud de los estudiantes durante las entrevistas fue muy positiva. Todos reflejaron una buena capacidad de reflexión sobre sus propios objetivos ante la realización del *Prácticum Internacional*.

El interés y la eficacia de indagar en los textos de las entrevistas orales radican en conocer las representaciones de los estudiantes sobre sus objetivos, sobre la adecuación del nivel de dominio lingüístico para la realización del *Prácticum Internacional*, así como sobre la comunicación previa con el tutor del St Mary’s University College. Los resultados pueden influir, también, como variable en la determinación de los indicadores de innovación educativa de intencionalidad, interés y satisfacción hacia el *Prácticum Internacional*.

El guión de dicha entrevista oral se realizó conforme a la lista de referencia de los objetivos de los estudiantes antes de realizar una movilidad académica, incluida en la ficha específica Mi estancia de movilidad (Anexo 7) del Portfolio Europeo de las Lenguas para la Educación Superior (Consejo Europeo de las Lenguas, 2004). Esta ficha tiene la finalidad de facilitar a los estudiantes la reflexión sobre los objetivos, a la hora de realizar un programa de movilidad en un país extranjero. Aspectos que dieron lugar a las siguientes categorías de análisis preestablecidas, tal y como se recogen en la Tabla 50:

Tabla 50. *Categorías de análisis de la unidad de muestreo- entrevista oral (EO)*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
Objetivos	1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella. 2.- Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas en Inglaterra. 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes. 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional. (TDA, 2010, p. 5)
	- Adecuación del nivel de dominio lingüístico. - Comunicación previa con el tutor de la universidad de destino.

La Tabla 51 ilustra la Parrilla de análisis PA1e que se ha diseñado con el siguiente formato para indagar en los objetivos, que quedan reflejados en los textos de las entrevistas orales:

Tabla 51. *Parrilla de análisis PA1e del análisis de contenido de los datos de las entrevistas orales (EO)*

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
SUJETO		
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDAD DE CONTEXTO	UNIDAD DE REGISTRO
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.		
Otras		

La Tabla 52 ilustra la Parrilla de análisis PA1f que se ha diseñado con el siguiente formato, con el fin de conocer la toma de conciencia de los estudiantes del grado de adecuación previo del nivel de dominio lingüístico para llevar a cabo el *Prácticum Internacional*:

Tabla 52. *Parrilla de análisis PA1f del análisis de contenido de los datos de las entrevistas orales (EO)*

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	ADECUACIÓN DEL NIVEL DE DOMINIO LINGÜÍSTICO	
SUJETOS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
A		
B		
.....		

La Parrilla de análisis PA1g se ha planteado con el siguiente formato para conocer las representaciones de los estudiantes sobre el grado de comunicación con el tutor de la Universidad de destino antes de realizar el *Prácticum Internacional*. La Tabla 53 ilustra dicha Parrilla:

Tabla 53. *Parrilla de análisis PAIg del análisis de contenido de los datos de las entrevistas orales (EO)*

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	COMUNICACIÓN PREVIA CON EL TUTOR DE LA UNIVERSIDAD DE DESTINO	
SUJETOS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
A		
B		
....		

4.2.2.2.- En la fase de prácticas docentes

Las unidades de muestreo seleccionadas en la fase de prácticas docentes para su posterior análisis de contenido son las siguientes:

- Diario de aprendizaje
- Foro virtual

El interés y eficacia del análisis de contenido en las citadas unidades de muestreo radican en conocer las representaciones de los estudiantes sobre la adquisición de las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógico y lingüístico-intercultural. Estas pueden influir como variable en la determinación de los indicadores de innovación educativa de eficacia, eficiencia y satisfacción del *Prácticum Internacional*.

Para la determinación y definición de las categorías de análisis nos posicionamos en las estrategias de aprendizaje de orden profesional-pedagógico y lingüístico-intercultural, que facilitan la autoevaluación del progreso de los estudiantes durante el *Prácticum Internacional*. Hemos dado cuenta de ellas en la Tabla 35 (apartado 3.2.3.). Tomándolas como base para su transferencia en términos de competencias profesional-pedagógicas y lingüístico-interculturales, hemos seguido un proceso de reducción con el fin de facilitar el análisis de las informaciones en torno a los resultados de aprendizaje durante dicho programa de movilidad académico-profesional. Entendiendo que las competencias

profesionalizadoras y su evaluación, requieren de la demostración de las capacidades adquiridas a través de la movilización de las estrategias que correspondan.

La Tabla 54 ilustra la relación de las categorías de análisis para la indagación en los diarios de aprendizaje y en el foro virtual:

Tabla 54. *Categorías de análisis de las unidades de muestreo- diarios de aprendizaje (DA) y foro virtual (FV)*

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS
COMPETENCIAS PROFESIONAL-PEDAGÓGICAS (CPP)	CPP1.-Conocer los aspectos prácticos del aula y su gestión.	Alude a conocer las didácticas de las áreas de Educación Primaria, gestión del aula, recursos y materiales didácticos.
	CPP2.-Conocer cómo se enseñan las lenguas.	Atiende al conocimiento de la didáctica específica de las lenguas, atendiendo a la lengua escolarización o la lengua extranjera.
	CPP3.-Conocer el papel profesional del tutor maestro.	Centrada en conocer o identificar los rasgos propios del perfil del maestro.
	CPP4.-Participar en la actividad docente.	Se trata de mostrar iniciativa e implicarse en las actividades de aula.
	CPP5.-Participar en las dinámicas del centro.	Se trata de mostrar e implicarse en los proyectos y actividades del centro.
	CPP6.-Impartir la enseñanza del español lengua extranjera (ELE).	Se centra en planificar secuencias didácticas, gestionar el aula e impartir su lengua propia.
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-INTERCULTURALES (CLI)	CLI1.-Reconocer las necesidades lingüísticas.	Se trata de mostrar las necesidades y dificultades lingüísticas.
	CLI2.-Valorar el progreso lingüístico.	Se trata de mostrar el control de su propio aprendizaje lingüístico.
	CLI3.-Respetar las similitudes y diferencias de los sistemas educativos.	Adaptarse a las culturas mediante el respeto de las similitudes y diferencias de los sistemas educativos.
	CLI4.-Dialogar con el tutor maestro.	Atiende a la comunicación establecida con el tutor maestro.
	CLI5.-Dialogar con otras personas.	Atiende a la comunicación con otras personas.

- *Diario de aprendizaje*

Zabalza (2004) identifica el valor del diario de aprendizaje (DA) en una investigación cualitativa, al presentarse como una herramienta básica para la reflexión y para indagar en el proceso de la construcción del conocimiento personal y profesional de los futuros profesores.

El Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes⁶³ subraya el potencial del diario de aprendizaje en la investigación, con las siguientes palabras:

La escritura del diario de aprendizaje es una técnica mediante la cual el aprendiente escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula, relativas a su proceso de aprendizaje. Su elaboración supone importantes ventajas no sólo para el alumno sino también para el profesor y el investigador. (parra. 2)

La indagación en los diarios de aprendizaje permite explorar y conocer las representaciones de los estudiantes participantes en el *Prácticum Internacional*, a través de sus manifestaciones durante las cuatro semanas de prácticas docentes en los centros educativos de Londres.

La Tabla 55 ilustra la Parrilla de análisis PA2a- soporte utilizado para el inventario de las unidades de contexto y de registro en cada uno de los diarios de aprendizaje, conforme a la presencia de las competencias profesionalizadoras:

Tabla 55. *Parrilla de análisis PA2a del análisis de contenido de los datos de los diarios de aprendizaje (DA)*

FASE	2		
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	DA		
SUJETO			
COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.- CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN		
<i>Otras</i>			

⁶³ Ver http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

- *Foro virtual*

Está vinculado al espacio virtual común “International school placement in United Kingdom and Spain/Prácticum Internacional en España y Reino Unido”, instrumento formativo que se integra en los elementos organizativos del *Prácticum Internacional*. Se crea, desde la plataforma docente digital UBU-Campus, el 13 de diciembre de 2007, y de forma natural se cierra el 15 de marzo de 2008.

Este instrumento virtual se caracteriza por su gran potencial para realizar indagaciones en este tipo de contextos de movilidad internacional, ya que actúa como una ventana abierta para el seguimiento académico-profesional y el apoyo personal de los estudiantes. Las tecnologías de la información y la comunicación permiten al investigador asumir una posición más cercana a las experiencias de los estudiantes en tiempo real durante el *Prácticum Internacional*.

Por lo tanto, de acuerdo con O'Dowd (2007), se trata de analizar las entradas del foro virtual de los estudiantes, utilizado como dispositivo para conocer sus representaciones sobre lo aprendido durante la realización de dicho programa. Creemos que dicha indagación revela la evidencia de la adquisición de las competencias profesionalizadoras en el desarrollo del *Prácticum Internacional*. En este sentido, Davcheva (2003) señaló que “the journal entries show that the process of developing pedagogical theory is closely connected with the process of reflexivity, the conscious analysis of one's own reactions to the learning experience.” (p. 74), y Gouti (2003) identificó que la comunicación en un foro virtual se establece muy próxima al canal de transmisión oral y permite al usuario tomar conciencia de una colectividad.

Para proceder al registro de las unidades de contexto y de registro en función del análisis de contenido de las entradas del foro virtual, hemos diseñado la Parrilla de análisis PA2b, que reproducimos a continuación en la Tabla 56:

Tabla 56. *Parrilla de análisis PA2b del análisis de contenido de los datos del foro virtual (FV)*

FASE	2		
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	FV		
SUJETO			
COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP 1.- CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN		
<i>Otras</i>			

La Parrilla de análisis PA2b es el soporte utilizado para el inventario de los elementos léxicos de las entradas del foro virtual. Dotan de significado a las competencias profesionalizadoras, que han adquirido los estudiantes durante una movilidad académico-profesional.

4.2.2.3.- En la fase de reflexión

La denominada fase de reflexión comienza cuando los estudiantes regresan a su universidad de origen, en este caso a la Universidad de Burgos. Después de haber realizado sus prácticas docentes en los centros educativos de Londres, tienen que completar el Módulo 2 de la Modalidad B del *Prácticum II*. Tal y como señaló Byram (1997a), esta fase se presenta como el momento conveniente, donde se adquiere una posición de mayor distancia; aspecto que facilita la comprensión de los resultados de aprendizaje de la experiencia vivida en la movilidad.

Zabalza (2011), en el XI Simposio Internacional sobre el Prácticum y las prácticas en empresa en la formación universitaria, celebrado en Poio (España), ofreció un modelo de evaluación de la calidad del Prácticum. Entre los componentes del modelo, subrayaba la importancia de medir el grado de satisfacción de los agentes implicados en el Prácticum al finalizar dicho periodo.

Por ello, el interés y eficacia del análisis de contenido radican en conocer las representaciones de los estudiantes sobre el indicador de innovación educativa

de satisfacción de su participación en el *Prácticum Internacional*. Así se demuestra si se han cumplido los objetivos que mostraron en la fase de preparación (Heyworth, 2003).

A continuación, damos cuenta de la caracterización de las unidades de muestreo de esta última fase del Módulo 1 del *Prácticum Internacional*:

- Foro virtual
- Memoria de prácticas I
- *Foro virtual*

En esta fase, los estudiantes continúan compartiendo sus experiencias en el foro virtual, instrumento ya caracterizado en el anterior apartado. Los datos relativos a las entradas del foro virtual de cada estudiante se aíslan en la Parrilla de análisis PA3a en la Tabla 57:

Tabla 57. *Parrilla de análisis PA3a del análisis de contenido de los datos del foro virtual (FV)*

FASE	3		
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	FV		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	GRADO DE SATISFACCIÓN		
SUJETOS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
A			
B			
C			
.....			

La Parrilla de análisis PA3a es el soporte utilizado para el inventario de los elementos léxicos del foro virtual, que dan significado al grado de satisfacción de los estudiantes durante el *Prácticum Internacional*.

- *Memoria de prácticas I*

La memoria de prácticas como un documento académico en el que los estudiantes reflejan sus experiencias y el conocimiento adquirido durante su estancia en los centros educativos, se apoya en los datos recogidos a través de la

observación en los diarios de aprendizaje y de los diálogos con los tutores maestros. Focalizamos nuestra atención en la reflexión crítica sobre la experiencia global (RC) que se presenta como uno de los componentes que los estudiantes han de incluir en la memoria de prácticas, tal y como mencionamos en el Capítulo 3. Se caracteriza como un lugar de introspección máxima en los parámetros profesional-pedagógicos.

Los datos relativos a las reflexiones críticas sobre la experiencia global se recogen en la Parrilla de análisis PA3b en la Tabla 58:

Tabla 58. *Parrilla de análisis PA3b del análisis de contenido de los datos de las reflexiones críticas (RC)*

FASE	3		
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	RC		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	GRADO DE SATISFACCIÓN		
SUJETOS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO	INTENSIDAD
A			
B			
C			
....			

La Parrilla de análisis PA3b es el soporte utilizado para el inventario de los elementos léxicos de las reflexiones críticas, que dan significado al grado de satisfacción de los estudiantes durante el *Prácticum Internacional*.

4.3.- Los datos obtenidos: su presentación y análisis para la interpretación de resultados

Los datos obtenidos son analizados en función del objeto de estudio conforme al itinerario de indagación, siguiendo la formulación de los objetivos de esta investigación presentados en la *Introducción*. Se trata de mostrar la interpretación obtenida del análisis de contenido llevado a cabo.

4.3.1.- La intencionalidad de los estudiantes ante la movilidad: sus representaciones durante la fase de preparación

Los trabajos de la Comisión Europea destacan la necesidad de una preparación académica y personal de los estudiantes para la participación en una movilidad, en la medida que dicha preparación se presenta como una variable que puede repercutir en el óptimo aprovechamiento de la estancia en el extranjero (Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394, 2006b). A su vez, las investigaciones de Furnham (1993), Allison y Hintze (1995), Stachowski y Mahan (1995) y Villegas y Lucas (2002) dieron cuenta de que una adecuada formación ante la movilidad conduce a un mayor éxito y mejor impacto sobre las competencias de los estudiantes. En nuestro contexto de investigación, la fase de preparación comenzó en el mes de diciembre del 2007, hasta el comienzo de la fase de prácticas docentes del Módulo 1 del *Prácticum Internacional*, en enero del 2008.

La Agència per a la qualitat del sistema universitari de Catalunya, AQSUC (2009) en la *Guía para la evaluación de las competencias en el Prácticum de los estudios de Maestro/a*, recomendó la necesidad de realizar una evaluación diagnóstica con el fin de conocer el punto de partida de los estudiantes, y así comprender los resultados de aprendizaje que se produzcan durante el Prácticum. Siguiendo a Elliott (1993) hemos utilizado la técnica de los perfiles de los estudiantes para determinar, al inicio de la investigación, el mayor número de variables personales posibles. Estos datos constituyen un recurso imprescindible, al ofrecer información relevante para la determinación del impacto de la movilidad sobre la formación inicial de los futuros docentes, objeto de nuestra investigación.

En este orden de cosas, los trabajos de Kolb (1984), Eraut (1994), Baillauqués (1996), Tardif, (2004) y Zabalza Beraza (2005) apuntaron que los objetivos de los estudiantes y sus experiencias previas tienen una significativa influencia en la manera de afrontar la realidad educativa durante el Prácticum. El diagnóstico previo sobre las representaciones de los estudiantes ante el *Prácticum Internacional* proporciona el acercamiento a sus objetivos. Nunan (1988) y Heyworth (2003) señalaron que el objetivo claro de dicho tipo de análisis lleva,

posteriormente, a conocer el grado de eficacia que mide la consecución de los objetivos del *Prácticum Internacional* en la fase de reflexión. Los productos realizados en esta fase aportan un contexto donde investigar la situación de partida de nuestros estudiantes para, posteriormente, identificar los indicadores de innovación educativa denominados intencionalidad e interés.

El análisis de contenido de los productos de indagación realizados durante la fase de preparación aporta datos sobre:

- El perfil plurilingüe e intercultural de los estudiantes.
- Los objetivos de los estudiantes ante la realización del *Prácticum Internacional*.

4.3.1.1.- El perfil plurilingüe e intercultural en las biografías lingüísticas e interculturales

El análisis de contenido de las unidades de muestreo denominadas biografías lingüísticas e interculturales, articuladas en dos apartados- Mi biografía de lenguas y Mis experiencias interculturales importantes (Consejo Europeo de las Lenguas, 2004), proporciona significativos datos que facilitan el conocimiento de los repertorios lingüísticos e interculturales de los estudiantes. Estos revelan una visión global de su perfil plurilingüe e intercultural, el cual en la *Educación plurilingüe e intercultural*, debe aproximarse a las actuales demandas de las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa y de la Comisión Europea en el ámbito del profesorado de lenguas extranjeras. A este respecto, corresponden las palabras de Trujillo Sáez (2007) en el ámbito de la formación de este profesorado, que señalan que “el profesor debe tener una formación en lenguas a la altura de las circunstancias, que responda al objetivo 1+2 lenguas propuesto por el Consejo de Europa.” (p. 87)

Tomamos como referencia la definición de Beacco et al. (2010) cuando se refirieron a los repertorios lingüísticos e interculturales con las siguientes palabras:

This repertoire as all the resources acquired in each of the languages known or used and the cultures attached to them, collected “under one roof”, for example:

- the majority or official language (s) of schooling and the cultures transmitted in a given educational context;
- regional and minority or migration languages and the corresponding cultures;
- modern or classical languages and the cultures taught with them. (p. 16)

4.3.1.1.1.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados de las biografías lingüísticas e interculturales

Se trata de conocer y definir los rasgos propios de los perfiles plurilingües e interculturales de los estudiantes, al entender que se presentan como una significativa variable de la investigación. Dichos rasgos se establecen como categorías de análisis, como se ha mencionado en la Tabla 44 (apartado 4.2.2.1.).

Los datos del análisis de contenido obtenidos en las Parrillas de análisis PA1a, sugieren que el *rasgo que atiende a las zonas lingüísticas de los estudiantes y sus correspondientes lenguas*, corresponde a un grupo de estudiantes nacidos en Burgos. Los sujetos identifican el carácter monolingüe de la zona lingüística donde residen. Mencionan que su lengua propia es el castellano, como queda reflejado en algunas de sus reflexiones, cuando dicen:

La Comunidad Autónoma donde yo vivo es una comunidad monolingüe donde el castellano es la lengua que se habla y se estudia. La que he aprendido de boca de mis padres, pertenezco a una familia de un nivel cultural medio, luego en nivel alcanzado en casa no es totalmente el de la RAE. El castellano es también la lengua en la que me he manejado siempre en mis relaciones familiares, de amistad, de trabajo, de clase (Sujeto A).

La lengua con la que he crecido ha sido siempre español (Sujeto B).

Además, identifican este aspecto como un impedimento que supone para el contacto con personas de otras lenguas y sus culturas, cuando comentan que:

Por el hecho de haber vivido toda mi vida en una comunidad monolingüe, he crecido con el castellano y no he tenido mucho contacto con otras lenguas (Sujeto A).

La única lengua con la que he crecido ha sido el castellano, ya que en mi familia nadie hablaba otra lengua (inglés, vasco, etc.) y siempre he vivido en el mismo lugar (Sujeto D).

Tomamos como referencia la definición de lengua propia de Beacco y Byram (2007):

First language: language variety (ies) acquired in early childhood (approximately before the age of two or three years) in which the human language faculty was first acquired. This term is preferred to mother tongue, which is often inaccurate as the first language is not necessarily that of the mother alone. (p.114)

Cabe señalar que España se representa como un mosaico configurado por diferentes lenguas y culturas que conviven en el territorio geográfico, declarado así como un país multilingüe y multicultural (Siguán, 1992), como ya mencionamos en el Capítulo 1. A pesar de ello, la zona lingüística de los estudiantes de la investigación está situada en la Comunidad Autónoma de Castilla y León que, como indican Guillén Díaz y Sanz de la Cal (2009), se caracteriza por “una fuerte tradición monolingüe en el ámbito social y educativo” (p. 96). Este hecho ha provocado que, a priori, los estudiantes hayan tenido escasas oportunidades de contacto con personas de otras lenguas y otras culturas a lo largo de su vida.

A pesar de la situación lingüística de la provincia de Burgos por ser limítrofe con el País Vasco, solo un estudiante aporta su experiencia con una de las lenguas oficiales de dicha comunidad, cuando comenta que:

Recuerdo que siendo una niña coincidía algunos veranos en el pueblo de mis abuelos -un pueblo castellano- con niños que vivían en el país vasco, pasaban sus vacaciones en el pueblo y me gustaba que me enseñaran a decir cosas en vasco, luego se las repetía muy orgullosa a mis abuelos (Sujeto A).

Sin embargo, es interesante señalar que uno de los estudiantes sugiere que, gracias a que Burgos se encuentra situado estratégicamente en el Camino de Santiago,⁶⁴ ha podido tener contactos con otras personas de otras lenguas. Se desprende de sus palabras:

Sí eso, Burgos, al ser ciudad de paso del Camino de Santiago, si te puedes encontrar con peregrinos que te piden indicaciones (Sujeto B).

⁶⁴ La Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos es un paso obligado para los peregrinos del Camino de Santiago por lo que nos ofrece un paisaje humano con un carácter internacional.

El carácter internacional de la Universidad de Burgos permite a los estudiantes la posibilidad de encuentro con estudiantes de otros países, como queda reflejada en estas palabras:

Normalmente en Burgos pocas veces me encuentro en una situación en la que tenga que hablar inglés, si eso con algún Erasmus, pero te piden que les hables en español pues es lo han venido a aprender y es lógico (Sujeto B).

Durante los años que llevo estudiando en la universidad, he compartido piso con varias chicas que vinieron a España con becas Erasmus, y ello fue una forma de adquirir un mayor bagaje cultural, conocimiento de otros idiomas, etc. (Sujeto D).

En la universidad tuve la ocasión de hablar con personas de Irlanda, Inglaterra, Estados Unidos, Grecia, Alemania, etc. (Sujeto E).

Por lo tanto, podemos observar que el grupo de estudiantes de la investigación corresponde a un perfil de futuro docente de inglés en Educación Primaria, que ha nacido y se ha formado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, donde está ubicada la Universidad de Burgos. Como ya mencionamos en el Capítulo 1, podemos identificar dicha zona lingüística con el Scenario 3 propuesto por Sollars (2006) donde “children growing up in largely monolingual societies but where policy decisions have been taken to introduce additional languages at early stages of formal education (Italian and Spanish children being exposed to English from a young age.” (p. 11)

En cuanto al *rasgo que hace referencia a las lenguas aprendidas en la escuela*, el análisis de contenido de las biografías lingüísticas e interculturales ofrece datos relevantes sobre el número de lenguas que reconocen los estudiantes haber aprendido en el contexto formal,⁶⁵ y sus correspondientes lugares de aprendizaje. Tomamos como referencia la definición de lengua extranjera de Beacco y Byram (2007) y señalamos que “foreign language: designation of a language variety used within a specific geographical area for a language which is not used as a language of communication in that area.” (p. 114) En la Figura 10, indicamos dichas lenguas de los estudiantes:

⁶⁵ Tomamos como referencia los contextos de aprendizaje de las lenguas extranjeras, conforme al ámbito formal, a aquellos contextos educativos regulados y que concluyen con una certificación.

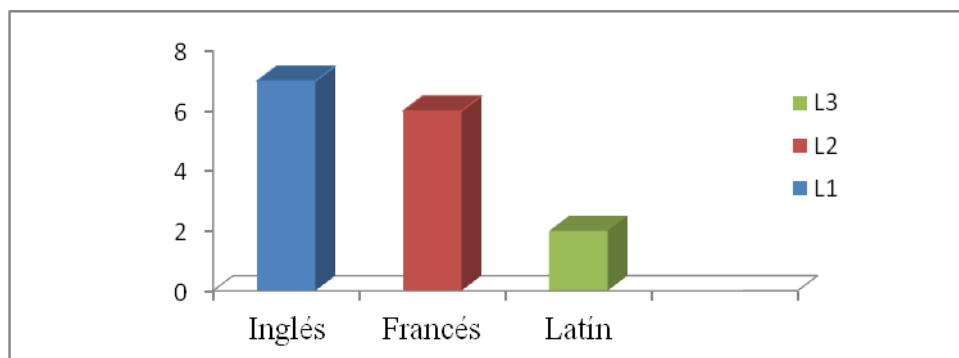


Figura 10. Las lenguas aprendidas por los estudiantes

Como se aprecia en la Figura 10, todos los estudiantes de la investigación exponen que la primera lengua extranjera que han aprendido ha sido el inglés. Aspecto que es habitual si pensamos que dicha lengua se aprende mayoritariamente en la educación formal en España. Seis de los estudiantes reconocieron también conocer el francés como segunda lengua extranjera. El aprendizaje de una segunda lengua extranjera se sitúa con un carácter obligatorio en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en España.

Al respecto, señalamos que en las diferentes leyes de educación⁶⁶ que han regulado las enseñanzas educativas en España, en ninguna de ellas se especificaba qué primera lengua extranjera era o debía ser impartida en el sistema educativo obligatorio, aunque por una reciente tradición ha sido el inglés. En este sentido, Díaz-Corrales Conde (2011) en su trabajo sobre la evolución de la enseñanza del francés, apuntó que “históricamente hay que recordar que, en los años 70, cuando el inglés comenzó a implantarse en los colegios, el Estado español perdió la gran oportunidad para hacer de España un país pionero en la enseñanza de lenguas.” (p. 123)

Desde las directrices de las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa y de la Comisión Europea, se ha promovido facilitar el conocimiento de las lenguas europeas, para así salvaguardar la riqueza cultural y lingüística propia de Europa. Sin embargo, es significativo señalar que el Ministerio de Educación en el *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas extranjeras* (Conferencia de

⁶⁶ Tales como la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (BOE, N° 238, 1990), la Ley de Calidad (BOE, N° 307, 2002) y la Ley Orgánica de Educación (BOE, N° 106, 2006).

Educación, 2011), impulsa el papel preferente de la enseñanza del inglés como lengua extranjera con respecto a otras lenguas enseñadas, cuando se refiere a uno de los objetivos concretos que se ha de alcanzar en un plazo de 10 años:

Conseguir que todos los alumnos al final de la enseñanza secundaria postobligatoria alcancen en una primera lengua extranjera (preferentemente la lengua inglesa) un nivel de dominio equivalente al menos al B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). (p. 3)

Por último, es llamativo que dos estudiantes recuerdan el aprendizaje del latín, lengua que estudiaron en Bachillerato.⁶⁷ Se detecta la influencia positiva en el perfil de dichos docentes por transmitir el gusto por la lengua objeto de enseñanza, tal y como queda reflejado en las siguientes palabras:

Estudí latín en los dos cursos de bachillerato (Ciencias Sociales y Humanidades). La profesora de primero era una mujer tan simpática y enérgica como cercana a sus alumnos. Adoraba la lengua y cultura romanas y supo hacer que el latín calara en nosotros (Sujeto F).

La Figura 11 ilustra los contextos de aprendizaje del inglés de los estudiantes, en los ámbitos formales (niveles obligatorios, Escuela Oficial de Idiomas⁶⁸, EOI y Universidad) y no formales (academia).

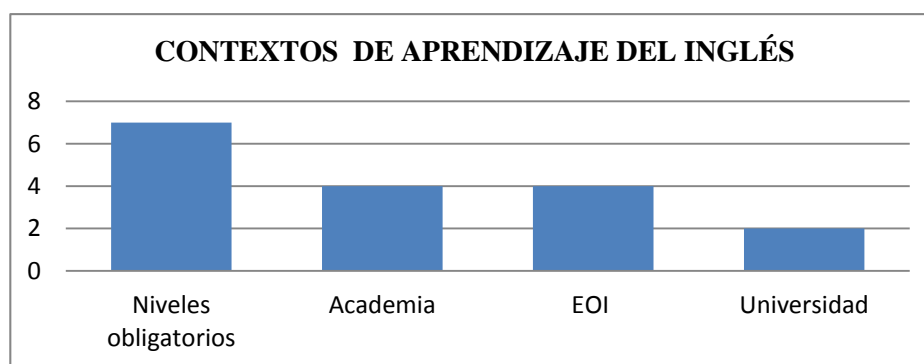


Figura 11. Contextos de aprendizaje del inglés en los ámbitos formales y no formales

⁶⁷ En España, el Bachillerato es el nivel educativo anterior a los estudios universitarios. Consta de dos cursos y se realiza al terminar la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

⁶⁸ Las Escuelas Oficiales de Idiomas están reguladas por Ley Orgánica 2/2006 de Educación, el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE, N° 167, 2006) y el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, N° 4, 2007).

Pero es cierto que todos los estudiantes reconocen que, es el inglés, la primera lengua extranjera enseñada en los diferentes niveles obligatorios. Todos los estudiantes afirman que el comienzo de la obligatoriedad del aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) fue a partir de 3º de Educación Primaria, conforme a la ley educativa de aquel momento (BOE, N° 238, 1990), y en cambio para el estudiante mayor de 35 años fue en 6º de Enseñanza General Básica (EGB)⁶⁹, según la Ley General de Educación (BOE, N° 187, 1970). Estos aspectos quedan recogidos en las siguientes palabras:

A partir de 3º de EPO hasta 2º de Bachillerato ya tuve el inglés como asignatura obligatoria (Sujeto C).

Comencé a estudiar inglés en 3º de E.P.O, con 7-8 años (Sujeto F).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE, N° 106, 2006) ha supuesto un avance sustancial en la implantación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil,⁷⁰ tal y como se recomienda con carácter de aprendizaje temprano en la política lingüística educativa en Europa.

Además, cuatro de los estudiantes mencionan el interés de sus familias por adelantar el aprendizaje del inglés a edades tempranas, en el ámbito no formal. Nos referimos a clases particulares en academias, como actividades extraescolares. Las manifestaciones de los Sujetos B y C conciben este aspecto con las siguientes palabras:

Empecé a estudiar inglés con 6 años, como actividad extraescolar (2 hrs semanales), ya que cuando comencé la primaria, la enseñanza de un 2º idioma se daba a partir de los 8 años. Ésto hizo que cuando llegué a 3º de EPO mi nivel de inglés no fuera 0. Aprendíamos a base de juegos y canciones y a partir de 3º también se tenían en cuenta las estructuras gramaticales (Sujeto B).

⁶⁹ 6º de E.G.B. corresponde a los 11-12 años.

⁷⁰ La Educación Infantil como primer nivel no obligatorio del sistema educativo español atiende a dos ciclos (1 ciclo de 0 a 3 años y 2 ciclo de 3 a 6 años). En España, la escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil es casi plena, como señala Eurydice (2012). Actualmente, la lengua extranjera se enseña en el segundo ciclo de Educación Infantil –en concreto en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, conforme al DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, N° 1, 2008).

Desde 1º de infantil, a los 3 años, he comenzado a aprender el inglés. Esta asignatura no constaba como tal en el currículo, pero el colegio al que asistía, la ofrecía como actividad extraescolar, era pagado por el APA. Cantábamos canciones para aprender los colores y los números. Asistía dos horas semanales (Sujeto C).

A este respecto, se debe tener en cuenta las aportaciones de Beacco y Byram (2007), quienes hacen referencia a la responsabilidad que han de asumir los sistemas educativos para fomentar la competencia plurilingüe en la educación obligatoria.

Cuatro estudiantes señalan que acuden a la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos, para obtener una certificación correspondiente a su nivel de dominio lingüístico. Afirman que:

Unos años más tarde, pensando que ya sabía algo, me aventuré a examinarme por libre en la EOI y con el aprobado me matriculé directamente en 3º curso. Este curso me resultó fácil, no así 4º que me costó mucho esfuerzo aprobarlo. Por aquel entonces asistía a la EOI una hora diaria, estaba muy motivada y aprendía con gusto. Empecé 5º, me examiné una vez, suspendí y en ello estamos (Sujeto A).

Ahora estoy en la escuela oficial de idiomas, en 5º, llevo 5 años, entré por libre en 4º y este año estoy en 5º. Enseñan muy bien el inglés, son 5-6 horas semanales, introducen vídeos, que no películas, que más tarde se trabajan, listenings, y también animan a hablar, pero siempre en inglés (Sujeto C).

Con respecto a los aprendizajes de las lenguas extranjeras, en el plan de estudios del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) (BOE, N° 244, 2001), los estudiantes cursan las asignaturas relativas al aprendizaje del inglés, ilustradas en la Tabla 59:

Tabla 59. *Asignaturas de inglés en el plan de estudios del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés)*

CURSO	ASIGNATURAS	TIPO	CRÉDITOS ⁷¹
1º	Morfosintaxis y Semántica Inglesa I	Troncal	4.5
1º	Primer Idioma I	Troncal	4.5
2º	Morfosintaxis y Semántica Inglesa II	Obligatoria	6
2º	Primer Idioma II	Obligatoria	6
3º	Primer Idioma III	Troncal	4.5
3º	Fonética Inglesa	Troncal	4.5

Fuente: BOE, N° 244 (2001)

⁷¹ Un crédito corresponde a 10 horas de clases presenciales en el aula.

Dos estudiantes aluden con gran satisfacción a esta formación específica en inglés recibida en la Universidad con estas palabras:

La universidad es el medio en el que más he aprendido inglés, ya que cuando llegué al primer curso era incapaz de entender una palabra. Ahora puedo entender y hablar, algo que no habría sido posible sin el hecho de que los profesoras hablasen en inglés y me pidiese también hacerlo a mí (Sujeto F).

Desde que llegué a la Universidad todo esto cambió empecé a disfrutar con el aprendizaje del Inglés (Sujeto G).

En cuanto a los contextos de aprendizaje del francés como segunda lengua extranjera, la Figura 12 ilustra los siguientes datos ofrecidos por los estudiantes:

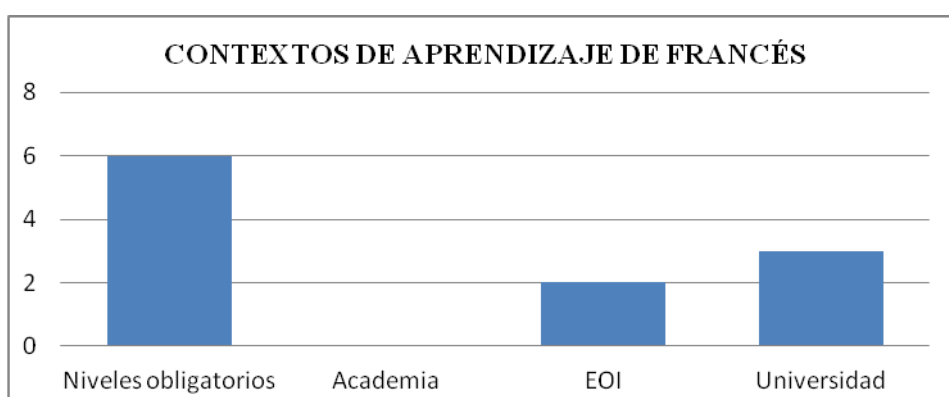


Figura 12. Contextos de aprendizaje del francés en los ámbitos formales y no formales

Seis de los siete estudiantes sugieren que el aprendizaje del francés se ha acometido durante la realización de los correspondientes niveles educativos obligatorios. Así comentan los estudiantes:

Durante los 4 años de la ESO, también estudié francés, y éste también me “enganchó”, aunque debo decir que algo menos que el inglés, tal vez porque el uso del francés es menor en el mundo (Sujeto D).

El francés: mi primer contacto con el francés se produjo en 1º de ESO, cuando se estableció este idioma como segunda lengua extranjera en la secundaria (Sujeto G).

Se percibe que no hay referencia alguna de haber asistido a clases extraescolares para el aprendizaje del francés.

Dos estudiantes han complementado el aprendizaje del francés en la Escuela Oficial de Idiomas, según señala en su comentario el Sujeto B:

Empecé a estudiar francés en 1º ESO y seguí a la vez en la EOI, aunque con algún suspenso, ahora ya poseo el título de la EOI (Sujeto B).

Es significativo destacar que el plan de estudios de la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria de la Universidad de Burgos, facilitaba la promoción de la competencia plurilingüe de los futuros maestros, al no limitarse únicamente al aprendizaje de la lengua objeto de enseñanza, tal y como se recomienda para la *Educación plurilingüe e intercultural*. Así observamos en la Tabla 60, las siguientes asignaturas relativas al aprendizaje del francés como segunda lengua extranjera:

Tabla 60. *Asignaturas de francés en el plan de estudios del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés)*

CURSO	ASIGNATURA	TIPO	CRÉDITOS
1º	Segundo Idioma I (francés)	Troncal	6
2º	Segundo Idioma II (francés)	Troncal	6

Fuente: BOE, N° 244 (2001)

Además, tres estudiantes hacen referencia a estos aprendizajes del francés como segunda lengua extranjera realizados en las respectivas asignaturas, señaladas en la Tabla 60, con estas palabras:

Es ahora en la Universidad, cuando he tenido mi primer contacto con la lengua francesa y me ha resultado muy difícil. Me parece un idioma bonito e interesante pero me ha pillado “a desmano” y he tenido que trabajar mucho para superar la asignatura (Sujeto A).

En cuanto al rasgo que hace referencia al *uso de las lenguas en el trabajo, formación, viajes y círculo de personas conocidas*, la Figura 13 ilustra el uso de las lenguas de los estudiantes en los ámbitos profesionales y sociales:

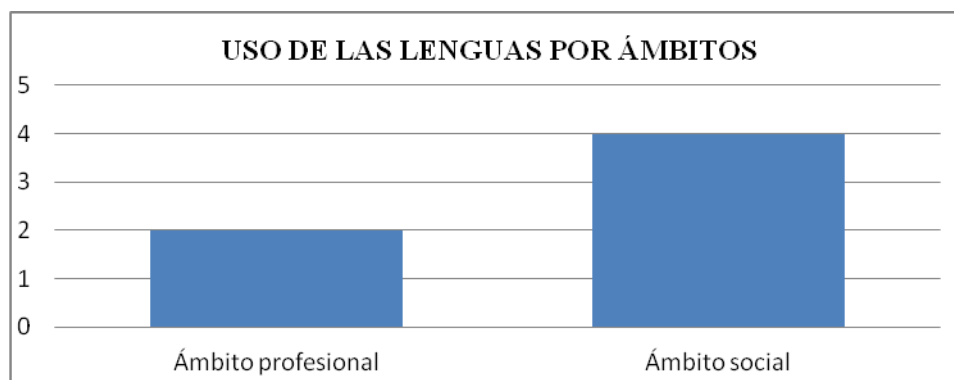


Figura 13. Uso de las lenguas en los ámbitos profesionales y sociales de los estudiantes

El uso del inglés como lengua internacional en el ámbito profesional, queda señalado por dos de los estudiantes con estas palabras:

En cuanto al trabajo, he tenido siempre contacto con el inglés, pero un inglés técnico. He trabajado con ordenadores y tanto los lenguajes informáticos como todo tipo de manuales que manejaba, eran en inglés, un inglés que me costaba mucho (Sujeto A).

En mi trabajo como camarero también he hecho mucho uso del inglés en el trato con los clientes (Sujeto G).

Cuatro estudiantes aluden al uso de lenguas en el ámbito social, en concreto, en el entorno de sus amistades. Se hace referencia no solo al inglés, sino a otras lenguas como el francés, italiano, español y alemán, cuando comentan que:

Otros idiomas con los que también he tenido contacto han sido con el italiano, a través del coro con el que canto. Nos mandan muchas canciones un amigo que tenemos en Roma y o bien las cantamos así o bien pedimos la traducción (Sujeto G).

En relación a viajes y círculo de amigos, utilizo tanto el francés como el inglés y por supuesto el español. Los amigos que tengo en otros países forman parte de un periodo de mi vida (Sujeto B).

Destacamos la reflexión del Sujeto E en cuanto a la importancia del desarrollo de la competencia plurilingüe, hoy en día, por sus efectos positivos en los ámbitos profesionales y sociales, y por estar en la línea de las dinámicas de la política lingüística europea, conforme se ha recogido en el Capítulo 1:

Creo que es importante saber lenguas a parte de la materna, ya que te abre muchas puertas en tu formación y para futuros trabajos, además si te vas de viaje a un país extranjero, aunque por experiencia propia cuando uno no tiene ni idea (es mi caso) sales del apuro con señas (Sujeto E).

A pesar de que desde la Comisión de las Comunidades Europeas (2005), se abogaba por dar una solución a la primacía del inglés, con respecto a las lenguas europeas a favor de promover la diversidad lingüística y cultural en Europa, todos ellos subrayan el predominio social del aprendizaje del inglés sobre otras lenguas como lengua internacional.

La Figura 14 ilustra el rasgo que atiende a las lenguas con las que han tenido contacto mediante la televisión, radio, cine, música e internet.

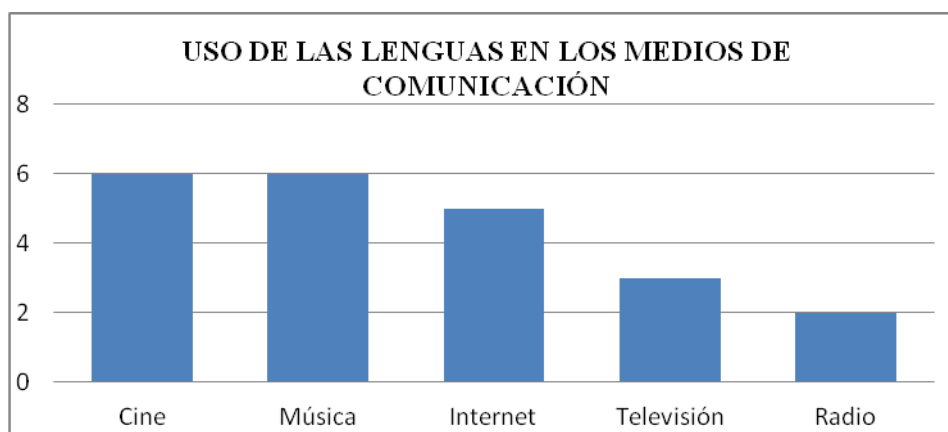


Figura 14. Uso de las lenguas en los distintos medios de comunicación

Seis de los estudiantes identifican la significativa influencia de la música y del cine, respectivamente, en el uso de las lenguas. Valoran de manera especial que la música les ha acercado a las lenguas, culturas y tradiciones. Es lo que se desprende de sus palabras en las biografías lingüísticas e interculturales:

Siempre he escuchado música en inglés (también en castellano) aunque antes no era capaz de entender nada. He de reconocer el gusto que se siente cuando se es capaz de entender la letra de una canción o algunos diálogos en las películas. Son detalles que animan a seguir aprendiendo inglés, ya que muchos de mis grupos de música favoritos (The Corrs, Anastasia, Celine Dion, etc.) y películas (Titanic, Coldmountain, etc.) cantan y están en inglés (Sujeto F).

La música en inglés ha sido una conexión especial para mí entre este idioma, su cultura, sus tradiciones... pues para mí la música es una forma más de expresarse, y qué mejor que poder entender lo que los cantantes nos cuentan (Sujeto D).

Gracias a los medios de comunicación, y en mi caso, sobre todo televisión e Internet el inglés está presente, en la televisión puedes ver una película en el idioma que quieres (V.O) con los Dvd (Sujeto E).

El Sujeto A valora la oportunidad de visionar películas en versión original ya que es consciente de su incidencia en la mejora del aprendizaje del inglés, con estas palabras:

Me gusta mucho, también, ver películas en versión original y es algo que hago siempre que tengo oportunidad aunque no entienda mucho, me gusta verlas en inglés porque siento que aprendo mucho (Sujeto A).

También cinco estudiantes subrayan el destacado papel del uso de internet, en cuanto a su valor por facilitar el acceso a la información y a la comunicación con personas de otras lenguas y culturas, como revelan los Sujetos D y F:

Y bueno, con la apertura de la comunicación a nivel mundial que ofrece Internet, el Messenger, los foros y demás, actualmente más de la mitad de mis amigos son de otros países, ya sean argentinos, chilenos, mexicanos, franceses, ingleses, alemanes... y mi novio es mexicano. Mi madre a veces no entiende cómo mi mejor amiga pueda residir en México, pero es algo que últimamente le sucede a muchas personas, parece que con Internet “no hay distancias (Sujeto D).

El inglés ha sido un idioma con el que he podido leer páginas de Internet, ver vídeos en “youtube” o vídeos sobre Inglaterra (Sujeto F).

Y aún, tres y dos estudiantes, respectivamente, insisten en la televisión y la radio, como medios de comunicación que les han aportado la mejora del conocimiento del inglés, en especial a favor de la comprensión oral, cuando indican que:

Por lo que se refiere a los medios de comunicación es ahora cuando escucho radio y televisión en inglés siempre que puedo, porque soy consciente de lo importante que es la escucha para mejorar (Sujeto A).

He aprendido mucho inglés a través del visionado de películas, escuchar la radio en inglés (Sujeto G).

A pesar del carácter plurilingüe de España, observamos la ausencia de mención de posibles contactos con personas de las lenguas oficiales. Tampoco, se alude al uso de la intercomprensión en los encuentros interculturales entre personas de distintas lenguas. Recomendación de la política lingüística educativa del Council of Europe (2009a) para fomentar la diversidad lingüística y cultural, el entendimiento de las personas y favorecer la cohesión social de las personas, y objeto de múltiples estudios y acciones formativas y de otro orden.

El último rasgo, que *atiende a las experiencias con culturas diferentes de la suya- es su propio país o en el extranjero y sus beneficios*, completa el perfil lingüístico e intercultural de los estudiantes participantes en el *Prácticum Internacional*.

Fruto del análisis de contenido de las biografías lingüísticas e interculturales, podemos identificar los distintos tipos de experiencias interculturales -dentro y fuera del país- así como sus beneficios, sintetizados en la Tabla 61:

Tabla 61. *Tipos de experiencias interculturales previas a la participación en el Prácticum Internacional*

Experiencias interculturales en el extranjero	Experiencias interculturales en España
Movilidad lingüístico-profesional Movilidad lingüístico-académica Movilidad cultural	Experiencia profesional Convivencia académica con estudiantes extranjeros Tarea académica

Las experiencias interculturales en el extranjero se dan en el contexto de las movilidades internacionales llevadas a cabo por los estudiantes, tal y como ilustra la Figura 15:

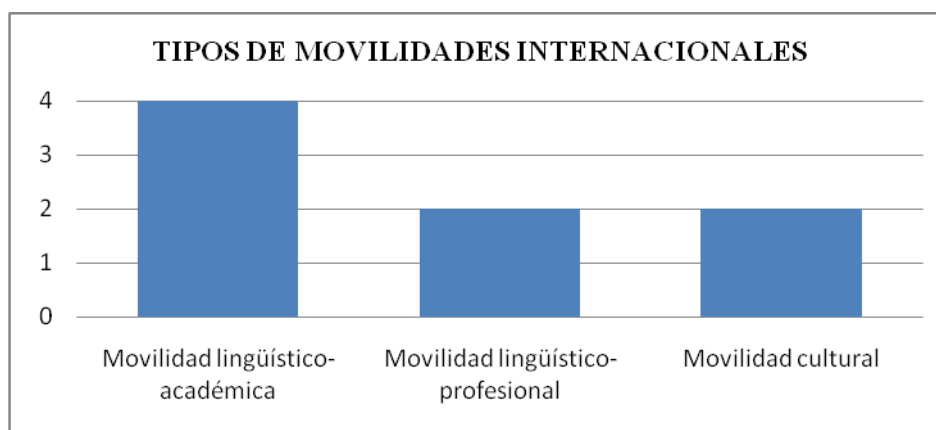


Figura 15. Participación de los estudiantes en los diferentes tipos de movilidad

Los estudiantes mencionan las estancias en el extranjero, de los cuales, solo dos de ellos han participado en cuatro programas de *movilidad lingüístico-académica* con una duración máxima de un mes.

Nos referimos a este tipo de movilidad como el de las estancias organizadas en un país extranjero, con la finalidad de aprender la lengua oficial, y los aspectos culturales durante un corto periodo de tiempo. Se combinan clases de la lengua objeto de aprendizaje, con salidas culturales, y se suele añadir el componente cultural de vivir en una familia. Los Sujetos D y F se refieren a este tipo de movilidad, con las siguientes palabras:

Durante el verano del año 2002, tras acabar en el instituto y haber hecho la selectividad en junio, pasé un mes en Carlow, Irlanda, y fue una de las mejores experiencias de mi vida... Fui allí con dos monitoras y otros 39 españoles, y compartíamos clase con chicos y chicas austriacos, con los que, claro está, hablábamos en inglés... (Sujeto D).

El verano de 2007 estuve un mes en Bournemouth, Inglaterra. Cada mañana iba a una academia y pude relacionarme con gente de Francia, Turquía, Italia, Corea, Brasil, Bolivia, etc. Fue una experiencia importante y comprendí que todas las personas somos iguales indiferentemente de nuestro país de origen (pensamos en lo mismo, tenemos las mismas preocupaciones, nos reímos con las mismas bromas, etc.) (Sujeto F).

Y por último, dos estudiantes aluden a su participación en una movilidad lingüístico-profesional. Nos referimos a la estancia en un país extranjero con el fin de mejorar la competencia lingüística mediante la realización de un empleo; normalmente, sin tener relación alguna con su desarrollo profesional. El Sujeto A comenta haber participado en una movilidad de este tipo con estas palabras:

Mi mayor experiencia intercultural se produjo el verano de 2006 cuando pasé tres meses en Londres. Destacar que fue una experiencia enriquecedora en todos los sentidos. Fue una experiencia difícil por la manera como me enfrenté a ella, pero creo que me ha fortalecido y me ha servido para valorar todo y para conocerme mejor a mí misma (Sujeto A).

Dos estudiantes comentan que han participado en una movilidad cultural, cuyo motivo es conocer otros lugares a través del ocio. Como indican los Sujetos A y E:

Es cierto que la necesidad te obliga, cuando estás fuera no queda más remedio que hacerte entender y aunque muchos veces hemos pasado las vacaciones en Francia, como de francés no tengo ni idea, siempre buscaba a alguien con quien poderme entender en inglés. Muchos malentendidos, muchas vueltas, pero al final llegábamos a donde nos proponíamos o encontrábamos los que buscábamos (Sujeto A).

Hace 2 años fui a visitar a mi hermana a Holanda, estaba allí de Erasmus. Fuimos a verla 2 amigas suyas y yo; estuvimos 9 días y la experiencia me gustó mucho, solo por salir de la frontera y ver mundo, ya era suficiente para mí, pero sobre todo me gusta observar las diferentes formas de vida que tienen otras culturas (sus horarios, comidas, viviendas...) en general, todo lo que engloba a las normas sociales de las diferentes sociedades que existen en el mundo. Aunque siento curiosidad por esto desde hace 4 o 5 años más o menos (Sujeto E).

La Figura 16 ilustra los países donde los estudiantes han realizado dichas movilidades antes de realizar el *Prácticum Internacional*:

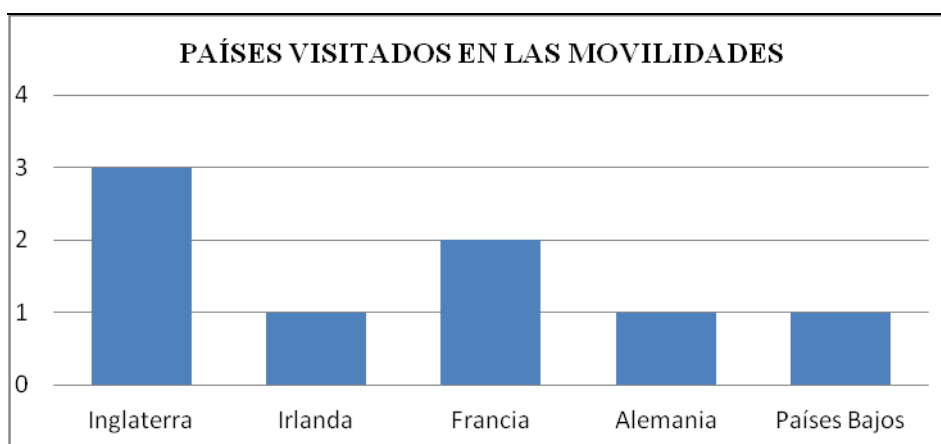


Figura 16. Países visitados en las movilidades lingüístico-académicas, lingüístico-profesionales y cultural

En cuanto a los países anteriormente citados hemos de mencionar que, con respecto a la movilidad, Inglaterra es el país más visitado, seguido de Francia y de Irlanda, como muestra la Figura 16. El objetivo de los estudiantes ante tales movilidades era mejorar su nivel de dominio lingüístico en inglés y francés, respectivamente. Tras estas movilidades, subyace el pensamiento de que hay que vivir en el país de la lengua objeto de estudio para mejorar su nivel de dominio lingüístico, tal y como señala el Sujeto B en la biografía lingüística e intercultural:

Aparte de esto, si quieres hablar en otro idioma lo mejor es irse al país de origen del idioma: becas de estudio, cursos, trabajo, viajes (Sujeto B).

El Sujeto F subraya la importancia de invertir en el aprendizaje del inglés por el carácter internacional que desempeña, cuando expresa:

Lo más importante a la hora de aprender un idioma es que los alumnos le encuentren el lado divertido y sobre todo, el lado práctico. Deben ser conscientes de lo importante que es hoy en día conocer un idioma tan internacional como es el inglés (Sujeto F).

Se puede deducir que las movilidades que los estudiantes han realizado se denominan cortas porque su duración varía entre un mes y quince días, a excepción de la movilidad lingüístico-profesional de un estudiante que llegó a tres meses. Además, comprobamos que el número de movilidades no es muy elevado, variando de cero a dos.

Podemos afirmar que el grupo de estudiantes se caracteriza por tener una escasa experiencia de movilidad internacional. De hecho, uno de ellos comenta al respecto que:

Algunas veces, pocas, he podido hablar con nativos, y comprobar, que muchos de ellos no siguen el prototipo que se les ha marcado. Son experiencias enriquecedoras, que ayudan a no juzgar a las personas por su nacionalidad (Sujeto C).

Estas interpretaciones nos remiten a Durán Martínez (2011) quien en la investigación sobre la adquisición de la competencia intercultural, en sus conclusiones afirmó que los estudiantes españoles tenían una menor experiencia en viajar al extranjero con respecto a los estudiantes ingleses participantes en el *Prácticum Internacional*. Este aspecto había repercutido en un mayor logro de los objetivos, y en una redefinición del pensamiento docente de los estudiantes españoles.

Si indagamos además sobre las experiencias interculturales en su propio país, la Tabla 62 da cuenta de las representaciones de las escasas experiencias que han tenido los estudiantes participantes de la investigación:

Tabla 62. Reflexiones y su relación con los tipos de experiencias interculturales en el propio país

TIPOS DE EXPERIENCIAS INTERCULTURALES EN ESPAÑA	REFLEXIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LAS BIOGRAFÍAS LINGÜÍSTICAS E INTERCULTURALES
EXPERIENCIA PROFESIONAL	Luego me he encontrado muchas veces en el restaurante en el que trabajaba con muchísimos nativos de innumerables nacionalidades. Culturas muy curiosas son, por ejemplo, la china y japonesa, son muy escrupulosos y bueno según se sientan, limpian todo (platos, vasos, cubiertos,...) y hay casi hasta que seguir un ritual con ellos para servirles. Es algo que nosotros podíamos decir que son raros, y era lo que yo decía al principio, hasta que entendí que no es raro, sino diferente, es su cultura y como cultura tan respetable como la mía (Sujeto G).
CONVIVENCIA ACÁDEMICA CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS	<p>Cuando cursaba 1º de Bachillerato, llegaron a nuestra clase dos chicas rumanas. Eran gemelas. Las apreciamos casi desde el primer día y perfeccionaron su español en muy poco tiempo. Eran muy simpáticas y las ayudamos con todo aquello que necesitaron en los estudios. En la universidad tuve la ocasión de hablar con personas de Irlanda, Inglaterra, Estados Unidos, Grecia, Alemania (Sujeto F).</p> <p>Durante los años que llevo estudiando en la universidad, he compartido piso con varias chicas que vinieron a España con becas Erasmus, y ello fue una forma de adquirir un mayor bagaje cultural, conocimiento de otros idiomas, etc.: el segundo año de medicina, conviví con una chica italiana; el tercer curso, con una chica alemana, y en el segundo cuatrimestre con una chica suiza; y durante el 2º curso de magisterio, con una chica francesa, y cada una nos cocinaba comida típica, a veces hablaba con ellas en su idioma (Sujeto D).</p>
TAREA ACADÉMICA	Vaya, acabo de recordar con cariño a Paula, una chica de Irlanda del Norte con la que mantuve correspondencia durante varios años, en un principio era una “tarea escolar” del instituto, pero luego nos hicimos amigas... vaya... creo que voy a escribirle de nuevo, espero no haya cambiado de casa... (Sujeto D).

Por otra parte, la indagación en las biografías lingüísticas e interculturales facilita el análisis de las representaciones que tienen los estudiantes sobre el valor de las diferentes movilidades que han realizado, en términos de competencias interculturales, personales y lingüísticas, como efectos.

En cuanto a las competencias personales, los estudiantes se muestran de acuerdo en el hecho de que, viajar a otro país ha supuesto una experiencia muy enriquecedora, con efectos en el desarrollo de su autonomía e independencia. Las

siguientes manifestaciones de los estudiantes evidencian que dicha movilidad ha influido en su progreso personal:

Yo he estado en Irlanda, y lo que puedo decir que he sacado, ha sido la independencia y seguridad en mí misma que he ganado (Sujeto D).

Queda más que evidente que todo esto me hizo una persona mucho más abierta a las demás culturas, más extrovertida, más “viajera”, con deseos de conocer otros lugares del mundo y sus respectivas culturas e idiomas, y también me hizo más crítica conmigo misma, pero esta actitud crítica no es desde la ignorancia y los prejuicios, sino desde el conocimiento y el contacto intercultural (Sujeto F).

También, se observa que la movilidad ha aportado un contexto adecuado para la adquisición de las competencias interculturales, como señalaban Byram y Doyé (1999). De hecho, los estudiantes afirman que les ha posibilitado un mayor conocimiento de las culturas de los países que han visitado, pero destacan que este se genera desde el respeto a la diversidad lingüística y cultural. Así, se encuentra en las siguientes palabras:

Fue un acercamiento a la cultura inglesa desde la necesidad de entenderles y hacerme entender para poder desenvolverme, porque nadie te facilita nada (Sujeto A).

Este contacto con otras culturas siempre ha sido provechoso para mí, y siempre he aprendido algo. Lo más importante que he conseguido ha sido aprender a entender y valorar todo. Pues cada cultura es tan importante como la mía, y como cultura he de valorarla y respetarla. Nada es raro, ni extravagante sino seguramente todo tiene su porqué (Sujeto D).

Creo que las relaciones internacionales son muy importantes para ayudar a comprender las distintas culturas y para encontrar los elementos que compartimos. El simple hecho de podernos comunicar todos (francés, alemán, japonés, etc.) en un mismo idioma ayuda a simplificar las diferencias (Sujeto E).

Es curioso que, aunque los fines de las movilizaciones lingüístico-profesional y lingüística iban enfocados, en principio, a la mejora de los niveles de dominio lingüístico, se detecta que su frecuencia es menor en favor del desarrollo del resto de las competencias. Si bien, se subraya el valor internacional del inglés, en el sentido de que promueve la comunicación con otras personas y favorece la movilidad. El Sujeto A alude a ello, con las siguientes palabras:

Fue una experiencia muy buena y enriquecedora porque me di cuenta de la necesidad de aprender bien un idioma a parte del materno, y si es el Inglés, mejor, ya que éste es el idioma que más se habla en el mundo y vayas donde vayas, puedes desenvolverte bien e ir por tu cuenta sin necesidad de pedir ayuda a nadie (Sujeto A).

Por último, las palabras del Sujeto D expresan los múltiples beneficios que proporciona participar en una movilidad en el extranjero:

Creo que todas estas experiencias y oportunidades me han hecho madurar, crecer como persona, y que me han ayudado a conocer mejor el mundo, y a mi misma... y a ver que, no importa el país donde vivas, tu color de piel, tu idioma, tu cultura, tu religión... al fin y al cabo, todos y cada uno, somos personas, y para convivir y ser felices debemos respetarnos y tolerarnos mutuamente... y para ello, creo que es muy importante poder comunicarnos, y entendernos los unos a los otros...(Sujeto D).

4.3.1.2.- Los objetivos de los estudiantes ante la movilidad en las cartas de intenciones

Una vez que se ha identificado el perfil plurilingüe e intercultural de los estudiantes, en el itinerario de indagación corresponde acceder a las manifestaciones de los estudiantes en torno a los objetivos suscitados ante la realización del *Prácticum Internacional*. En esta línea, Coleman (1998) propuso que durante esta fase se debía atender a identificar la taxonomía de objetivos, tales como los académicos, personales, lingüísticos, interculturales y profesionales de los estudiantes participantes en una movilidad académica.

Ante la pregunta que nos hacemos, ¿cuáles son los objetivos de nuestros estudiantes, antes de realizar el *Prácticum Internacional*?, nos planteamos indagar en las cartas de intenciones de cada uno de los estudiantes seleccionados, a partir de las categorías de análisis mencionadas en la Tabla 46 (apartado 4.2.2.1.).

4.3.1.2.1.- Datos obtenidos del análisis de contenido de las cartas de intenciones

En primer lugar, tomamos como referencia las unidades de muestreo denominadas cartas de intenciones, donde se procede a identificar el número de unidades de contexto que dan cuenta de las categorías de análisis preestablecidas, y así poder extraer las correspondientes unidades de registro. Dicho procedimiento queda reflejado en cada una de las correspondientes Parrillas de análisis de los estudiantes.

Posteriormente, se procede a contabilizar las unidades de registro, para conocer la presencia y la frecuencia de dichas categorías de análisis. Se ordena la información por orden de frecuencia, tal y como vamos a presentar los datos para posteriormente, interpretar dichos resultados.

Anticipamos que en el proceso de indagación de los objetivos de los estudiantes, surgen otras categorías que se identifican como objetivos propios, y que se presentan con un carácter relevante en sus representaciones. La Tabla 63 da cuenta de dichas categorías emergentes:

Tabla 63. *Categorías emergentes en el análisis de contenido de las cartas de intenciones (CI)*

OTRAS CATEGORÍAS
Objetivo 5.- Mejorar el conocimiento cultural de Inglaterra.
Objetivo 6. - Mejorar el desarrollo personal.
Objetivo 7.- Mejorar el futuro profesional.
Objetivo 8.- Realizar una asignatura en una universidad extranjera.

En el caso del análisis de contenido de la carta de intenciones del Sujeto A, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 64:

Tabla 64. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto A

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI	
SUJETO	A	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	Improve our learning as future teachers. Getting closer to the teaching methods. Subjects are taught.	1ª frecuencia
Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.	Share experiences with teachers from other countries.	2ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Improve the language.	3ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la carta de intenciones del Sujeto B, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 65:

Tabla 65. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto B

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI	
SUJETO	B	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 7.-Mejorar el futuro profesional.	Unique opportunity. Unforgettable experience. Big door. Most important experience.	1ª frecuencia
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	English Educational system. Study abroad.	2ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Learn languages. Express myself.	2ª frecuencia
Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.	Share it with my future colleagues.	3ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la carta de intenciones del Sujeto C, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 66:

Tabla 66. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto C

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI	
SUJETO	C	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	English teachers teach. Methodology. Resources. Kind of schools there are in the UK. Acquire. Adopt. Differences between our educational system and theirs.	1ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Improve my English skills.	2ª frecuencia
Objetivo 6- Mejorar el desarrollo personal.	Enrichement experience.	2ª frecuencia
Objetivo 8.- Realizar una asignatura en una universidad extranjera.	Do a subject in the United Kingdom.	2ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la carta de intenciones del Sujeto D, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 67:

Tabla 67. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto D

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI	
SUJETO	D	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 2.- Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas en Inglaterra.	Importance of teaching English. Bilingual schools. Language learning methods.	1ª frecuencia
Objetivo 7.- Mejorar el futuro profesional.	My future job. My future. A great opportunity.	1ª frecuencia
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	A different educational system.	2ª frecuencia

Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.	Meet other future teachers from other cultures.	2ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	To improve my English.	2ª frecuencia
Objetivo 5.- Mejorar el conocimiento cultural de Inglaterra.	New foreign culture.	2ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la carta de intenciones del Sujeto E, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 68:

Tabla 68. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto E

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI	
SUJETO	E	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 7.- Mejorar el futuro profesional.	Very exciting. Best training for a teacher. Teach and learn abroad. One opportunity.	1ª frecuencia
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	System of education. Very different.	2ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Improve my English skills.	3ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la carta de intenciones del Sujeto F, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 69:

Tabla 69. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto F

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI	
SUJETO	F	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	New methods, activities and ideas. Use it in the future. Improve my teaching experience. Learning to teach in London. With new interesting activities and methods.	1ª frecuencia
Objetivo 5.- Mejorar el conocimiento cultural de Inglaterra.	Living in London. The family and the country culture. Also the English culture.	2ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Improve my English competence. I have to speak English perfectly.	3ª frecuencia
Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.	Exchange. Our knowledge.	4ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la carta de intenciones del Sujeto G, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 70:

Tabla 70. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto G

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	CI	
SUJETO	G	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	English educational system. The main differences. Teach the different subjects in English. They organize their classrooms. Daily life at school.	1ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	To improve my English skills. Broaden my vocabulary.	2ª frecuencia
Objetivo 7.- Mejorar el futuro profesional.	Unique experience. Future job.	3ª frecuencia

4.3.1.2.2.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados de las cartas de intenciones

El análisis de contenido de las cartas de intenciones nos ofrece el orden de frecuencia de las categorías de análisis preestablecidas y las emergentes, desde una interpretación cuantitativa, de las manifestaciones de los estudiantes que dan cuenta de sus objetivos ante la realización del *Prácticum Internacional*. Así queda ilustrado en la Figura 17:

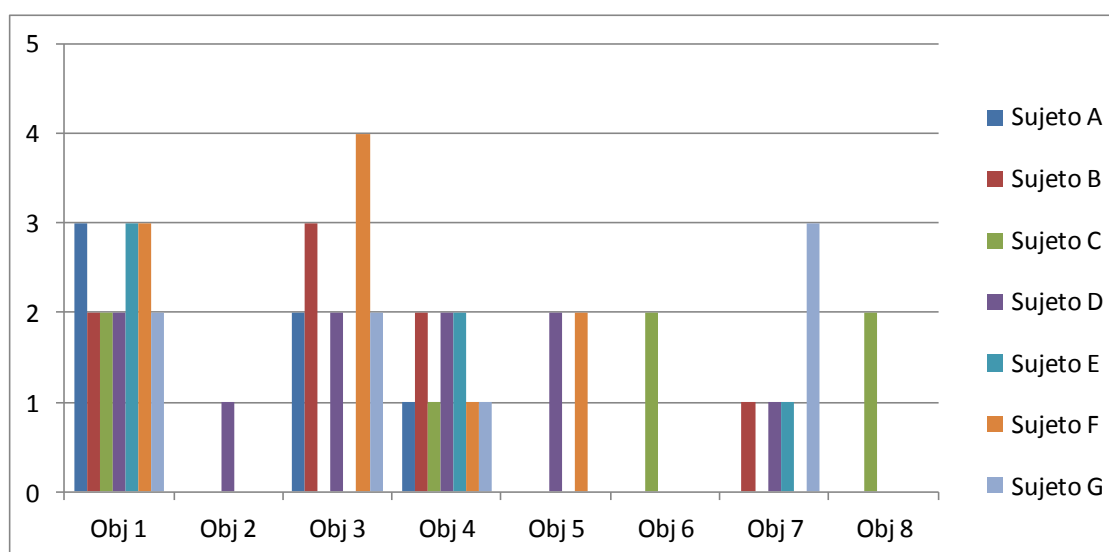


Figura 17. La presencia y el orden de frecuencia de los objetivos de los estudiantes ante el Prácticum Internacional en las cartas de intenciones, por cada sujeto

Cabe señalar que a través del análisis de contenido de las cartas de intenciones, se interpreta que la presencia del Objetivo 1.- *Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella*, se sitúa en segundo orden de frecuencia en las cartas de intenciones de los Sujetos B, C, D, y G, mientras que lo hace en tercer orden en las cartas de intenciones de los Sujetos A, E y F.

En el caso de la presencia del Objetivo 2.- *Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas en Inglaterra*, observamos que solo se evidencia manifestaciones al respecto, en la carta de intenciones del Sujeto D en primer orden de frecuencia.

Las manifestaciones de los Sujetos A, D y G, evidencian la presencia del Objetivo 3.- *Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes*, en segundo orden de frecuencia en las cartas de intenciones, mientras que en el caso de la carta de intenciones del Sujeto B en tercer orden de frecuencia y en el caso del Sujeto G en cuarto orden de frecuencia.

Cabe destacar la presencia del Objetivo 4.- *Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional*, en las manifestaciones de las cartas de intenciones de todos los estudiantes, ya que se percibe que en el caso de los Sujetos A, C, F y G aluden a este objetivo en primer orden de frecuencia, y en el caso de los Sujetos B, D y E en segundo orden de frecuencia en sus cartas de intenciones.

El análisis de contenido de las cartas de intenciones facilita la identificación de las categorías emergentes denominadas Objetivo 5, Objetivo 6 y Objetivo 7 y Objetivo 8 (apartado 4.3.1.2.1.). Se identifica que el Objetivo 5.- *Mejorar el conocimiento cultural de Inglaterra* en las cartas de intenciones de los Sujetos D y F se alude en segundo orden. En cuanto al Objetivo 6.- *Mejorar el desarrollo personal* es aludido por el Sujeto C en segundo orden de frecuencia en su carta de intenciones.

Las manifestaciones de los Sujetos B, D y E en sus cartas de intenciones nos remiten al Objetivo 7.- *Mejorar el futuro profesional*, en primer orden de frecuencia en cambio, en el caso del Sujeto G en tercer orden de frecuencia. El Objetivo 8.- *Realizar una asignatura en una universidad extranjera*, es solo mencionado en segundo orden de frecuencia en la carta de intenciones del Sujeto C.

Cabe interpretar que en la Tabla 71 se hace referencia a la frecuencia de las categorías de análisis tanto de las preestablecidas como las emergentes, surgidas del análisis de contenido de las cartas de intenciones de los sujetos. Se abordan en el conjunto de los estudiantes para su interpretación:

Tabla 71. Orden de frecuencia de los objetivos del conjunto de los sujetos en sus cartas de intenciones

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	Improve our learning as future teachers. Getting closer to the teaching methods. English Educational system, study abroad. English teachers teach. Methodology. Resources. Kind of schools there are in the UK. Differences between our educational system and theirs. A different educational system. System of education. Very different. New methods, activities and ideas. Use it in the future. Improve my teaching experience. Learning to teach in London. With new interesting activities and methods. English educational system. The main differences. Teach the different subjects in English. They organize their classrooms. Daily life at school.	1ª frecuencia
Objetivo 7.- Mejorar el futuro profesional.	Unique opportunity. Unforgettable experience. Big door. Most important experience. My future job. A great opportunity. Very exciting. Best training for a teacher. Teach and to learn abroad. One opportunity. Unique experience. Future job.	2ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Improve the language. Learn languages. Improve my English skills. To improve my English. Express myself. Improve my English skills. Improve my English competence teacher. I have to speak English perfectly. To improve my English skills. Broaden my vocabulary.	3ª frecuencia
Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.	Share experiences with teachers from other countries. Meet other future teachers from other cultures. Share it with my future colleagues. Exchange. Our knowledge.	4ª frecuencia
Objetivo 5.- Mejorar el conocimiento cultural de Inglaterra.	New foreign culture. Living in London. The family and the country culture. Also the English culture.	5ª frecuencia
Objetivo 2.- Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas en Inglaterra.	Language teaching methods. Importance of teaching methods. Bilingual schools. Language learning methods.	5ª frecuencia
Objetivo 8.- Realizar una asignatura en una universidad extranjera.	Do a subject in the UK.	6ª frecuencia
Objetivo 6.- Mejorar el desarrollo personal.	Enrichment experience.	6ª frecuencia

Observamos por los datos obtenidos en la Tabla 71 que los estudiantes dan prioridad al Objetivo 4.- *Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional*. Los estudiantes creen que una de las potencialidades de realizar el *Prácticum Internacional*, reside en la oportunidad de conocer y descubrir un nuevo sistema educativo y diferente al suyo, tal y como queda expresado con sus palabras:

It will also give me the possibility to know how the English Educational system works, how children study abroad (Sujeto B).

One of the reasons why I want to make this subject in the UK is because this is a great opportunity to see how English teachers teach children, what kind of methodology they use, the resources and also to know what kind of schools there are in the UK. Probably there are a lot of differences between our educational system and theirs, and I would like to see them (Sujeto C).

Como hemos comentado en el Capítulo 3, comparar y conocer los currícula educativos de los países europeos, fomenta en los futuros profesores el reconocimiento a la diversidad lingüística y cultural (Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador, 2006; Ofsted, 2008; Woodgate-Jones, 2008; Durán Martínez, 2011). Además, Kelly et al. (2004) recomendaron incluir una estancia en el extranjero en la formación del docente de lenguas extranjeras en Europa, con el objetivo de proporcionar la oportunidad de comparar y conocer diferentes sistemas educativos al suyo.

Asimismo, es interesante resaltar que en las representaciones de los estudiantes se percibe que conllevan una perspectiva de futuro en el ámbito profesional, orientada a la aplicación y adaptación de los conocimientos propios del sistema educativo inglés al español. Así, destacamos las palabras de los estudiantes al respecto:

By going there, I would acquire some experience in teaching, and I would adopt some of the ideas to try them in Spanish classrooms (Sujeto C).

I can learn a lot of new methods, activities and ideas about the teaching placement that I will use it in the future (Sujeto F).

Se detecta también, un interés por formarse en el enfoque AICLE, identificado como un enfoque emergente en los sistemas educativos de la Unión

Europea para mejorar la competencia plurilingüe de los ciudadanos, ante la demanda de un perfil específico de profesorado. De hecho comentan que:

I am interested in how other subjects are taught in English (Sujeto A).

I like learning how they teach the different subjects in English like Geography or Art (Sujeto G).

Asimismo, los estudiantes manifiestan en segunda frecuencia que el hecho de participar en el *Prácticum Internacional* les proporcionará una mejora en su futuro profesional. Identifican al *Prácticum Internacional*, como una experiencia de formación enriquecedora, por tener un impacto positivo sobre su formación docente y además, supone un aumento de las oportunidades futuras de inserción profesional como docentes de lenguas extranjeras. El Objetivo 7.- *Mejorar el futuro profesional* se sitúa como prioritario debido a la escasa experiencia en movilidades en el extranjero, como hemos indicado en los rasgos de los perfiles plurilingües e interculturales de los estudiantes. Algunas manifestaciones relevantes al respecto son:

Nowadays, travelling abroad is not a luxury it used to be. However, travelling abroad is a unique opportunity. First of all, it would mean an unforgettable experience for me. Obtaining this grant would also mean that a big door has been opened for me and I definitely have to take an advantage of this opportunity and learn as much as I can (Sujeto B).

Doing the school placement in an English school is an excellent way to learn about a different educational system and to improve my English in order to apply it to my future job (Sujeto D).

Se trata de afirmaciones que se aproximan a las palabras de Androulla Vassiliou (Comisión Europea, 2011a) que recalcan los efectos personales y profesionales de la participación en el programa *Erasmus* ya que “estudiar o formarse en el extranjero favorece el desarrollo personal y las oportunidades de empleo, por lo que está justificado que seamos ambiciosos cuando se trata de invertir en nuestros jóvenes.” (Comisión Europea, 2011b, p. 1) También, Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (2006) subrayaron el componente motivador del *Prácticum Internacional* en la formación inicial de los docentes de lenguas extranjeras, por su acentuado valor formativo en el desarrollo profesional de los estudiantes.

Sin embargo, el Objetivo 1 se presenta en tercer lugar de frecuencia aun cuando pensábamos a priori que iba a ser el más destacado, porque atiende a *Mejorar de la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella*. En todo caso, esperan incrementar su nivel de dominio lingüístico en inglés, y en particular, se detecta que hay un interés por perfeccionar las destrezas orales de la lengua. Es lo que se desprende de sus palabras:

Another reason why I want to go to the UK is to improve my English skills (Sujeto C).

I want to improve my English skills, mainly speaking one and broaden my vocabulary (Sujeto G).

Being in an English school will help me, firstly, to improve my English competence (Sujeto F).

Asimismo, en cuarto orden de frecuencia se encuentra el Objetivo 3 que incide en que la realización del *Prácticum Internacional*, puede favorecer *el desarrollo de vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes*. Se observa el interés previo de los estudiantes por colaborar y aprender de los tutores maestros de los centros educativos en Londres, y por conocer además a futuros profesores de otros países. Los Sujetos A y D aluden a esta idea:

I would like to enjoy this grant in order to share experiences with teachers from other countries, besides to contribute with my modest knowledge about teaching methods in Spain (Sujeto A).

I also think that it would be a great opportunity to meet other future teachers from other cultures, understand other cultures, and share experiences, knowledge and interest with them (Sujeto D).

Se percibe ausencia de reflexiones en torno a la posibilidad de desarrollar vínculos con otras personas en el país de destino.

Consideramos que el alcance de este objetivo es relevante en la formación inicial de los docentes, ya que se adecua a uno de los principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores; a saber- *work with others* (European Commission, 2004). Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) se refirieron a este principio como “trabajar con los seres humanos: estudiantes, colegas, y otras personas implicadas en la educación.” (p. 295)

Al analizar las cartas de intenciones, podemos señalar que el Objetivo 5.- *Mejorar el conocimiento cultural de Inglaterra*, y el Objetivo 2.- *Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas* se encuentran en quinto orden de frecuencia. Los estudiantes esperan mejorar sus conocimientos culturales sobre el país de destino, aspecto que repercutirá en la adquisición de los valores europeos de respecto a las diferencias culturales. Las palabras de los estudiantes al respecto son:

Living in London for a month will let me discover the family and the country culture and improve my teaching experience (Sujeto F).

Doing the school placement in an English school is an excellent way to learn about a different educational system and to improve my English in order to apply it to my future job. And I also want to learn about a new foreign culture (Sujeto D).

El Sujeto D muestra un interés por conocer la metodología utilizada para la enseñanza-aprendizaje de la lengua de escolarización de los alumnos de Educación Primaria, tal y como se señala en las siguientes palabras:

I would like to know the language learning methods (Sujeto D).

Por último, en sexto orden de frecuencia se encuentran las categorías emergentes, los Objetivos 6 y 8 que aluden respectivamente a *Mejorar el desarrollo personal* y *Realizar una asignatura en una universidad extranjera*.

El Sujeto C sitúa al *Prácticum Internacional* como una experiencia de formación enriquecedora que merece la pena por tener un impacto positivo en su desarrollo personal. Así afirma que:

This would be a really enrichment experience for me in all these aspects (Sujeto C).

Por último, él mismo es consciente del valor académico del *Prácticum Internacional* como la posibilidad de realizar una asignatura del plan de estudios de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera en una universidad inglesa, ya que este conlleva el reconocimiento académico de dicha asignatura. Aspecto que entronca con las directrices del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. El Sujeto C alude a esta idea como reproducimos a continuación:

I want to do the subject *Prácticum II* in the United Kingdom (Sujeto C).

Tomamos como referencia la definición de motivación en la línea de aquello que lleva al estudiante a optar por el *Prácticum Internacional*, en lugar de realizar la Modalidad A del *Prácticum II*, que se oferta en la Universidad de Burgos. La primera edición se realizó durante el curso académico 2006-2007, como ya hemos comentado en el Capítulo 3. Uno de los estudiantes precisa que han sido las opiniones de los estudiantes de la primera edición, las que le motivaron a solicitar dicha beca:

Last year Spanish students have given me excellent opinions about SMUC and their teachers that worked there (Sujeto F).

El hecho de tener una actitud positiva ante el programa de movilidad, favorece el aprovechamiento personal, académico y profesional de dicha estancia. El análisis de contenido facilita enjuiciar el grado de intensidad (1 menos intensa y 4 más intensa) de los elementos léxicos que integran las cartas de intenciones (Osgood, 1959, 2009). Como resultado de este análisis, presentamos la Tabla 72 que recoge correlativamente estos datos.

Se trata de obtener información que en esta fase de preparación, es muy significativa para incidir en la identificación del indicador de innovación educativa denominado interés y satisfacción.

Tabla 72. *Grado de intensidad de las representaciones en las cartas de intenciones*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	GRADO DE INTENSIDAD	FRECUENCIA
Motivación e interés	Wonderful chance. Unique opportunity. Unforgettable experience. The most important experience. Great opportunity. Great opportunity. Big. Very exciting experience. Fortunate students.	4	1ª frecuencia
Impacto en su formación inicial como profesores	Best training. Experience and training. Big door. Really enrichment experience. Worthy experience. The most chance offered.	4	2ª frecuencia

En primera frecuencia, se refleja que los estudiantes presentan una actitud positiva hacia la realización del *Prácticum Internacional*. El grado de intensidad de las palabras que configuran las unidades de registro es muy alto, de ahí que la motivación e interés de los estudiantes, en el momento de solicitar la beca es elevada, lo que a priori puede facilitar o incidir en el aprovechamiento profesional, académico y personal de la movilidad. Algunos comentarios al respecto son:

I thought a wonderful chance was offered to us. I am sure the experience will be worthy and I will make the most that is offered to me (Sujeto A).

It would be the most important experience for me and my future students in Spain (Sujeto A).

I also think that it would be a great opportunity (Sujeto D).

En segundo orden de frecuencia, los estudiantes piensan que el *Prácticum Internacional* puede tener un importante impacto en su formación inicial, ya que se presenta como una experiencia única, en su formación inicial como profesores de lenguas extranjeras en Educación Primaria. Llegan a identificarla como la oportunidad académico-profesional más relevante del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera en la Universidad de Burgos. Así se refieren con estas palabras:

Doing the school placement in an English school is an excellent way to learn about a different educational system and to improve my English in order to apply it to my future job. And I also want to learn about a new foreign culture (Sujeto D).

4.3.1.3.- Los objetivos de los estudiantes ante la movilidad en las entrevistas orales

En cuanto a las unidades de muestreo denominadas entrevistas orales, indagamos en los textos una vez transcritos conforme a las categorías preestablecidas en la Tabla 50 (apartado 4.2.2.1.). Se ha realizado el aislamiento de las unidades de contexto y de registro en las correspondientes Parrilla de análisis. La cuantificación de dichas unidades de registro refleja el orden de frecuencia de los correspondientes objetivos, para la posterior interpretación de los resultados obtenidos.

A diferencia del anterior apartado, es en este momento cuando los estudiantes tienen conocimiento de que han sido seleccionados para realizar el *Prácticum Internacional*, por lo tanto creemos que la distancia hacia la movilidad académico-profesional es menor que la ya existente en el momento de realizar las cartas de intenciones para solicitar dicha beca.

Los datos que surgen de la indagación en los textos de las entrevistas orales, se conciben como consecuentes e interrelacionados con los datos surgidos del análisis de contenido de las cartas de intenciones. Se trata de aportar mayor información sobre los objetivos ante el *Prácticum Internacional* de estos estudiantes.

4.3.1.3.1.- Datos obtenidos del análisis de contenido de las entrevistas orales

En este apartado damos cuenta de los datos obtenidos a través del análisis de contenido de los textos de las entrevistas orales de los estudiantes. En cuanto a las categorías emergentes que surgen del análisis de contenido de las entrevistas orales realizadas a los sujetos de la investigación, podemos distinguir las siguientes expuestas en la Tabla 73:

Tabla 73. *Categorías emergentes en el análisis de contenido de las entrevistas orales*

OTRAS CATEGORÍAS
Objetivo 6.- Mejorar el desarrollo personal.
Objetivo 7.- Mejorar el futuro profesional.
Objetivo 8.- Realizar una asignatura en una universidad extranjera.
Objetivo 9.- Desarrollar la competencia intercultural.

En el caso del análisis de contenido de la entrevista oral del Sujeto A, obtenemos los siguientes resultados que se exponen en la Tabla 74:

Tabla 74. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto A

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
SUJETO	A	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 9.-Desarrollar la competencia intercultural.	Abre mucho la mente. Abrir mucho la mente. Va a abrir mucho la idea. Una manera diferente. Aprender de lo que es diferente.	1ª frecuencia
Objetivo 4.-Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	La vida diaria de un colegio en Londres. Se trabaja en otras asignaturas en otro país. Matemáticas, ciencias.	2ª frecuencia
Objetivo 6.-Mejorar el desarrollo personal.	Hacer más persona. Formar como profesora me va a enriquecer.	2ª frecuencia
Objetivo 1.-Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Mejorar el inglés.	3ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la entrevista oral del Sujeto B, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 75:

Tabla 75. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto B

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
SUJETO	B	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 9.-Desarrollar la competencia intercultural.	Conocer Londres. Con las actividades nuevas. Puertas abiertas. Actividades nuevas. Formas de enfocar distintas. Verlos en directo.	1ª frecuencia
Objetivo 4.-Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	Llevarlo a la práctica a ver si funciona. Adaptarlo a las situaciones.	2ª frecuencia

Objetivo 1.-Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Mejorar mucho el inglés.	3ª frecuencia
Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.	Preguntar consejos a los profesores.	3ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la entrevista oral del Sujeto C, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 76:

Tabla 76. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto C

FASE		1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN		EO	
SUJETO		C	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA	
Objetivo 9.-Desarrollar la competencia intercultural.	Aprender cómo son. Diferencian de los españoles allí. Aprender de ellos. Acercarme más a ellos. Conocer otras culturas	1ª frecuencia	
Objetivo 4.-Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	Tipo de metodología usan. Pizarra electrónica.	2ª frecuencia	
Objetivo 1.-Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Quiero mejorarlo. Coloquial. Quiero llegar a ese nivel.	2ª frecuencia	
Objetivo 7.-Mejorar el futuro profesional.	Saber si es realmente lo que me gusta ser profesora.	3ª frecuencia	
Objetivo 6.- Mejorar el desarrollo personal.	Espabilarme más.	3ª frecuencia	

En el caso del análisis de contenido de la entrevista oral del Sujeto D, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 77:

Tabla 77. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto D

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
SUJETO	D	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.	Colaborar con el tutor. Relacionarme con profesores de allí de Londres. Poder conocer personas de distintos países a nivel profesional.	1ª frecuencia
Objetivo 1.-Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Aprender. Mejorar el inglés.	2ª frecuencia
Objetivo 4.-Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	Conocer otros sistemas.	3ª frecuencia
Objetivo 9.- Desarrollar la competencia intercultural.	Conocer otras culturas.	3ª frecuencia
Objetivo 8.- Realizar una asignatura una universidad extranjera.	Prácticas de la carrera.	3ª frecuencia
Objetivo 6.- Mejorar el desarrollo personal.	Sentirme realizada.	3ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la entrevista oral del Sujeto E, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 78:

Tabla 78. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto E

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
SUJETO	E	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 1.-Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Aprender inglés. Desenvolverme mejor. Más rápido. Más espontáneo.	1ª frecuencia
Objetivo 4.-Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	Práctica en nuestros colegios. Diferentes objetivos, metodologías, recursos.	2ª frecuencia

Objetivo 9.-Desarrollar la competencia intercultural.	Mejorar, para abrir la mente en otros campos, en otros países. Estancia para conocer cosas.	2ª frecuencia
Objetivo 8.-Realizar una asignatura una universidad extranjera.	Hacer son prácticas en Inglaterra. Prácticas en el extranjero.	2ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la entrevista oral del Sujeto F, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 79:

Tabla 79. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto F

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
SUJETO	F	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 1.-Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Mejorar el inglés. Mejorar el inglés.	1ª frecuencia
Objetivo 4.-Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	Dan las clases en otro idioma en otro lugar.	2ª frecuencia
Objetivo 8.-Realizar una asignatura en el extranjero.	Realizar media asignatura en otro país.	2ª frecuencia
Objetivo 7.-Mejorar el futuro profesional.	Tendrán más en cuenta a la hora de oposiciones.	2ª frecuencia

En el caso del análisis de contenido de la entrevista oral del Sujeto G, obtenemos los siguientes resultados que exponemos en la Tabla 80:

Tabla 80. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto G

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
SUJETO	G	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	Experiencia profesional. Conocer algo diferente en lo que a lo educativo. Una experiencia intelectual, muy intelectual. Conocer, el colegio, la forma de dar clase allí. Poder aprender cómo se dan las asignaturas en inglés. Manera de aplicarlo en el aula. Aprender sistema educativo.	1ª frecuencia
Objetivo 6.- Mejorar el desarrollo personal.	Experiencia personal, al vivir fuera de casa. Cabeza muy cambiada. Personales. Cabeza cambiada y aprender muchas cosas en lo personal. Más autónomo.	2ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Vista lingüístico. Viene muy bien pasar un mes en Inglaterra. Una verdadera inmersión el idioma.	2ª frecuencia
Objetivo 9.- Desarrollar la competencia intercultural.	Conocer otra cultura diferente. Tienen muchas más cosas. Absorber al máximo una cultura.	3ª frecuencia
Objetivo 8.- Realizar una asignatura en una universidad extranjera.	Periodo de prácticas en Inglaterra.	4ª frecuencia

4.3.1.3.2.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados de las entrevistas orales

La Figura 18 ilustra el orden de frecuencia de la presencia de los objetivos de los estudiantes ante el *Prácticum Internacional*, que desde una interpretación cuantitativa, ofrece el análisis de contenido de las entrevistas orales de cada uno de los sujetos:

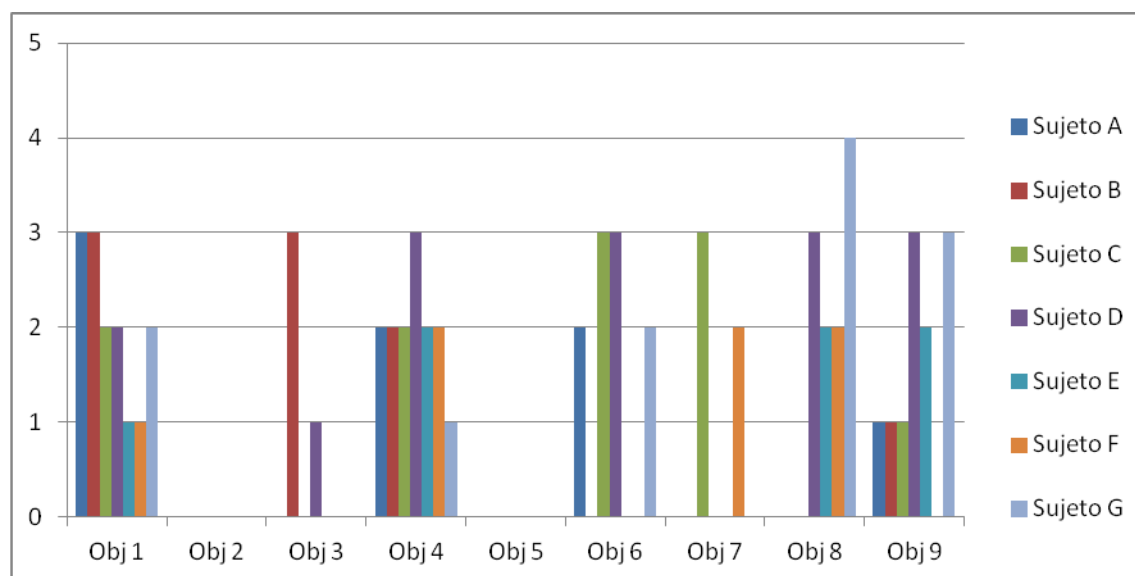


Figura 18. La presencia y el orden de frecuencia de los objetivos de los estudiantes ante el Prácticum Internacional en las entrevistas orales, por cada sujeto

El análisis de contenido de las entrevistas orales revela en sus manifestaciones en torno al Objetivo 1.- *Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella*, que en las entrevistas orales de los Sujetos E y F se sitúa en primer orden de frecuencia, en segundo orden en las entrevistas orales de los Sujetos C, D y E, y en tercer orden en las entrevistas orales de los Sujetos A y B.

No se percibe mención alguna respecto al Objetivo 2.- *Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas en Inglaterra* ni del Objetivo 5.- *Mejorar el conocimiento cultural de Inglaterra*, en las manifestaciones de los estudiantes en las entrevistas orales.

Bajo el Objetivo 3.- *Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes*, se identifican las manifestaciones expresadas en las entrevistas orales de los Sujetos B y D en tercer y primer orden de frecuencia, respectivamente.

Cabe destacar que la presencia del Objetivo 4.- *Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional*, se detecta en primer orden de frecuencia en la entrevista oral del Sujeto G, en

segundo orden de frecuencia en las entrevistas orales de los Sujetos A, B, C, E y F. En la entrevista oral del Sujeto D, en tercer orden de frecuencia.

El análisis de contenido de las entrevistas orales facilita la identificación de las categorías emergentes, denominadas, Objetivo 6, Objetivo 7, Objetivo 8 y Objetivo 9. En cuanto se identifica que el Objetivo 6.- *Mejorar el desarrollo personal* es aludido por los Sujetos A y G en segundo orden de frecuencia en sus entrevistas orales y por los Sujetos C y D en tercer orden de frecuencia.

Las manifestaciones del Sujeto C en su entrevista oral nos remiten al Objetivo 7.- *Mejorar el futuro profesional*, en tercer orden de frecuencia, en cambio en el caso del Sujeto F en segundo orden de frecuencia. El Objetivo 8.- *Realizar una asignatura en una universidad extranjera*, es mencionado en las manifestaciones de los Sujetos E y F en segundo orden de frecuencia, en el caso del Sujeto D en tercer orden y en el caso del Sujeto G en cuarto orden de frecuencia.

Por último, cabe identificar el Objetivo 9.- *Desarrollar la competencia intercultural*, en las manifestaciones de las entrevistas orales de los Sujetos A, B, C en primer orden de frecuencia, en el caso del Sujeto E en segundo orden de frecuencia y en el caso de los Sujetos D y G en tercer orden de frecuencia.

En la Tabla 81 se hace referencia a la frecuencia de las categorías de análisis tanto las preestablecidas como las emergentes, surgidas del análisis de contenido de las entrevistas orales de los sujetos. Se abordan en el conjunto de los estudiantes para su interpretación:

Tabla 81. Orden de frecuencia de los objetivos del conjunto de los sujetos en las cartas de intenciones

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	UNIDADES DE REGISTRO	FRECUENCIA
Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.	La vida diaria de un colegio en Londres. Se trabajan en otras asignaturas en otro país. Matemáticas, ciencias. Llevarlo a la práctica a ver si funciona. Adaptarlo a las situaciones. Tipo de metodología usan. Pizarra electrónica. Conocer otros sistemas. Desarrollarme en la vida del colegio. Práctica en nuestros colegios. Diferentes objetivos, metodologías, recursos. Dan las clases en otro idioma en otro lugar. Experiencia profesional. Conocer algo diferente en lo que a lo educativo. Una experiencia intelectual, muy intelectual. Conocer, el colegio, la forma de dar clase allí. Poder aprender cómo se dan las asignaturas en inglés. Manera de aplicarlo en el aula. Aprender sistema educativo.	1ª frecuencia
Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.	Mejorar el inglés. Mejorar mucho el inglés. Quiero mejorarlo. Quiero llegar a ese nivel. Aprender, mejorar el inglés. Mejorar el inglés. Aprender inglés. Desenvolverme mejor. Más rápido. Más espontáneo. Mejorar el inglés. Mejorar el inglés. Vista lingüístico. Viene muy bien pasar un mes en Inglaterra. Una verdadera inmersión el idioma.	2ª frecuencia
Objetivo 9.- Desarrollar la competencia intercultural.	Abre mucho la mente. Abrir mucho la mente. Va a abrir mucho la idea. Una manera diferente. Aprender de lo que es diferente. Aprender cómo son. Diferencian de los españoles allí. Aprender de ellos. Acercaré más a ellos. Conocer otras culturas. Mejorar, para abrir la mente en otros campos, en otros países. Estancia para conocer cosas. Conocer otra cultura diferente. Tienen muchas más cosas. Absorber al máximo una cultura.	3ª frecuencia
Objetivo 6.- Mejorar el desarrollo personal.	Hacer más persona. Formar como profesora me va a enriquecer. Espabilarme más. Sentirme realizada. Experiencia personal, al vivir fuera de casa. Cabeza muy cambiada. Personales, Cabeza cambiada y aprender muchas cosas en lo personal. Más autónomo.	4ª frecuencia
Objetivo 8.- Realizar una asignatura en una universidad extranjera.	Prácticas de la carrera. Hacer prácticas en Inglaterra. Prácticas en el extranjero. Realizar media asignatura en otro país. Periodo de prácticas en Inglaterra.	5ª frecuencia
Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.	Preguntar consejos a los profesores. Colaborar con el tutor. Relacionarme con profesores de allí de Londres. Poder conocer personas de distintos países a nivel profesional.	6ª frecuencia
Objetivo 7.- Mejorar el futuro profesional.	Saber si es realmente lo que me gusta ser profesora. Tendrán más en cuenta a la hora de las oposiciones.	7ª frecuencia

Al igual que en el análisis de contenido de las cartas de intenciones, observamos en esta Tabla, por los resultados obtenidos que los estudiantes atribuyen un carácter prioritario al Objetivo 4.- *Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.* Cabe interpretar que los estudiantes son conscientes de que su participación en el *Prácticum Internacional* conllevará un acercamiento muy fecundo a un nuevo sistema educativo diferente al propio. Como podemos observar en sus palabras:

Porque creo que va a ser una buena oportunidad para aprender, mejorar el inglés y también para conocer otros sistemas. Desarrollarme en la vida del colegio, hacer las actividades sin demasiados problemas, entiendo que alguna dificultad pues siempre puede surgir y no sé, aportar algo allí a los niños, no sé, divertirme con los compañeros, relacionarme con personas de allí de Londres (Sujeto D).

Pues aprender mucho, aprender mucho, cosas relacionadas con el colegio, diferentes objetivos, metodologías, recursos y también aprovechar la estancia para conocer cosas (Sujeto E).

En el caso del Sujeto B, este muestra un interés añadido por compartir, aplicar y adaptar el conocimiento teórico aprendido en la Universidad de Burgos, al contexto educativo en Inglaterra. Lo comprobamos en sus palabras:

Aprender, pues, es un periodo de prácticas, lo que se supone que nos habéis enseñado aquí, es cuestión de llevarlo a la práctica a ver si funciona, adaptarlo a las situaciones, preguntar consejos a los profesores, porque son los que realmente están ahí, día a día, pero quizá en un mes, no te da tiempo a verlo todo pero ellos son los que más te pueden ayudar así que si tienes alguna duda, esto se podría llevar a la práctica, modificaciones que te puedan hacer. En principio aprender (Sujeto B).

El Sujeto C menciona que va aprender el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de Educación Primaria. En particular, al señalar que desconoce el funcionamiento de la pizarra digital, ante lo que es significativo indicar que, en aquel momento, no se habían incorporado dichas tecnologías a las dinámicas educativas de las aulas españolas. Por lo tanto, se presentaba como un recurso novedoso para los estudiantes. El Sujeto C se refiere a ello en los términos siguientes:

Aprender cómo son allí, en qué se diferencian de los españoles, qué tipo de metodología usan como lo de la pizarra electrónica que todavía no he visto ninguna y todavía no se cómo son (Sujeto C).

El Sujeto A igualmente incide en que el hecho de realizar el *Prácticum Internacional*, le ofrecerá una oportunidad de aprender a impartir asignaturas en inglés. Aspecto que repercute en la mejora de su formación en torno al enfoque AICLE.

Pues, voy a ver sobre todo, cómo se imparten las clases en inglés, en matemáticas, en ciencias, como es la vida diaria de un colegio en Londres y claro, yo estoy acostumbrada a ver cómo es el inglés, entonces lo que voy a ver es cómo se trabajan en otras asignaturas en otro país (Sujeto A).

En segundo orden de frecuencia, identificamos el Objetivo 1.- *Mejorar de la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella*. En este sentido, las representaciones observadas de los estudiantes revelan que nos permiten tomar conciencia de su responsabilidad académica y profesional, en cuanto que son conscientes de la necesidad de mejorar su nivel de dominio lingüístico, como futuros docentes de lenguas extranjeras. Las palabras de los estudiantes al respecto son:

Pues más que nada porque me gusta mucho el inglés, y quiero mejorarlo y además me gusta lo de antes, saber si quiero enseñar y también por salir un poco porque nunca me ha tocado nada. Esto pues genial. Yo estoy aprendiendo un inglés estándar, se hablará algo más coloquial, quiero llegar a ese nivel (Sujeto C).

Pues aprender inglés, aprender a desenvolverme mejor, más rápido que no me cuesta tanto pensar que sea más espontáneo (Sujeto E).

Cuando me preguntan siempre contesto, desde el punto de vista lingüístico porque viene muy bien pasar un mes en Inglaterra y es una verdadera inmersión el idioma (Sujeto G).

En especial, consideran que la estancia en Inglaterra será una experiencia de inmersión en la lengua y cultura, objeto de enseñanza, y que les aportará un aprendizaje más fluido de la lengua, que el aprendido en el contexto formal hasta aquel momento. Este aspecto emerge también en el análisis de las biografías lingüísticas e interculturales de los estudiantes, cuando aluden a que la manera más eficaz de aprender una lengua, es realizar una estancia en el país de la lengua objeto de estudio (apartado 4.3.1.1.).

En tercer orden de frecuencia, es interesante señalar la categoría que emerge en las representaciones de los estudiantes, relativa al Objetivo 9.- *Desarrollar la competencia intercultural*. Estos revelan una actitud abierta para entender una cultura social y educativa diferente a la suya, y además desean conocer las diferencias y similitudes con su propia cultura. Se muestran receptivos ante lo desconocido que caracteriza a los ámbitos sociales y educativos del país donde van a desarrollar el *Prácticum Internacional*. Se refieren a ello con estas palabras:

Lo primero a ser a estar dispuesta a las cosas que haga porque no tengo que estar viendo cosas que ya he hecho aquí, estoy con las puertas abiertas a actividades nuevas o formas de enfocar distintas que no hemos visto aquí y verlos en directo porque luego se puede llevar a la práctica (Sujeto B).

Porque considero que los idiomas son muy importantes para todo en esta vida, ya no sólo para el nivel académico, si no para poder conocer otras culturas, poder conocer personas de distintos países a nivel profesional y para sentirme realizada, yo creo que algo que me va a venir muy bien (Sujeto C).

Conocer otra cultura diferente porque siempre tenemos unos estereotipos sobre la cultura inglesa (a las cinco el té...) y seguro que tienen muchas más cosas...que los cuatro estereotipos que tenemos mezclados (Sujeto G).

Estas interpretaciones nos remiten a Byram (1997a) quien puso de manifiesto como comentamos en el Capítulo 2, que la movilidad de estudiantes, por su carácter experiencial, otorgaba un referente adecuado para adquirir la competencia intercultural. Además, Kelly y Grenfell (2004) recomendaron introducir una formación específica a los futuros docentes de lenguas extranjeras, referentes a la adquisición de los valores europeos, tales como el respeto a la diferencia, una actitud activa ante la sociedad y experiencia en la diversidad lingüística y cultural para convivir en una Europa plurilingüe.

En cuanto al cuarto orden de frecuencia, los estudiantes vuelven a aludir al Objetivo 6.- *Mejorar su desarrollo personal*, tal y como se refería Androulla Vassiliou (Comisión Europea, 2011a). Las reflexiones de los estudiantes al respecto son:

Me va a hacer más persona, me va a engrandecer mis ideas sobre la enseñanza (Sujeto A).

Para espabilarme más. Siempre he estado con mi familia y tampoco es una cuestión llegará el día en que si padres no estén y nunca voy a hacerlo (Sujeto C).

Porque considero que los idiomas son muy importantes para todo en esta vida ya no sólo para el nivel académico si no para poder conocer otras culturas, poder conocer personas de distintos países a nivel profesional y para sentirme realizada, yo creo que algo que me va a venir muy bien (Sujeto D).

Es significativo señalar que estas manifestaciones enfocadas hacia un beneficio de orden personal de los estudiantes del *Prácticum Internacional*, se fundan en gran medida, en la escasa experiencia en movilidades internacionales y en encuentros interculturales. Rasgos observados, igualmente, en el análisis de contenido de las biografías lingüísticas e interculturales, que caracterizan a su perfil lingüístico e intercultural (apartado 4.3.1.1.).

En quinto orden de frecuencia, los estudiantes valoran el hecho de *Realizar parte de una asignatura en una universidad extranjera* (Objetivo 8), como es el *Prácticum II* del título de Diplomado de Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés). Se trata de una movilidad académico-profesional que conlleva el reconocimiento académico, valor añadido al programa de movilidad en el extranjero. Los estudiantes hacen referencia a este aspecto:

Realizar media asignatura en otro país porque realmente es una oportunidad para todos y que por ver algo distinto (Sujeto F).

Pues lo que voy a hacer son prácticas en Inglaterra como futuro profesor para mejorar, para abrir la mente en otros campos, en otros países. Es una gran oportunidad en la que se nos brinda para poder hacer las prácticas en el extranjero y creo que eso no vale mucho para un futuro para luego nosotros ponerlo en práctica en nuestros colegios (Sujeto E).

El Objetivo 3, enunciado en términos de *Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes* que hace referencia al principio común europeo de las competencias docentes (European Commission, 2004), se sitúa en sexto orden de frecuencia.

En este momento, los estudiantes son conscientes de que la participación en el *Prácticum Internacional* les permitirá trabajar en colaboración con el tutor maestro asignado en el centro educativo del país de destino. El Sujeto B alude a ello con estas palabras:

Aprender, pues, es un periodo de prácticas, lo que se supone que nos habéis enseñado aquí, es cuestión de llevarlo a la práctica a ver si funciona, adaptarlo a las situaciones, preguntar consejos a los profesores porque son los que realmente están ahí día a día pero quizá en un mes no te da tiempo a verlo todo pero ellos son los que más te pueden ayudar así que si tienes alguna duda, esto se podría llevar a la práctica, modificaciones que te puedan hacer. En principio aprender (Sujeto B).

Se percibe ausencia de reflexiones más explícitas en torno a la posibilidad de desarrollar vínculos con otras personas en el país de destino.

En séptimo lugar se sitúa el Objetivo 7.- *Mejorar el futuro profesional*. Los estudiantes parten de la idea de que realizar el *Prácticum Internacional* puede tener incidencia directa sobre su futuro como docentes de lenguas extranjeras, por cuanto que este va a reafirmar su decisión profesional, como señala el Sujeto C, y porque va a tener posibles consecuencias en el proceso de selección nacional, como docentes de lenguas extranjeras en Educación Primaria, tal y como mencionan los Sujetos C y F:

Yo espero más que nada saber si es realmente lo que me gusta ser profesora porque el año pasado no me quedé conforme, no sabía si todavía quería o no quería ser profesora. Me quedé igual (Sujeto C).

Nos tendrán más en cuenta a la hora de oposiciones (Sujeto F).

En la Tabla 82 se presenta, tomando como referencia los objetivos del *Prácticum Internacional* que afectan a los estudiantes de la *Guía para las Prácticas Internacionales de Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework* (TDA 2010), el repertorio de los objetivos de los estudiantes identificados por el análisis de contenido de las cartas de intenciones y de las entrevistas orales de los sujetos de la investigación, y que se sitúan como punto de partida de la presente investigación:

Tabla 82. *Los objetivos de los estudiantes ante el Prácticum Internacional*

OBJETIVOS DEL PRÁCTICUM INTERNACIONAL (TDA, 2010)	OBJETIVOS DEL PRÁCTICUM INTERNACIONAL (SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN)
<p>Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.</p> <p>Objetivo 2.- Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas en Inglaterra.</p> <p>Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.</p> <p>Objetivo 4.- Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.</p>	<p>Objetivo 1.- Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella.</p> <p>Objetivo 3.- Desarrollar vínculos entre instituciones de formación, centros educativos, estudiantes y estudiantes.</p> <p>Objetivo 4.-Mejorar y desarrollar la capacidad de adaptación y las técnicas de enseñanza en diferentes contextos, ligados a los requisitos establecidos por las políticas de cada Gobierno nacional.</p> <p>Objetivo 5.-. Mejorar el conocimiento cultural.</p> <p>Objetivo 6.- Mejorar el desarrollo personal.</p> <p>Objetivo 7.- Mejorar del futuro profesional.</p> <p>Objetivo 8.- Realizar una asignatura en una universidad extranjera.</p> <p>Objetivo 9.- Desarrollar la competencia intercultural.</p>

Teniendo en cuenta las recomendaciones de la *Carta Europea de Calidad para la Movilidad* (Diario Oficial de la Unión Europea, N° L 394, 2006b) que aludían a la necesidad de atender a la preparación lingüística durante la fase de preparación de una movilidad, por presentarse como uno de los principios que pueden asegurar una buena comunicación y una mejor comprensión de la cultura del país de destino. El análisis de contenido de las entrevistas orales aporta, también, datos sobre las representaciones de los estudiantes en cuanto a la consciencia de la adecuación de su nivel de dominio lingüístico ante el *Prácticum Internacional* en la fase de preparación. La Tabla 83 presenta los datos obtenidos al respecto, para su posterior interpretación:

Tabla 83. Datos sobre el grado de adecuación de la competencia lingüística

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	GRADO DE ADECUACIÓN DEL NIVEL DE DOMINIO LINGÜÍSTICO	
SUJETOS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
A	Sí, yo creo que no voy a tener mayores problemas.	Sí
B	Yo creo que sí pero claro ahora	Sí
C	Sí	Sí
D	Sí, igual en los primeros días me cuesta un poco.	Sí
E	Creo que para defenderme sí, pero para desenvolverme correctamente no.	Sí
F	Sí, porque nunca he tenido ningún problema.	Sí
G	Yo creo que no es el excelente pero yo creo que para defenderme, sobretodo diaria y escolar si en lo académico quizá, pues como supongo que nos pasará a todos.	No es excelente, defenderme.

Durante la fase de preparación, los estudiantes afirman que son conscientes de que su nivel de dominio lingüístico de inglés es el adecuado para realizar el *Prácticum Internacional*, tal y como mencionan en los siguientes casos:

Creo que para defenderme sí, pero para desenvolverme correctamente no (Sujeto F).

Yo creo que no es el excelente pero yo creo que para defenderme, sobretodo diaria y escolar sí, en lo académico quizá, pues como supongo que nos pasará a todos (Sujeto G).

Sin embargo, hemos comprobado que el Objetivo 1.- *Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar su experiencia educativa y profundizar en ella*, se sitúa entre uno de los prioritarios, tanto en el análisis de los contenidos de las cartas de intenciones como de las entrevistas orales. Por lo tanto, interpretamos que los estudiantes creen que necesitan, aún, mejorar su nivel, para ejercer su futura actividad profesional como docentes de inglés en Educación Primaria.

Siguiendo a Coleman (2001, 2007) y Tsokaktsidu (2010) quienes afirmaron que los contactos virtuales y la información ofrecidos por el tutor de la

universidad de destino durante la fase de preparación, son muy importantes para rebajar el grado de ansiedad y nerviosismo de los estudiantes ante la movilidad.

Hemos evidenciado que resultan relevantes las representaciones de los estudiantes subyacentes a sus opiniones sobre el grado de comunicación con el tutor de la universidad de destino durante esta fase, como garantía de calidad de la movilidad académico-profesional. En la Tabla 84, dan cuenta de ellos los siguientes datos extraídos:

Tabla 84. Datos sobre el grado de comunicación previa con la universidad de destino

FASE	1	
PRODUCTO DE INDAGACIÓN	EO	
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	GRADO DE COMUNICACIÓN PREVIA CON LA UNIVERSIDAD DE DESTINO	
SUJETOS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
A	No, como muy cercanos <i>ambas tutoras, muy cercanas</i> . De momento, <i>no veo ninguna diferencia</i> . Yo creo que se va a trabajar en la línea de lo que estamos haciendo aquí. No creo que haya mucha diferencia.	No. Cercanas. No diferencia. En la misma línea
B	Pues como ha sido muy directa, muy amable muy personal. De momento no.	Muy directa. Muy amable. Muy personal. No hay diferencia.
C	Yo creo que no.	No
D	Noto que son como un poco más serios, igual es que yo contigo soy más abierta quizá porque es en persona por medio informático que siempre es más frío, entonces.	Más serios.
E	No por email e igual de cercanía supongo.	No. Cercanía.
F	Pues a priori no.	No.
G	Yo pensaba que las había y lo estoy dudando. Quiero llegar allí y como el primer día ir con pies de plomo tranquilamente porque como la profesora del SMUC en los mails nos trata como uno más, como yo puedo hablar contigo. No sé yo pensaba que eran más serias, profesor-alumna pero no sé cómo ha sido tan cercana con nosotros en los emails y esas cosas.	Tan cercanas

Los estudiantes valoran las relaciones con el tutor del St Mary's University College durante la fase de preparación, al reconocer el carácter de cercanía y amabilidad de los contactos con la universidad de destino, y apreciar asimismo la estrecha coordinación entre los tutores de ambas universidades. Los siguientes comentarios reflejan este aspecto:

No, como muy cercanos ambas tutoras, muy cercanas. De momento, no veo ninguna diferencia. Yo creo que se va a trabajar en la línea de lo que estamos haciendo aquí. No creo que haya mucha diferencia (Sujeto A).

Pues como ha sido muy directa, muy amable muy personal, de momento no (Sujeto F).

La tutora inglesa en los mails nos trata como uno más, como yo puedo hablar contigo. No sé yo pensaba que eran más serias, profesor-alumna pero no sé cómo ha sido tan cercana con nosotros en los emails y esas cosas (Sujeto G).

En particular, creemos que estas representaciones evidencian uno de los rasgos y componentes de calidad del *Prácticum Internacional*, que puede incidir en un buen aprovechamiento posterior (Tsokaktsidu, 2010). Aspecto que propicia un mejor acompañamiento del tutor de la universidad de destino, y que posibilita una orientación constante ante las inquietudes de los estudiantes por la movilidad. Esto permite que adquirieran una mayor seguridad ante el hecho de participar en el *Prácticum Internacional* durante la fase de preparación.

4.3.2.- Las competencias profesionalizadoras en la fase de prácticas docentes

En este momento del análisis de contenido, nos situamos ante los productos formativos, ahora de indagación, realizados por los estudiantes durante la fase de prácticas docentes del Módulo 1 del *Prácticum Internacional*, a saber; los diarios de aprendizaje y el foro virtual.

Se parte de la intención de identificar y conocer sus representaciones sobre el desarrollo de las competencias profesionalizadoras, tanto de orden profesional-pedagógico como de orden lingüístico-intercultural. Se trata, pues, de recoger la máxima información sobre la adquisición de las competencias profesionalizadoras durante el Módulo 1 del *Prácticum Internacional*.

Los diarios de aprendizaje y el foro virtual muestran sus potencialidades para la recopilación de la parte más extensa del corpus de datos, con efectos en la determinación de los resultados de aprendizaje del *Prácticum Internacional*. Resultados que facilitan la identificación de los indicadores de innovación educativa denominados eficacia, eficiencia y satisfacción.

4.3.2.1.- Datos obtenidos del análisis de contenido de los diarios de aprendizaje

Se trata de identificar las representaciones de los estudiantes en torno a los resultados de aprendizaje, conforme al enfoque competencial europeo en la formación del profesorado (Perrenoud, 1999; OECD, 2001; Kelly et al., 2004; Pérez Gómez, 2008). Desde esta perspectiva, como resultado del análisis llevado a cabo, los datos presentes en las Tablas 85, 86, 87, 88, 89, 90 y 91 se describen por su presencia y orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de los órdenes profesional-pedagógico y lingüístico-intercultural en los diarios de aprendizaje.

En la Tabla 85 se exponen los resultados del análisis del contenido del diario de aprendizaje del Sujeto A:

Tabla 85. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto A

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	2ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.- CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	4ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	6ª frecuencia

<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	7ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	8ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	9ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI2.-VALORAR EL PROGRESO LINGÜÍSTICO.	10ª frecuencia

En la Tabla 86 se muestra los resultados del análisis del contenido del diario de aprendizaje del Sujeto B:

Tabla 86. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto B

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	2ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	4ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	6ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	7ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	8ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	9ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI2.-VALORAR EL PROGRESO LINGÜÍSTICO.	10ª frecuencia

En la Tabla 87 se exponen los resultados del análisis del contenido del diario de aprendizaje del Sujeto C:

Tabla 87. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto C

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	2ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	3ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	4ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	5ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	6ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	7ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	8ª frecuencia

En la Tabla 88 se muestra los resultados del análisis del contenido del diario de aprendizaje del Sujeto D:

Tabla 88. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto D

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	2ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	3ª frecuencia

<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	3ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	4ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI2.-VALORAR EL PROGRESO LINGÜÍSTICO.	4ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica-</i>	CPP7.-VALORAR EL PROGRESO PEDAGÓGICO.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	6ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	7ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	8ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP8.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR DEL SMUC.	9ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	10ª frecuencia

En la Tabla 89 se muestra los resultados del análisis del contenido del diario de aprendizaje del Sujeto E:

Tabla 89. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto E

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	2ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	4ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP7.-VALORAR EL PROGRESO PEDAGÓGICO.	6ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	7ª frecuencia

<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	8ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	9ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	10ª frecuencia

En la Tabla 90 se muestra los resultados del análisis del contenido del diario de aprendizaje del Sujeto F:

Tabla 90. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto F

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	1ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	2ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	4ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	5ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	6ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI2.-VALORAR EL PROGRESO LINGÜÍSTICO.	7ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP7.-VALORAR EL PROGRESO PEDAGÓGICO.	8ª frecuencia

En la Tabla 91 se muestra los resultados del análisis del contenido del diario de aprendizaje del Sujeto G:

Tabla 91. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto G

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	2ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	4ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	5ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	6ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI2.-VALORAR EL PROGRESO LINGÜÍSTICO.	7ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	8ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.- DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	9ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	10ª frecuencia

4.3.2.2.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados de los diarios de aprendizaje

La Figura 19 muestra el orden de frecuencia de la presencia de las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógico que desde una interpretación cuantitativa, ofrece en el análisis de contenido de los diarios de aprendizaje de cada uno de los sujetos.

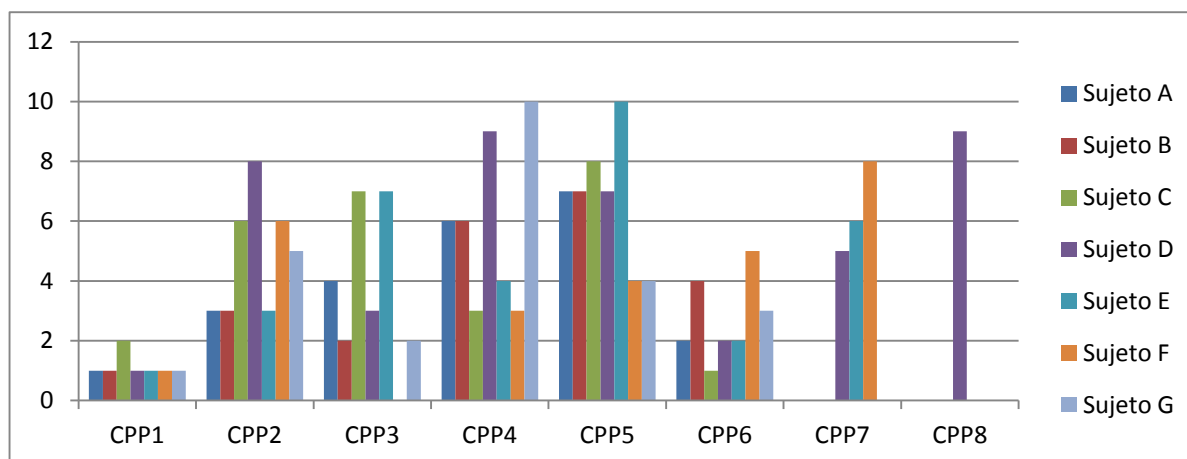


Figura 19. La presencia y el orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógico en los diarios de aprendizaje, por cada sujeto.

Cabe señalar que a través del análisis de contenido de sus manifestaciones, se interpreta que la presencia de la CPP1, relativa a *Conocer los aspectos prácticos del aula y su gestión*, se sitúa en primer orden de frecuencia en los diarios de aprendizaje de los Sujetos A, B, D, E, F y G, mientras que lo hace en segundo orden para el Sujeto C.

En el caso de la CPP2.- *Conocer cómo se enseñan las lenguas*, interpretamos que en los diarios de aprendizaje de los Sujetos A, B y E, se evidencia dicha competencia en tercer orden de frecuencia. En el diario de aprendizaje del Sujeto G en quinto, en los diarios de los Sujetos C y F en sexto y por último, en el diario del Sujeto D en octavo.

Las manifestaciones de los Sujetos B y G en sus diarios de aprendizaje nos remiten a la CPP3.- *Conocer el papel profesional del tutor maestro*, en segundo orden de frecuencia en cambio, en tercer y cuarto orden de frecuencia en los diarios de los Sujetos D y A. En los diarios de aprendizaje de los Sujetos C y E, se sitúa en séptimo orden.

El análisis de contenido de los diarios de aprendizaje de los Sujetos C y F revela en sus manifestaciones en torno a la CPP4.- *Participar en la actividad docente* que se sitúa en tercer orden, y en cuarto en el diario de aprendizaje del Sujeto E, en sexto en los diarios de aprendizaje de los Sujetos A y B, en noveno en el diario de aprendizaje del Sujeto D y por último, en décimo lugar en el diario de aprendizaje del Sujeto G.

Se interpreta que las manifestaciones expresadas en los diarios de aprendizaje de los Sujetos F y G bajo la CPP5.- *Participar en las dinámicas del centro*, se identifican en cuarto orden de frecuencia, mientras que en séptimo orden en los diarios de aprendizaje de los Sujetos A, B y D y en octavo en el diario del Sujeto C. En décimo orden de frecuencia, se sitúa en el diario de aprendizaje del Sujeto E.

La presencia de la CPP6.- *Impartir la enseñanza del ELE* en las manifestaciones de los estudiantes, se detecta en primer orden de frecuencia en el diario de aprendizaje del Sujeto C, y en segundo orden de frecuencia en los diarios de aprendizaje de los Sujetos A, D y E. En el diario de aprendizaje del Sujeto G, en tercer orden de frecuencia, en el diario del Sujeto B en cuarto orden y en el diario del Sujeto F en quinto orden, respectivamente.

El análisis de contenido de los diarios de aprendizaje facilita la identificación de la categoría emergente denominada CPP7.- *Valorar el progreso pedagógico*, en quinto orden de frecuencia en el diario de aprendizaje del Sujeto D, en sexto orden en el del Sujeto E y en octavo, en el diario de aprendizaje del Sujeto F. Por último, las manifestaciones del Sujeto D en su diario de aprendizaje hacen referencia a la CPP8.- *Conocer el papel profesional del tutor del SMUC* en noveno orden de frecuencia.

La Figura 20 ilustra el orden de frecuencia de la presencia de las competencias profesionalizadoras de orden lingüístico-intercultural, que desde una interpretación cuantitativa, ofrece el análisis de contenido de los diarios de aprendizaje de cada uno de los sujetos:

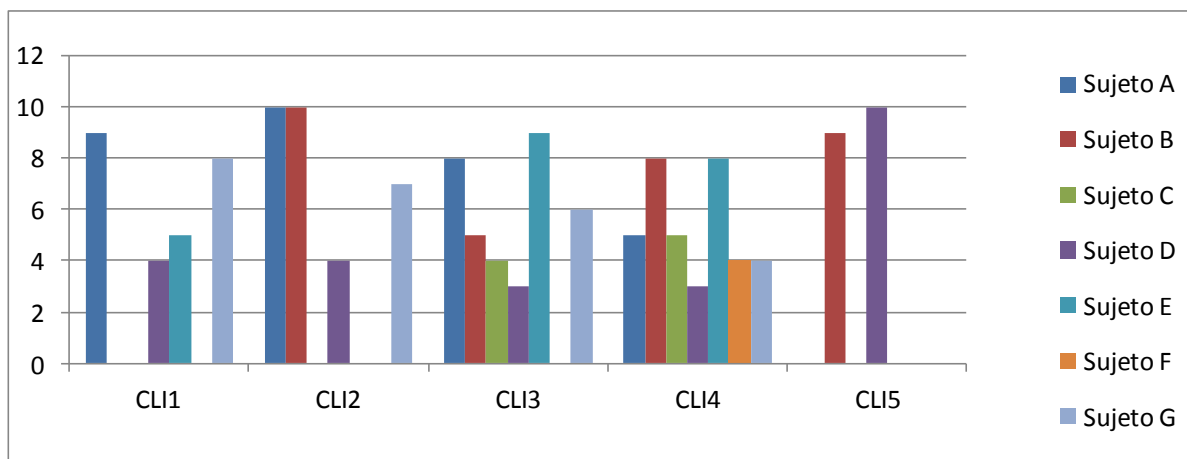


Figura 20. La presencia y el orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de orden lingüístico-intercultural en los diarios de aprendizaje, por cada sujeto

La presencia de la representación sobre la CLI1.- *Reconocer las necesidades lingüísticas* analizadas en los diarios de aprendizaje, se presenta en cuarto orden de frecuencia en el caso del Sujeto D, en quinto orden en el caso del Sujeto E, en octavo en el caso del Sujeto G y en noveno, en el caso del Sujeto A.

Respecto a la CLI2.- *Valorar el progreso lingüístico*, en el diario de aprendizaje del Sujeto D, se identifica dicha competencia en cuarto orden de frecuencia, en séptimo orden en el diario de aprendizaje del Sujeto G y por último, en décimo lugar en los diarios de aprendizaje de los Sujetos A y B.

Cabe interpretar que bajo las manifestaciones expresadas en los diarios de aprendizaje de los Sujetos D, C, B, G, A y E, respectivamente, se identifica la CLI3.- *Respetar las similitudes y diferencias de los sistemas educativos* en tercer, cuarto, quinto, sexto, octavo y noveno orden de frecuencia.

En cuanto a la presencia de la CLI4.- *Dialogar con el tutor maestro*, en los diarios de aprendizaje, se observa en tercer orden de frecuencia en el caso del Sujeto D y en cuarto orden en los casos de los Sujetos F y G. En quinto orden en los casos de los Sujetos A y C, y en octavo orden en los casos de los Sujetos B y E.

En el diario de aprendizaje del Sujeto B, la CLI5.- *Dialogar con otras personas*, se presenta en noveno orden de frecuencia y en décimo orden de frecuencia en el diario del Sujeto D.

En la Tabla 92, se muestra el orden de frecuencia de las categorías de análisis preestablecidas y las correspondientes emergentes, surgidas del análisis de contenido de los diarios de aprendizaje de los estudiantes. Se abordan en el conjunto de los estudiantes para su interpretación:

Tabla 92. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras del conjunto de los sujetos en los diarios de aprendizaje

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	2ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	4ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	6ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	7ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	8ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	9ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI2.-VALORAR EL PROGRESO LINGÜÍSTICO.	9ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	9ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP7.-VALORAR EL PROGRESO PEDAGÓGICO.	10ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP8.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR DEL SMUC.	11ª frecuencia

Observamos que en primer orden de frecuencia se sitúa la presencia de la CPP1.- *Conocer los aspectos prácticos del aula y su gestión.* Las representaciones de los estudiantes coinciden en mostrar un interés por registrar los aspectos concretos que regulan la organización y la gestión del proceso de enseñanza-

aprendizaje en Educación Primaria en Inglaterra. Bajo sus manifestaciones, se interpreta que los estudiantes describen y reflexionan sobre aquellos aspectos de la nueva cultura educativa que se presentan con carácter innovador, con respecto a las representaciones previas y que, por lo tanto, no reconocen en el sistema educativo español. Esta idea se destaca en el siguiente fragmento del diario de aprendizaje de un estudiante:

En España, la distribución consiste en la colocación de un pupitre después de otro, mientras que aquí en Londres las mesas están juntas, de tal manera que se vean las caras para trabajar en grupo, es curioso ya que dan más importancia a trabajar en grupo que al silencio. Además no todas las clases las realizan en sus pupitres, parte de ellas las realizan desde la moqueta (Sujeto C).

Los Sujetos A y C se sorprenden ante el hecho de que las aulas se caractericen por tener alumnos de diferentes nacionalidades y lenguas. Este aspecto se debe en gran medida a que se han formado en una comunidad autónoma con un marcado carácter monolingüe, junto a la escasa experiencia en movi­lidades y contactos con personas de otros países. Observamos en sus manifestaciones que:

I am surprised for everything. The most amazing thing is to see pupils from different countries, they work together, sharing everything. It's great how children accept each other. (Sujeto A).

En todas las aulas, hay alumnos de diferentes nacionalidades, pero no uno ni dos, como en España de una sola nacionalidad, sino que toda la clase está compuesta de distintas nacionalidades, polaca, india, china, japonesa... Lo que significa que hablan varias lenguas (Sujeto C).

En cuanto al tipo de gestión que se utiliza para mantener la motivación de los alumnos en el aula, en particular, a todos ellos les interesa en gran medida, al establecer un juicio muy positivo de ella. Algunos comentarios relevantes al respecto son:

También le dan importancia al refuerzo positivo, dicen “brilliant”, “well done”, “very good”, etc. Muy importante para que los chicos sigan haciendo las cosas de ese modo, y sigan esforzándose por hacer las cosas bien, muy bueno para motivarles (Sujeto D).

Muchos levantan la mano cuando la profesora pregunta, casi todos. Se fomenta la participación y la motivación de los niños, con los refuerzos positivos, el buen ambiente de la clase, la forma de ser tan abierta, comprensiva y cariñosa de la profesora (Sujeto D).

El Sujeto G reflexiona, con una actitud crítica ante el uso de los certificados de comportamiento utilizados como recurso de la gestión del aula, con estas palabras:

The idea of certificates I think is something really good but only with the people that makes improvements or achieve things really difficult for them. But I don't really understand when the only thing the certificate does is to say how good the people in something are, and this person has been already known by everybody how good is him or her (Sujeto G).

Cabe destacar que conforme a la identificación de los objetivos previos de los estudiantes ante el *Prácticum Internacional* en la fase de preparación, y ante lo expuesto en el Capítulo 2, se detectó el interés de los estudiantes por formarse en el enfoque AICLE en Educación Primaria. Se percibe bajo sus manifestaciones una especial mención a los enfoques de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento de esta etapa educativa en Inglaterra. Se identifica que las áreas que se refieren con mayor frecuencia en sus diarios de aprendizaje son *Science* y *Numeracy*, que corresponden a las áreas de Conocimiento del medio, natural y cultural y Matemáticas en Educación Primaria. Bajo sus manifestaciones, los estudiantes destacan con frecuencia el carácter novedoso del enfoque científico que se realiza en la asignatura *Science* (National Curriculum, 2011). Pero, fundamentalmente, es significativa la descripción de dicho proceso en las actividades llevadas a cabo en esta área. Los Sujetos A y E creen que es un enfoque muy eficaz y positivo. Así se alude:

Today I have enjoyed science lesson. It was about "I can carry out a science investigation, record my results with a conclusion" They have made different shapes with plastiline and have made the investigation with a big container with water. After that they made the conclusion why shapes are better in the water and another not. I have liked it because children can investigate, touch things, they can see with their own eyes what the matter is so they learn easily (Sujeto A).

In Science, they make an experiment with eggs. Jana put three eggs in three bottles, full of water, coke and orange juice. They want to see what the effect in the eggs is because it is similar to the effect on our teeth (Sujeto E).

Asimismo, el Sujeto G describe con gran entusiasmo una secuencia didáctica basada en este tipo de metodología. Comenta al respecto que:

Today we have a very special day Romans have come to my School. The Legion XIII arrived to the Hall with many things in order to explain the year three children all the things about roman civilization. For me was a very nice day because I could see how children learn a lot of things without a book or an explaining lesson. They get into roman world completely. Pupils could see things of Romans' diary life like a saucepan, or how the weight things or how the deal with slaves. Pupils could also dress up as a Roman soldier with the helmet, the sword and the shields (Sujeto G).

Se percibe que las anteriores reflexiones de los estudiantes corresponden a la observación del enfoque científico, que en la siguiente cita extraída del National Curriculum (2011) para la Educación Primaria en Inglaterra se define como:

During Key Stage 1 pupils observe, explore and ask questions about living things, materials and phenomena. They begin to work together to collect evidence to help them answer questions and to link this to simple scientific ideas. They evaluate evidence and consider whether tests or comparisons are fair. They use reference materials to find out more about scientific ideas. They share their ideas and communicate them using scientific language, drawings, charts and tables. (Parra. 1⁷²)

En cuanto a la asignatura de *Numeracy*, los estudiantes aluden con asombro al sistema de enseñanza diferenciada que caracteriza a la Educación Primaria en Inglaterra, con estas palabras:

I could see the high level group of maths class and is something really incredible how children with the same age can achieve such different targets and how teachers work to achieve the personal targets of the children (Sujeto G).

La primera clase ha sido numeracy, por lo que todos los estudiantes del cuarto curso se han dividido según su nivel. A mi clase han venido los que tienen el nivel más bajo. Las explicaciones y actividades han consistido en enseñarles a “doblar” los números de manera sencilla (Sujeto F).

Se identifica que este tipo de enseñanza contrasta con el enfoque global e integrador con el que se organiza la Educación Primaria en el sistema educativo español (BOE, N° 293, 2006).

⁷²Disponible en la página oficial de Department for Education, <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/primary/b00199179/science->

En concreto, el Sujeto C destaca la oportunidad de haber observado una nueva manera de aprender un mismo contenido, al que tradicionalmente se realiza en esta etapa en España. Al respecto, afirma que:

En la primera clase de numeracy hemos ayudado a sumar a los niños, hemos aprendido a sumar de diferente manera a la que siempre lo hemos hecho, así que prácticamente también he aprendido a sumar de otra manera. Les he ayudado con monedas, porque me parecía la mejor manera de ayudarles (Sujeto C).

Los estudiantes descubren un amplio repertorio de recursos utilizados en las aulas de Educación Primaria, así como su utilidad para favorecer el aprendizaje de los contenidos en el contexto educativo. De hecho, los Sujetos A, B y E comentan al respecto:

After assembly they have done math test. These days they are on different tables to do exams more serious. First able they have done a mental test. – G makes them questions and has to answer them in a little an individual blackboard- They are made very fast. After mental test, they have done a written exam – long and difficult one. I am at the high level class of Maths (Sujeto A).

Se les entrega unas pequeñas pizarritas blancas con un rotulador y un borrador. Los niños cogen sus pizarritas blancas y escriben las palabras “bike, six, time” (Sujeto B).

Today we discovered the laminating machine, and we were practicing a lot because we were doing some flashcards for our teacher. It’s very good to have one in the school because you’ll use a lot to prepare some lessons (Sujeto E).

Además, observan con gran entusiasmo, la presencia y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y su integración pedagógica en las prácticas de enseñanza-aprendizaje; en especial se refieren al uso de la pizarra digital. Algunos comentarios relevantes son:

This day was started by a Numeracy lesson about money. What is more interesting for me was that there are many materials and resources to explain the topic. In this case the teacher used the digital board in order to explain how we count when we go shopping. They have money materials to think about it and do the exercise (Sujeto D).

La primera clase ha sido matemáticas, pero ellos han trabajado toda la clase a la vez, no en grupos. Para finalizarla la profesora ha utilizado un videojuego en la pizarra blanca. Ha dividido a la clase en dos grupos: chicos y chicas. Era un ejercicio que consistía en sumar. Por ejemplo: $2 + \dots = 20$ (Sujeto D).

Disponen de una pizarra electrónica, que está conectada al ordenador, es muy interactiva, los niños disfrutaban mucho con ella (Sujeto C).

In terms of education the best thing is the use of the interactive blackboard, which is very useful to teach the pupils and they really like it (Sujeto E).

Dado que en los datos de las entrevistas orales en la fase de preparación dieron cuenta de que los estudiantes desconocían, en aquel momento, las pizarras digitales, cabe interpretar que la participación en el *Prácticum Internacional* les ayuda a descubrir y aproximarse al uso pedagógico de dichas herramientas digitales e interactivas en el ámbito educativo. Ante lo que se enuncia el principio europeo común respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores (European Commission, 2004),- *Trabajar con la información, tecnología y el conocimiento*, así como en el elemento 17.- *Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom*, del perfil competencial del docente de lenguas en Europa, de Kelly y Grenfell (2004).

En segundo orden de frecuencia en los diarios de aprendizaje, se encuentra la presencia de la CPP6.- *Impartir la enseñanza del ELE* en las aulas de Educación Primaria en Inglaterra. Se puede interpretar que siguiendo una de las estrategias de implantación y aplicación del elemento 8 de la estructura del perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras (Kelly et al., 2004; Kelly y Grenfell, 2004), la participación en el *Prácticum Internacional* les brinda la oportunidad de enseñar su lengua propia, conforme a lo expuesto en el Capítulo 3. Por medio del análisis de las representaciones de los estudiantes, se comprueba que enseñar su propia lengua como lengua extranjera, aporta a los estudiantes un excelente contexto donde reflexionar sobre los aspectos metodológicos, las actividades, contenidos y recursos utilizados en la enseñanza de la lengua extranjera.

En particular, los estudiantes perciben la dificultad que supone enseñar el ELE, a pesar de los conocimientos teóricos previos recibidos en su formación inicial, que abogan por la recomendación de enseñar en la lengua objeto de enseñanza. En este sentido, el Sujeto G hace referencia a la distancia que existe entre dichos contenidos teóricos y los prácticos del aula, porque se plantea con las siguientes palabras, la imposibilidad de enseñar en una lengua extranjera, cuando

los alumnos no entienden dicha lengua. De hecho, reconoce que utiliza la lengua de escolarización de los alumnos, para dar las explicaciones de una secuencia didáctica:

My first class. I was really nervous this morning. And I have checked that the theory is so far from the practise. Because I think is impossible to give a lesson all in a Foreign Language when the pupils you have, don't understand anything and can't follow you. So what at last I did, was to try to speak the classroom language and the explanations in English (Sujeto G).

El Sujeto B realiza una autoevaluación de su actuación docente en ELE, identificando la puesta en práctica de las técnicas de gestión del aula aprendidas durante el *Prácticum Internacional* para fomentar el refuerzo positivo:

Como reflexión personal de esta clase pienso que ha estado bastante bien. Pero les he hablado en inglés mucho más de lo que tenía pensado, por miedo a que no me entendieran; por ejemplo, durante las explicaciones del juego. Su actitud ha sido muy positiva, se han portado muy bien por lo que me he sentido muy cómoda durante el desarrollo de la misma. Sí que les animaba mucho, reforzaba con comentarios positivos cuando hacían bien las cosas pero a veces se lo decía en inglés, Excellent (Sujeto B).

Sin embargo, es significativo señalar que los estudiantes revelan la búsqueda de estrategias para facilitar la enseñanza del español en las aulas en Inglaterra. Asimismo, muestran la evolución de su progreso en este aspecto, reflejado en la toma de decisiones para llevar a cabo con éxito la enseñanza del ELE. Entre ellas, observamos como las manifestaciones de los Sujetos A y B reflejan la representación del uso de las estrategias no verbales para facilitar la comprensión y la comunicación en la lengua extranjera:

I try to do all of them in Spanish but sometimes it is necessary to say something in English. I would like to give lessons everyday to learn more but it is my tutor's decision (Sujeto A).

Para mi próxima clase: tengo que intentar usar mucho más el español por medio de gestos para que me puedan entender, pensando en todo momento en lo que me van a decir, animando, jugando con las palabras, exagerando las acciones, haciendo el hecho en español de lo que me van a decir en inglés (Sujeto B).

Asimismo, los Sujetos A y B realizan una autoevaluación de la lección en español, que fue observada por la tutora de la Universidad de Burgos en la visita de evaluación, conforme hemos señalado en el Capítulo 3. Se identifica que los

Sujetos A y D declaran que han vencido la dificultad previa mencionada, impartiendo sus lecciones en español:

At twelve o'clock, it has been my lesson which Esther has come to observe. I don't know if I have done well or badly but I have felt very comfortable and children have enjoyed it very much. I think the most important thing that they enjoy Spanish. I taught the face, eyes, mouth, hairs, ears nose....I played some games with lots of repetition. I have made plenty of gestures like using a mirror and for the end I have told them a nice story about an elephant. I have given the whole lesson in Spanish (Sujeto A).

Hoy vino Esther a verme dar la clase, y estaba un poquito nerviosa, pero luego fue bastante bien (aunque entre el bluetack y la pizarra, que a veces se me caían las fotos y otras no se pegaban...). La clase ha durado media hora, fue TODA EN ESPAÑOL, y les he enseñado los nombres de las relaciones familiares, con fotos de mi familia, lo cual les ha gustado mucho, por la novedad, y así he conseguido llamar su atención y mantenerla. Luego, dividí la clase en dos grupos y jugaron al "3 en raya" con nueve fotos de mi familia y querían volver a jugar, pero les dije que ya era la hora, y que si otro día se portaban bien, jugábamos de nuevo (Sujeto D).

También, el Sujeto F describe la secuencia didáctica que ha llevado a cabo en su clase de español, movilizandó la CPP1, en relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, en colaboración con la tutora maestra. El Sujeto F reconoce esta idea, cuando comenta que:

A las 11:30 ha comenzado la "Spanish Class". He comenzado explicándoles los saludos (Hola, Buenos Días, Qué tal estas? Bien, gracias). Tras eso les he preguntado los números uno a uno, ya que estudiaron un poco español el año pasado y después les he pedido la secuencia entera. Tras ello, he utilizado un juego de ordenador que la profesora suele utilizar para trabajar el cálculo mental. Ella me ha ayudado. Los niños se han entusiasmado mucho (Sujeto F).

La evolución de sus aprendizajes se evidencia en las reflexiones finales de los estudiantes, al mostrar una mayor satisfacción, seguridad y confianza en enseñar su lengua, con respecto a las primeras semanas del *Prácticum Internacional*, cuando se refieren a que:

My Spanish lesson has been about dinosaurs. I have told them a story. I think they enjoy a lot with stories. I have used a story to revise colours, numbers and parts of the body now I feel more confident and sure about my lessons (Sujeto A).

Estoy muy, muy contenta con la reacción de los chicos antes la clase de español, han sido muy participativos, se han divertido, y yo con ellos, y luego les he preguntado si les había gustado, y han dicho todos a los que pregunté que mucho (Sujeto D).

El análisis de contenido de los textos de la entrevista oral del Sujeto C, mostraba que uno de sus objetivos ante el *Prácticum Internacional* iba encaminado a *Mejorar el futuro profesional*, en particular a conocer si su elección profesional era la adecuada. Cabe interpretar que el análisis del diario de aprendizaje del Sujeto C, nos permite identificar que este considera que se está cumpliendo el objetivo, marcado claramente en la fase de preparación:

Creo que he conseguido más cosas de las que pensaba, el dar clase con unos objetivos claros, el hacerme respetar, el desenvolverme en una clase de ELE en Londres y también he conseguido que me gusten un poco más los niños (Sujeto C).

En tercer orden de frecuencia se dispone la presencia de la CPP3- *Conocer el papel profesional del tutor maestro* del centro educativo en Londres. Las manifestaciones de los estudiantes, respecto al desarrollo de la CPP3, son susceptibles de ser interpretadas desde una perspectiva intercultural al comparar los perfiles profesionales de los docentes de ambos países. Observan y reflexionan que estos emplean diferentes dinámicas a las utilizadas generalmente en España. Lo comprobamos con sus palabras:

Tienen un gran respeto por los profesores, algo que en España se está perdiendo, desgraciadamente (Sujeto C).

Es interesante la metodología de la profesora y del colegio, cuya enseñanza no es tan individual como en España, sino que los niños trabajan mucho en grupos, favoreciendo esto, desde mi punto de vista, la cooperación, el ponerse en el lugar de los demás, y el trabajar en equipo, al que todos aportan algo (Sujeto D).

I think teachers here are stricter than in Spain. Here there is more silence than normally in Spain (Sujeto G).

El Sujeto G señala el intenso trabajo de planificación didáctica del tutor maestro, con este comentario:

In England, schools teachers usually have supervision by the head teacher and she can ask for the planning folder and see what the teacher is doing, because you have to put all the days the planning of the day. Mr. M does it every day at the beginning in the computer (Sujeto G).

Bajo las anteriores manifestaciones de los estudiantes, se interpreta que la realización del *Prácticum Internacional* sitúa a los estudiantes ante un sistema educativo diferente al suyo, y les aproxima a conocer los aspectos más relevantes

de la Educación Primaria en Inglaterra. Estos se posicionan desde una perspectiva intercultural, ya que observan, analizan y reflexionan el perfil profesional del tutor maestro, por medio de los conocimientos previos adquiridos en su cultura educativa. Es interesante señalar que los estudiantes muestran en todo momento, una actitud abierta y receptiva para aceptar dicha cultura.

Conforme hemos dado cuenta anteriormente, al objetivo relativo a *Desarrollar un conocimiento de la práctica de enseñanza de lenguas* estaba ausente de forma explícita, en sus manifestaciones en las cartas de intenciones y en las entrevistas orales, durante la fase de preparación. Sin embargo, se identifica que la presencia y el orden de frecuencia de la evidencia de las representaciones que afectan a la CPP2.- *Conocer cómo se enseñan las lenguas*, se disponen en cuarto orden de frecuencia en los diarios de aprendizaje.

Los estudiantes, como futuros docentes de inglés, son conscientes de que esta competencia les aporta las bases metodológicas necesarias para una formación en la enseñanza del inglés, como lengua extranjera en Educación Primaria en España. Ellos identifican la metodología utilizada para la impartición del inglés, como lengua de escolarización, que corresponde a la asignatura denominada *Literacy*. En particular, describen con interés las actividades de aula que se dirigen al desarrollo de las habilidades orales. Sirva como ejemplo las manifestaciones de los Sujetos A y D:

Before lunch, I could observe “speeches”. It is very interesting because children have to present what they have written about a topic that they have chosen. Teachers prepare them to speak in public and give advice to use the voice, the gestures to communicate with the audience (Sujeto A).

Han hecho una actividad que me ha encantado, sobre “es bueno ser yo”, y tenían que decir cada uno una cosa que les gusta de sí mismos, pasándose un perrito de peluche, y luego decir algo que les gusta del compañero de la derecha (yo habría participado, pero con el dolor de estómago no me encontraba muy bien, así que no les he dicho nada, pero a la próxima me apunto), y hasta me he “emocionado” con algunas cosas que han dicho los niños, me ha gustado mucho. (no estaba permitido reírse de lo que decían los demás, lo cual me parece importante para que se sientan a gusto para expresarse) (Sujeto D).

El Sujeto C describe dichas actividades desde una perspectiva intercultural, al comparar lo que ocurre en el aula del centro educativo en Londres y en su propio país, cuando se refiere con estas palabras a que:

Es increíble que sean capaces de componer poemas tan fácilmente. Además, participan mucho, porque si lo hacen mal, no les riñen ni nada por el estilo, como puede suceder en España (Sujeto C).

El análisis de contenido de los diarios de aprendizaje aporta, además, datos sobre la escasa presencia de enseñanzas de las lenguas extranjeras en Educación Primaria en Inglaterra, en comparación al sistema educativo español. A pesar de que en Inglaterra, el Gobierno se comprometió a iniciar dichas enseñanzas a la edad de siete años a partir del 2011 (Eurydice, 2008), actualmente no es obligatoria en su Currículum Nacional. Sin embargo, el Gobierno actual tiene previsto introducir su obligatoriedad en Educación Primaria en septiembre del 2014.

En 2005, José Antonio del Tejo, Consejero de Educación de la Embajada de España en Inglaterra, reconocía que el francés era la lengua más enseñada en Educación Primaria en Inglaterra. Sin embargo, solo un estudiante se refiere a la enseñanza del francés, en particular al describir un ejemplo del enfoque AICLE, cuando el profesor utiliza dicha lengua en la enseñanza de las matemáticas. Aspecto que relaciona con la creciente promoción de las denominadas secciones bilingües en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, contexto educativo de nuestro trabajo, como ya indicamos en el Capítulo 2. El Sujeto D se refiere con estas palabras:

Another thing I could see is the French teacher that is the maths teacher also (the one of the high level) and I can also see how she uses French when she is teaching maths: to count for example, to say some classroom language (voilà, une gomme...). It is something very near for us because is what we are trying to do in Spain with the bilingual sections (Sujeto G).

Sin embargo, destacamos significativamente algunas de las manifestaciones de los estudiantes, que aluden a las prácticas de los docentes para desarrollar la competencia plurilingüe de sus alumnos. Cabe interpretar que estas se basan en Candelier, Oomen-Welke y Perregaux (2004) quienes recomendaron la promoción de la sensibilización lingüística en el aula con el objetivo de estimular el interés y la curiosidad por las lenguas, para desarrollar la confianza

de los alumnos en el uso de sus destrezas de comprensión, conforme al contexto de la *Educación plurilingüe e intercultural*. Destacamos la manifestación del Sujeto C al respecto:

Una vez que los niños entran en clase, la profesora pasa lista y la pasa en varios idiomas, el pasar la lista es saludar al alumno y este responde en el idioma en el que le ha hablado la profesora (Sujeto C).

Se identifica que los estudiantes valoran muy positivamente estas prácticas de sensibilización lingüística observadas en el aula. De hecho, piensan que las utilizarán en su futuro profesional como docentes de lenguas extranjeras en España. Queda reflejado en los comentarios de los Sujetos D y E:

Además, mi tutora ha utilizado la palabra “silencio” varias veces, para mandarles callar, en español, lo cual es interesante, que ella también emplee palabras o expresiones de la lengua extranjera para acercársela a los niños (Sujeto D).

Everyday the teacher does the register to know if everybody is in class or not. So the way that Jana does it, is saying “Good morning _____” in at least five languages (English, Spanish, German, French and Italian): Buenos días / Guten tag / Bonjour / Ciao. And after that, the pupil answer in the same language that J did. I think this is very good to introduce little by little new foreign languages to our students in the school. And it’s something more I would like to do in my future (Sujeto E).

En quinto orden de frecuencia se sitúa la CLI4.- *Dialogar con el tutor maestro*, en las manifestaciones de los estudiantes en los diarios de aprendizaje. Los estudiantes revelan una actitud abierta al diálogo con el tutor maestro sobre diferentes temas educativos. En particular, los estudiantes recogen en sus reflexiones que el tutor maestro muestra una actitud receptiva y abierta, para contestar o aclarar cualquier duda que tenga el estudiante sobre el sistema educativo inglés. Así se refieren con estas palabras:

This morning I was surprised because pupils didn’t wear uniforms. The teacher explained to me it is because from time to time they are allowed to wear their own clothes-they enjoy a lot with this. Instead of this, they have to bring some Money for a charity cause (Sujeto A).

También hemos hablado de los problemas de conducta de algunos niños, y de lo frustrada y cansada que se siente a veces con esos comportamientos, ya que entiendo que si suceden cada día agotan...(Sujeto D).

They have also studied literacy. The teacher has said to me that teaching them to write properly is a very important aim of the government has (Sujeto F).

En algunos momentos, los diálogos con el tutor maestro se dirigen hacia la evaluación de su actuación docente en ELE. Cabe identificar la influencia positiva de dichos comentarios sobre la seguridad y confianza del estudiante en el contexto educativo. De hecho, los Sujetos A y D comentan al respecto que:

My tutor says my lessons are very interesting and says she likes because they are simple just repetition (Sujeto A).

G said to me that I had done very well. She is lovely and encourages me all the time. I was speaking to her at the “golden time” in the playground asking her many questions about homework, exams, pupils’ nationalities... She is better and better with me (Sujeto A).

Se respira muy buen ambiente, todos estamos aquí para aprender y compartir información, preguntarnos, hablar de todo lo que nos ha resultado más llamativo...(Sujeto D).

Además, se contempla, que en ocasiones, son los estudiantes quienes inician el diálogo, con el fin de compartir con ellos aspectos propios del sistema educativo español o para compartir materiales para la enseñanza-aprendizaje de ELE. Como indica el Sujeto D:

La profesora es muy amable conmigo, me ha dicho que le haga una lista con todas las cosas que necesito (horario; información sobre los chicos con NEE y con Altas Capacidades de la clase; información del colegio; etc...) y cuando le comenté sobre varios cuentos en español que he traído e incluso sobre contarles un cuento que escribí hace tiempo (pero “reescribiéndolo” de forma más sencilla para ellos) se ha puesto muy contenta, así que estoy muy feliz en la clase y me siento muy a gusto hablando con ella y preguntándole cosas, y comentando posibles actividades, etc, parece una persona abierta a distintas ideas (Sujeto D).

Mañana voy a ver si encuentro a la profesora de especial y comento con ella las diferencias, etc., sobre los profesores de especial en España y los de SNE en Inglaterra, y además hablaré con la profesora que apoya a los niños que tienen el inglés como segunda lengua (Sujeto D).

La CPP4.- *Participar en la actividad docente* se sitúa en el sexto orden de frecuencia en las manifestaciones de los estudiantes en sus diarios de aprendizaje. Todos ellos destacan su participación activa en el aula, desempeñando las funciones de apoyo docente a alumnos o grupos en las distintas áreas del currículo. En sus representaciones, observamos la evidencia de su progreso en cuanto al desarrollo de la confianza y seguridad, que han adquirido para

desenvolverse en las dinámicas de aula. Se encuentran muy satisfechos de ello, como indican estas manifestaciones:

Now I know some names, pupils ask things to me. I can help with different tasks. My tutor is very nice and asks me to help with writing or reading (Sujeto A).

Aunque cansada, estoy más feliz porque me da la sensación de que soy más útil, la profesora nos pide que ayudemos a los niños que van mal con todo (Sujeto C).

We were helping some children during the Literacy lesson, making some sentences and reading books with some of them. This is very good for them, but also for us because in my case, I feel myself very useful when I can help them to solve some problems or to understand some things (Sujeto E).

Además, en una ocasión, tras la asamblea, mi profesora no estaba y los alumnos me han mirado a mí como única persona que les daba permiso para levantarse y salir del polideportivo (Sujeto F).

En séptimo orden de frecuencia se encuentra la presencia de la CLI3, que se refiere a *Respetar las similitudes y diferencias de los sistemas educativos*, en los diarios de aprendizaje de los estudiantes. Comprobamos que ellos se encuentran sorprendidos ante el nuevo sistema educativo y que le perciben muy diferente al suyo, a pesar de la formación recibida al respecto en la fase de preparación. Los Sujetos C, E y G se refieren a ello con estas palabras:

Es completamente distinto, seguramente debido a que anochece antes, los niños y los profesores se quedan a comer en el colegio, comen alrededor de las 12.15 (algo que a ningún español se le pasaría por la cabeza) (Sujeto C).

This was surprising for me, because there is a huge difference if we compare it with the Spanish schools even the playground (Sujeto E).

And I was very surprised about all the things (Sujeto G).

El Sujeto D reconoce que el enfrentarse a una nueva cultura produce un cierto sentimiento de nerviosismo, de ahí la importancia de la fase de preparación para reducir dicho sentimiento al afrontar una nueva cultura académica o social (Stuart, Cole, Birrell, Snow y Wilson, 2003), y convertirle en algo productivo y positivo (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). El Sujeto D alude a esta idea:

Al principio, como supongo que es normal, me he sentido un poco nerviosa, ya que es un lugar nuevo, un país diferente, etc...., pero en poco rato los nervios se me han pasado y me he sentido muy a gusto en la clase (Sujeto D).

Se observa que los estudiantes se muestran con interés y abiertos a comprender otras maneras de enseñar diferentes a las suyas. Valoran las diferencias entre los sistemas educativos, mediante el reconocimiento y respeto de los aspectos positivos del sistema educativo que a su vez, evidencia los conocimientos adquiridos. Sirvan como ejemplo estas manifestaciones del Sujeto G:

One of the things I were thinking today about English Educational system, it was about the idea of education they have. Here they try to educate a person; they don't worry about how clever he is going to be. They give values at school. In Spain we, in most of the cases, teachers only try to give them theory (Sujeto G).

All the things that happen at classroom, at playground in school are analyzed and they can imagine and think why these things have happened. It is something that I think doesn't happen in Spain. There we don't analyse things as much as they do here. And I think it is very important to do this, because we can improve a lot of their minds and the way children do the things (Sujeto G).

Conforme señalamos en el Capítulo 3, el tutor del St Mary's University College organiza semanalmente cuatro seminarios interculturales con el grupo de estudiantes alemanes, franceses y españoles, que se encuentra participando del *Prácticum Internacional*. Los contenidos impartidos en dichos seminarios abarcan temas concretos sobre el sistema educativo inglés, desde la comparación de las distintas realidades educativas de cada país. Solo el Sujeto D alude a dicha formación con estas palabras:

Es muy simpática (la de la universidad), creo que se explica muy bien y nos hace entender cosas importantes y diferencias entre el sistema educativo inglés y el español. Me ha gustado mucho el ejemplo de actividad sobre los animales que nos ha explicado para enseñar una lengua extranjera en los colegios (Sujeto D).

La profesora de la universidad utilizó metodología activa y participativa, y muchos ejemplos para motivarnos más, es una buena cosa a tener en cuenta estos días cuando imparta mis clases (a partir de mañana, daré cada día una mini-clase de unos 5-10 minutos, y ya el jueves, que viene Esther a mi colegio, de 20-30 minutos) (Sujeto D).

Con respecto a los franceses y alemanes, los de mi mesa son muy simpáticos, hemos hablado de las diferencias entre los sistemas educativos de nuestros países, y de que en Francia, como en España, la educación es laica. He aprendido cosas interesantes sobre los sistemas educativos inglés, francés y alemán (Sujeto D).

De acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002), el carácter experiencial de la movilidad posiciona a los estudiantes en una perspectiva intercultural, que conduce a comparar y valorar los sistemas educativos de Inglaterra y España. Además, les permite reconsiderar aspectos propios de su sistema educativo, mediante la apropiación de diferentes conocimientos del nuevo sistema. Hemos evidenciado que el hecho de realizar el *Prácticum Internacional* les concede el contexto adecuado para conocer y apreciar las diferencias y similitudes de los diferentes sistemas educativos de Inglaterra y España. Como ya hemos comentado en el Capítulo 3, conocer y comparar los currícula educativos de los países europeos fomenta el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en los futuros profesores (Durán Martínez, Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador, 2006; Ofsted, 2008; Woodgate-Jones, 2008; Ortega Martín y Rosales Escabias, 2010; Durán Martínez, 2011). Es significativo inferir que a través de los datos del análisis de contenido de los diarios de aprendizaje se interpreta que la CLI3.- *Respetar las similitudes y diferencias de los sistemas educativos*, se presenta transversalmente en las representaciones de los estudiantes sobre las competencias profesionalizadoras, tanto de orden profesional-pedagógico como de lingüístico-intercultural.

La CPP5 que atiende a *Participar en las dinámicas del centro* se encuentra en octavo orden de frecuencia en las manifestaciones de los estudiantes en los diarios de aprendizaje. Se interpreta que su participación en las actividades docentes del centro educativo ha sido muy activa y dinámica. Como ejemplo, observamos que el Sujeto A expresa su satisfacción, y percibimos también, la evolución de su progreso al reflexionar que su implicación es cada vez mayor debido al buen ambiente del centro. Así se refiere:

The atmosphere at school is very good. I am relaxed and I participate more every day (Sujeto A).

Además, los Sujetos A, C, D y G exponen un interés por conocer el funcionamiento de las dinámicas propias de los centros educativos en Inglaterra, como indican sus manifestaciones:

During lunchtime, I have been to the canteen to know how the meal is organized. Some of them have sandwiches fruit but most of them chocolate,

crisps, cakes...It is a good idea the school gives them fruit at the break (Sujeto A).

Hoy la *assembly* se ha realizado a primera hora, tras la clase de matemáticas, ya que luego hemos hecho un simulacro de incendio, pero ha sido gracioso, porque si hubiera sido un incendio de verdad nos hubiéramos quemado, ya que primero debían salir en fila por orden (Sujeto C).

Cuando fuimos a la biblioteca, observé el sistema que tienen para coger prestados los libros, y hasta me cogí un libro, aunque no sé si tendré tiempo de leerlo entero, pero bueno, parece interesante (Sujeto D).

Also I have been thinking about the assembly. I think it's one of the most wonderful things I have seen because with this thing you make children to take part in the school so that makes his school not only (Sujeto G).

En noveno orden de frecuencia se localiza la presencia de las CLI1.- *Reconocer las necesidades lingüísticas*, la CLI2.- *Valorar el progreso lingüístico* y la CLI5.- *Dialogar con otras personas*, en las manifestaciones de los estudiantes en sus respectivos diarios de aprendizaje.

En la fase de preparación, las manifestaciones de los estudiantes recogidas en las cartas de intenciones y en las entrevistas orales aludían a la intención de mejorar su competencia lingüística en inglés durante la realización del *Prácticum Internacional*, derivado de la toma de conciencia de su futura labor profesional como docentes de inglés en Educación Primaria. Los datos surgidos del análisis de contenido de las entrevistas orales en dicha fase, desvelaron que su competencia lingüística era la adecuada para realizar el *Prácticum Internacional*. Sin embargo, cabe señalar que las manifestaciones en los diarios de aprendizaje infieren en las dificultades lingüísticas iniciales que han tenido al realizar la movilidad académico-profesional en Inglaterra, identificando los contextos educativo y social donde se han enfrentado a dichas dificultades. Estas se refieren, en especial, al uso de las destrezas orales en inglés. Indicamos dichos contextos, a propósito de los que aportamos los siguientes ejemplos:

-En el aula del centro educativo donde los estudiantes reconocen tener dificultad en entender a alumnos de Educación Primaria:

I have to ask them to answer slowly in order not to lose anything. They are happy and talk about everything (Sujeto A).

La única dificultad que encontré al hablar con ellos es que algunos hablan muy rápido, y como los niños españoles, no vocalizan demasiado, así que no les

entiendo del todo bien. Intentaré aprender a pronunciar los nombres difíciles de algunos alumnos (Sujeto D).

I have had again problems to understand when pupils speak to me. I was in the playground playing with them and teaching them a basket-game, and some children came to me in order to help them due to some problems with others, and I couldn't help them because of the way they spoke to me (Sujeto E).

The most difficult thing I found today was when I spoke to children because I don't understand most of the things they said (Sujeto G).

-El Sujeto D muestra satisfacción al reconocer la ausencia de las dificultades previas lingüísticas en los seminarios interculturales organizados por el tutor del St Mary's University College. Sin embargo, comenta el caso concreto, al enfrentarse a ciertas dificultades de comprensión oral en la comunicación con un compañero francés participante en dichos seminarios.

También tenía miedo de no entender nada de lo que me hablasen, pero no estoy teniendo problemas, entiendo, casi, casi, casi todo, y si no, pues pregunto amablemente; al único al que no entiendo, es al chico francés de mi mesa, no sé si es que no pronuncia muy bien el inglés, si es que habla rápido, si es por el acento francés (Sujeto D).

-En las familias donde residen, el Sujeto D menciona de manera especial, que este contexto le facilita la oportunidad de mejorar el inglés y acercarse mejor a la cultura del país. Al respecto, señala que:

Y sobre las cosas positivas, seguir hablando con la familia y sus hijos (a los niños tampoco se les entiende del todo bien, será que hablan más rápido y no vocalizan del todo) y compartiendo con ellos experiencias, contándoles cosas de España, preguntándoles cosas sobre Inglaterra, etc., porque es una buena forma de mejorar el inglés y entender mejor a los niños, el hablar y escucharles (Sujeto D).

Las palabras del Sujeto E ponen de manifiesto la toma de decisiones para mejorar y afrontar las dificultades lingüísticas, mediante la adopción de medidas individuales que puedan incidir en la mejora de su competencia lingüística durante la estancia en Inglaterra.

So, I want to improve that, spending more time with them and trying to listen more carefully to understand what they talk. I have to do an effort to get this (Sujeto E).

Conforme a la CLI2.- *Valorar el progreso lingüístico* durante la realización del *Prácticum Internacional*, se observa la aproximación a la

consecución del Objetivo 1.- *Mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, aumentar la experiencia educativa y profundizar en ella*, de los estudiantes en la fase de preparación. Se percibe que sus representaciones infieren en la toma de conciencia del progreso lingüístico que están llevando a cabo durante el *Prácticum Internacional*. Son conscientes de la evolución de la competencia lingüística en inglés, en especial, en las destrezas orales, como comentan con las siguientes palabras:

Children ask me different things and now I understand them better. I understand them better and better except some of them that are completely impossible (Sujeto A).

La reflexión de esta semana es positiva en casi todos los aspectos. He establecido buenas relaciones con los alumnos, creo que he mejorado bastante mi *speaking* y también el *listening* y he podido impartir una clase (Sujeto F).

I feel more comfortable and I think I have improved the way to do it (Sujeto G).

Cabe interpretar que las manifestaciones de los estudiantes revelan su capacidad para reconocer las dificultades ante la comprensión oral en inglés que se les presenta en los contextos educativo y social durante el *Prácticum Internacional*. Además, es significativa la toma de conciencia de los estudiantes ante la evolución de su competencia lingüística durante la estancia en el extranjero. Aspecto que les satisface y favorece su mejor integración en las dinámicas del aula y del centro, respectivamente. Así, de acuerdo con Grenfell, Kelly y Jones (2003), hemos evidenciado que el hecho de realizar el *Prácticum Internacional* en el país de la lengua objeto de enseñanza, les brinda diversos contextos donde mejorar su competencia lingüística en la lengua extranjera.

Como comentamos en el Capítulo 2, la capacidad de trabajar en equipo se presenta como un principio común europeo en la formación del docente en Europa (OECD, 2001; European Commission, 2004; Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). Además, el elemento competencial 39 del perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras (Kelly y Grenfell, 2004), incidía en la necesidad de formar al futuro docente en el desarrollo de las competencias interpersonales. Estas consisten en la capacidad de tener una buena interacción y comunicación con las personas implicadas en el proceso educativo a nivel nacional y europeo. Siguiendo estas premisas, recogemos las evidencias de

las representaciones de los estudiantes, con respecto al desarrollo de la CLI5.-
Dialogar con otras personas.

Aunque estas reflexiones se encuentran en los últimos lugares en el orden de frecuencia con respecto a las anteriores, es interesante reflejar que son significativas, por facilitarnos el acceso a las personas con quienes se relacionan, y establecen comunicación durante la realización del *Prácticum Internacional*. Por ello, señalamos que el análisis de contenido de los diarios de aprendizaje proporciona la identificación de una rica variedad de contextos de orden educativo y social, donde los estudiantes aprovechan para relacionarse en la lengua extranjera.

Ellos mencionan y valoran los contactos establecidos con el resto del profesorado del centro educativo, y nos transmiten sus manifestaciones al respecto:

Al terminar la jornada hemos estado en una reunión con las tres profesoras de cuarto curso y con la coordinadora (creemos que lo es): Miss G. Han hablado de los objetivos de esta semana, nos han hecho preguntas sobre nuestras prácticas y lo que queda de ellas y nos han dado una hoja con los temas que iban a tratar. Ha sido interesante poder estar más dentro del sistema educativo inglés y poder apreciar el trabajo que los profesores deben realizar (Sujeto F).

J nuestra tutora nos llevó por todo el colegio, presentándonos al personal, todos estaban muy interesados en nosotros, y daba la sensación de que estaban contentos de que estuviéramos allí, ya que nos pidieron que diéramos una clase de español en sus respectivas clases, al mismo tiempo ofrecían su ayuda para cualquier problema que pudiéramos tener (Sujeto C).

Además, el Sujeto D alude a la estrecha cooperación establecida entre el grupo de estudiantes de la Universidad de Burgos, los cuales coinciden realizando sus prácticas en el mismo centro educativo; aspecto que les facilita una oportunidad donde poder compartir las experiencias de aula:

Con los demás profesores ya vamos hablando algo más, aunque nos cuesta un poco, ya que como estamos los 3 (M, M y yo) solemos quedarnos un poco en nuestro ladito, comentando todas las cosas interesantes que hemos visto y aprendido (en la hora de la comida) y suelen ser los profesores los que se acercan a nosotros a hablarnos o preguntarnos si necesitamos algo, etc. (Sujeto D).

También, las manifestaciones de los Sujetos A y D revelan evidencia del diálogo establecido sobre los aspectos de evaluación de la lección observada por

la tutora de la Universidad de Burgos en la visita correspondiente, que esta se realiza mientras los estudiantes están en Inglaterra. Sirvan como ejemplo estas reflexiones:

Esther has said that she liked it because it was given in Spanish. I had the experience of being observe teaching in London by my Spanish tutor (Sujeto A).

Como luego me ha dicho Esther en la entrevista del viernes, que tengo que enfocarme más en la clase como grupo, al dar las clases, y es lo que voy a seguir intentando y teniendo en cuenta (Sujeto D).

Cuando aluden a los seminarios interculturales que se centran en facilitar la comprensión y el diálogo entre los estudiantes españoles, franceses y alemanes sobre los sistemas educativos de sus países de origen, reconocen en sus reflexiones estos aspectos, cuando dicen que:

Hemos ido al aula en el que se encontraban X y algunos alumnos alemanes y franceses, los cuales han venido también a realizar sus prácticas en colegios ingleses. Nuestro principal objetivo va a ser usar el inglés como grupo. Hicimos una ficha para conocernos mejor (Sujeto B).

Hemos conocido el St Mary's College y nos recibieron muy bien, conocimos a los chicos y chicas franceses y alemanes, y nos ayudaron indicándonos dónde estaba la cafetería, etc, y cada uno de nosotros (españoles) se sentó en una mesa, con franceses y alemanes, así que tuvimos la oportunidad de intercambiar experiencias, puntos de vista, y conocimientos, etc., sobre los sistemas educativos de nuestros países, etc. y nos contaron cosas sobre su primera semana en Londres (Sujeto D).

Con respecto a los franceses y alemanes, los de mi mesa son muy simpáticos, hemos hablado de las diferencias entre los sistemas educativos de nuestros países, y de que en Francia, como en España, la educación es laica (Sujeto D).

Con respecto al contexto social, señalamos que las manifestaciones del Sujeto D reflejan la relación afectiva establecida con la familia inglesa que le acoge durante su estancia en Inglaterra por cuanto que se percibe que tiene efectos positivos hacia el acercamiento a la cultura del país de destino. Así lo vemos en sus comentarios:

Por otro lado, la familia me trata genial, creo que he tenido suerte, anoche me pasé un buen rato hablando con ellos y son muy simpáticos, son un matrimonio joven, con dos niños pequeños, que son lovely, y los padres ingleses me preguntan si estoy bien, si necesito algo, etc. Además, por la mañana, me han acompañado, la madre y los niños, una parte del camino, porque ellos iban a la escuela (hemos salido de casa a la hora que ellos salen) (Sujeto D).

Por la noche, les he leído un cuento pequeñito, de los que traje, a los niños de la familia, en español, y luego se lo he traducido al inglés, ya que no han estudiado aún nada de español, solo saben decir “hola” (tienen 5 y 7 años), y me ha encantado, voy a leerles algo cada noche, y como no traje tantos cuentos, les contaré historias típicas de mi pueblo, y de España, canciones, etc. (Sujeto D).

En cuanto a las categorías emergentes que surgen del análisis de contenido, la CPP7.- *Valorar el progreso pedagógico*, se sitúa en décimo orden de frecuencia en los diarios de aprendizaje de los estudiantes, mientras que la CPP8.- *Conocer el papel profesional del tutor del SMUC*, en undécimo orden.

Las dificultades y los progresos de la actividad docente de los Sujetos D y E quedan reflejadas en sus manifestaciones. Lo comprobamos con sus palabras:

Que es muy importante preparar bien una clase, secuenciarla, organizarla y planearla, antes de darla, así como anotar las dificultades y cosas a mejorar, así como los logros o éxitos o cosas que salieron bien. (Sujeto D).

Even for me it was difficult because we are accustomed to so lesson-planning in English, but not in Spanish. Finally it was ok! I felt myself very good and comfortable with my children and that's why I enjoyed a lot. I will never forget this day!!! (Sujeto E).

El Sujeto D hace referencia al papel que desempeña el tutor de la universidad de destino en su función de seguimiento y de tutela, a través de una metodología basada en la comparación entre los sistemas educativos de los países de los estudiantes participantes, durante los seminarios interculturales. Estas son sus palabras:

La clase de hoy también nos la dio ella, creo que va a dárnosla siempre, como dije el otro día: es muy simpática, que se explica muy bien y nos hace entender cosas importantes y diferencias entre el sistema educativo inglés y el español, y pone ejemplos de los sistemas educativos de otros países y pide a los demás que comenten sobre ello. Me han encantado los ejemplos de actividades que nos ha explicado para enseñar una lengua extranjera en los colegios, y la forma de enseñárnoslos y de involucrar a la clase entera (Sujeto D).

La profesora de la universidad utilizó metodología activa y participativa, y muchos ejemplos, para motivarnos más, es una buena cosa a tener en cuenta estos días cuando imparta mis clases (a partir de mañana, daré cada día una mini-clase de unos 5-10 minutos, y ya el jueves, que viene Esther a mi colegio, de 20-30 minutos) (Sujeto D).

Cabe concluir identificando que el análisis de contenido de los diarios de aprendizaje de los estudiantes participantes ha ofrecido la posibilidad de conocer

las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógico y lingüístico-intercultural de los estudiantes durante la realización del *Prácticum Internacional*. Se evidencia una actitud positiva e interés, por participar en la actividad docente del aula y por conocer la organización escolar en Inglaterra. Este aspecto les conduce a llevar a cabo una buena integración en el centro educativo. Además, resulta interesante comprobar la evolución de su participación en el centro educativo, que fue incrementándose a lo largo de las semanas del *Prácticum Internacional*.

Todos ellos se sienten muy satisfechos de la oportunidad de enseñar su lengua propia en las aulas de Educación Primaria en Inglaterra. El análisis de contenido de los diarios de aprendizaje permite el seguimiento del progreso de las estrategias didácticas, utilizadas por los estudiantes en la impartición del ELE y del grado de satisfacción de los estudiantes ante este hecho. La participación en el *Prácticum Internacional* aporta a los estudiantes la convivencia y el diálogo con diversas personas procedentes de distintos países en los contextos educativo y social.

4.3.2.3.- Datos obtenidos del análisis de contenido del foro virtual

En este apartado, nos situamos en la perspectiva de continuar realizando el análisis de la presencia de las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógica y lingüístico-intercultural en las manifestaciones de los estudiantes. Los datos, que surgen del análisis de contenido de las unidades de muestreo, correspondiente al foro virtual se conciben como consecuentes e interrelacionados con los datos, fruto del análisis de contenido de los diarios de aprendizaje. Por lo tanto, el análisis de contenido del foro virtual durante la fase de prácticas docentes posibilita complementar la interpretación de los resultados obtenidos del análisis de los diarios de aprendizaje.

En la Tabla 93, se expone la frecuencia de participación de cada uno de los estudiantes de la Universidad de Burgos durante las tres fases del Módulo 1 del *Prácticum Internacional*.

Tabla 93. Número de entradas de los estudiantes de la Universidad de Burgos en el foro virtual

Prácticum Internacional	Módulo 1			Módulo 2
	Fase de preparación	Fase de prácticas docentes	Fase de reflexión	Fase de prácticas docentes
A	0	5	2	1
B	1	7	1	2
C	1	6	0	0
D	0	5	1	3
E	0	3	1	2
F	0	11	2	5
G	2	8	2	4
Total 75 entradas	4	45	9	17

Conforme a los datos que se exponen en la Tabla 93, la frecuencia de participación de cada uno de los estudiantes de la Universidad de Burgos fue mayor durante la fase de prácticas docentes.

La lectura analítica de las entradas del foro virtual en la fase de prácticas docentes, así como el aislamiento de las unidades de contexto importantes para la observación, se realizaron utilizando las correspondientes Parrillas de análisis. Tomando como base dichos instrumentos, seleccionamos, agrupamos y contabilizamos las unidades de registro, para así dar cuenta de la presencia y del orden de frecuencia, en relación al resto de las categorías. Como resultado de este análisis, presentamos los datos obtenidos en las siguientes Tablas, que recogen correlativamente el caso de la presencia de cada una de las competencias en las representaciones de los estudiantes en el foro virtual.

En el caso del análisis del contenido del foro virtual del Sujeto A, presentamos los siguientes resultados en la Tabla 94:

Tabla 94. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto A

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	1ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	2ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	4ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	6ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	7ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	8ª frecuencia

En el caso del análisis del contenido del foro virtual del Sujeto B, presentamos los siguientes resultados en la Tabla 95:

Tabla 95. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto B

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	2ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	3ª frecuencia

En el caso del análisis del contenido del foro virtual del Sujeto C, presentamos los siguientes resultados en la Tabla 96:

Tabla 96. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto C

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	1ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI2.-VALORAR EL PROGRESO LINGÜÍSTICO.	2ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI6.-CONOCER LOS ASPECTOS CULTURALES.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	4ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	5ª frecuencia

En el caso del análisis del contenido del foro virtual del Sujeto D, presentamos los siguientes resultados en la Tabla 97:

Tabla 97. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto D

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	1ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	2ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	4ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	6ª frecuencia

En el caso del análisis del contenido del foro virtual del Sujeto E, presentamos los siguientes resultados en la Tabla 98:

Tabla 98. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto E

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	1ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	2ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	3ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	4ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	6ª frecuencia

En el caso del análisis del contenido del foro virtual del Sujeto F, presentamos los siguientes resultados en la Tabla 99:

Tabla 99. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto F

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	1ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	2ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	3ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	4ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI6.-CONOCER LOS ASPECTOS CULTURALES.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	6ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	7ª frecuencia

En el caso del análisis del contenido del foro virtual del Sujeto G, presentamos los siguientes resultados en la Tabla 100:

Tabla 100. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto G

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	1ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	2ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	3ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	4ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	6ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	7ª frecuencia

4.3.2.4.- Análisis de los datos e interpretación de los resultados del foro virtual

En la fase de prácticas docentes, los estudiantes de la Universidad de Burgos participan en el foro virtual, con el objetivo de compartir sus conocimientos y experiencias con los estudiantes del St Mary's University College, mientras ambos realizan el *Prácticum Internacional*, simultáneamente, en los centros educativos de Londres y Burgos.

En la Figura 21 se expone el orden de frecuencia de la presencia de las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógico que nos ofrece el análisis de contenido de las entradas del foro virtual de los sujetos:

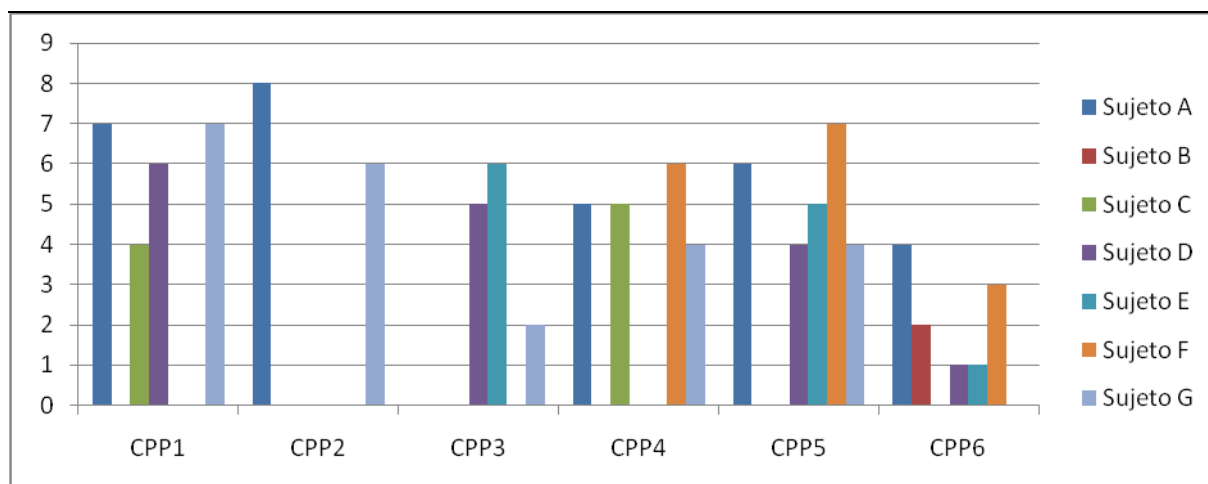


Figura 21. La presencia y el orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógico en el foro virtual, por cada sujeto

La presencia de las manifestaciones sobre la CPP1.- *Conocer los aspectos prácticos del aula y su gestión*, observadas en las entradas del foro virtual, se presenta en cuarto orden de frecuencia en el caso del Sujeto C y en el caso del Sujeto D en sexto orden. Se identifica la presencia de dicha competencia en el foro virtual de los Sujetos A y G en séptimo orden de frecuencia.

Respecto a la CPP2.- *Conocer cómo se enseñan las lenguas*, se identifica que los Sujetos A y G aluden en sus manifestaciones a dicha competencia, en octavo y sexto orden de frecuencia, respectivamente.

En cuanto a la presencia de la CPP3.- *Conocer el papel profesional del tutor maestro*, el orden de frecuencia en segundo, quinto, y sexto en el foro virtual, corresponde al caso de las manifestaciones de los Sujetos G, D y E.

La presencia de la CPP4.- *Participar en la actividad docente* en las entradas del foro virtual del Sujeto G, se identifica en cuarto orden de frecuencia. Dicha competencia se sitúa en quinto orden de frecuencia en el foro virtual de los Sujetos A y C y del Sujeto F en sexto orden.

La presencia de la CPP5.- *Participar en las dinámicas del centro* se identifica en cuarto orden de frecuencia en las manifestaciones de los Sujetos D y G en el foro virtual, mientras que en el caso del Sujeto E en quinto orden, en el caso del Sujeto A en sexto orden y en el caso del Sujeto F en séptimo orden.

La CPP6.- *Impartir la enseñanza del ELE*, se percibe que se sitúa en primer orden de frecuencia en la participación de los Sujetos D y E en el foro virtual, mientras que en el caso del Sujeto B en segundo orden, en el caso del Sujeto F en tercer orden, y en el caso del Sujeto A en cuarto orden de frecuencia, respectivamente.

La frecuencia de la presencia de las competencias profesionalizadoras de orden lingüístico-intercultural, que nos ofrece el análisis de contenido del foro virtual de cada uno de los sujetos, queda reflejada en la Figura 22:

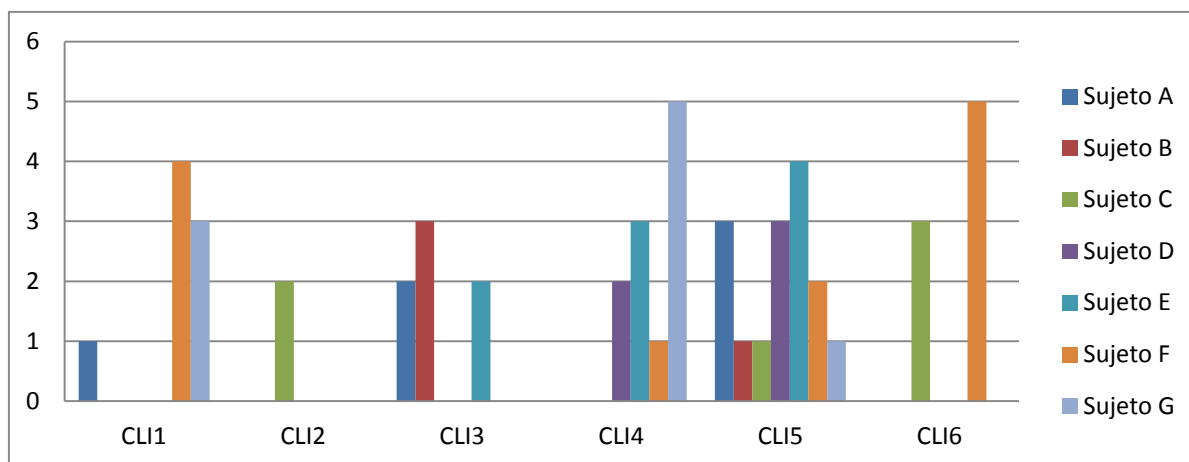


Figura 22. La presencia y el orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de orden lingüístico-intercultural en el foro virtual, por cada sujeto

Cabe destacar que la presencia de la CLI1.- *Reconocer las necesidades lingüísticas* en las manifestaciones de los Sujetos A, G y F se realiza en primer, tercer y cuarto orden de frecuencia en el foro virtual, respectivamente, como observamos en la Figura 22. Se identifica que la CLI2.- *Valorar el progreso lingüístico* se alude en las manifestaciones del foro virtual del Sujeto C en segundo orden de frecuencia.

La CLI3.- *Respetar las similitudes y diferencias de los sistemas educativos* en las manifestaciones de los Sujetos A y E se presenta en segundo orden de frecuencia, mientras que en el del Sujeto B en tercer orden de frecuencia.

En cuanto a la CLI4 .- *Dialogar con el tutor maestro*, se puede señalar que el Sujeto F alude a ella en primer orden de frecuencia, el Sujeto D en segundo orden, el Sujeto E en tercer orden y por último, el Sujeto G en quinto orden de frecuencia.

Por último, cabe destacar la significativa presencia de la CLI5- *Dialogar con otras personas* ya que los siete estudiantes mencionan dicha competencia en el foro virtual. Su presencia en las manifestaciones de los Sujetos B, C y G se sitúa en primer orden de frecuencia. En el caso del Sujeto F en segundo orden, en el caso de los Sujetos A y D en tercer orden, y en el caso del Sujeto E en cuarto orden de frecuencia.

La categoría de análisis emergente que hace referencia a *Conocer los aspectos culturales* (CLI6) se presenta en tercer orden de frecuencia en las manifestaciones del Sujeto C y en quinto orden en del Sujeto F.

La Tabla 101 muestra el orden de frecuencia de las categorías de análisis preestablecidas y las correspondientes emergentes, surgidas del análisis de contenido del foro virtual de los estudiantes. El tratamiento de los datos se ha abordado en el conjunto de los estudiantes para su interpretación de los resultados.

Tabla 101. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras del conjunto de los sujetos en el foro virtual

COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	FRECUENCIA
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP6.-IMPARTIR LA ENSEÑANZA DEL ELE.	1ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI5.-DIALOGAR CON OTRAS PERSONAS.	2ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI3.-RESPETAR LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.	3ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI4.-DIALOGAR CON EL TUTOR MAESTRO.	4ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP1.-CONOCER LOS ASPECTOS PRÁCTICOS DEL AULA Y SU GESTIÓN.	5ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP4.-PARTICIPAR EN LA ACTIVIDAD DOCENTE.	6ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP5.-PARTICIPAR EN LAS DINÁMICAS DEL CENTRO.	6ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI2.-VALORAR EL PROGRESO LINGÜÍSTICO.	7ª frecuencia

<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP3.-CONOCER EL PAPEL PROFESIONAL DEL TUTOR MAESTRO.	8ª frecuencia
<i>Competencia profesional-pedagógica.</i>	CPP2.-CONOCER CÓMO SE ENSEÑAN LAS LENGUAS.	9ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI1.-RECONOCER LAS NECESIDADES LINGÜÍSTICAS.	9ª frecuencia
<i>Competencia lingüístico-intercultural.</i>	CLI6.-CONOCER LOS ASPECTOS CULTURALES.	9ª frecuencia

Observamos por los datos obtenidos en la Tabla 101, que las representaciones de los estudiantes dan prioridad a la presencia de la CPP6.- *Impartir la enseñanza del ELE*. Cabe identificar que los estudiantes comparten en el foro virtual sus actuaciones docentes sobre la impartición del ELE en Educación Primaria con el resto de los compañeros. Se identifica que sus manifestaciones se dirigen hacia la descripción de los recursos y de la elaboración de sus propios materiales didácticos para la enseñanza de dicha lengua. Como ejemplo, el comentario del Sujeto D que describe con satisfacción su última secuencia didáctica impartida en el *Prácticum Internacional*:

Durante mi última clase de Español, primero repasé con los niños los números, así como varios animales, los más comunes. Para los números, fueron repitiendo conmigo todos los números, del 0 al 10, varias veces, y luego, tras repasar los nombres de algunos animales, les recordé cómo decir “Tengo dos gatos”, “Tengo tres monos”, etc. y les enseñé a preguntarse entre ellos, “¿y tú?” (ejemplo: Tengo un gato, ¿y tú? – Yo no tengo gatos). Después, saqué las fotos de mi familia, que tanto les gustaban, por el juego de “Tres en raya”, y tras repasar con ellos cómo se decía madre, padre, hermana, etc., estuvimos jugando a decir “Tengo dos hermanos, ¿y tú tienes hermanos? – Sí, yo tengo un hermano”, etc. (primero explicándoles que se decía como antes, con los animales, poniendo primero varios ejemplos, y luego pidiendo a distintos niños que lo dijeran, y preguntasen a otro). Al final, jugamos al “Tres en raya” con las fotos de mi familia, y se lo pasaron muy bien. Durante toda la clase de español, estuvieron muy atentos y yo estuve muy a gusto dándoles clase (Sujeto D).

Asimismo, el Sujeto E transmite el esfuerzo por llevar a cabo una adaptación curricular de las actividades a los diferentes niveles educativos, con estas palabras:

Y los jueves estuvimos enseñando Spanish en Reception (4 years old) y estuvimos aprendiendo los números con la Gallina Turuleta (tenemos una gallina en flashcard y luego diez huevos para que ellos cuenten con nosotros), y después hicimos más o menos lo mismo con Year 2 (6 years old), pero con un poquito más de dificultad en las actividades, y exigiéndoles obviamente un poco más! (Sujeto E).

Cabe interpretar que se identifica un interés por integrar la enseñanza de los aspectos culturales y la lengua extranjera promovido por el deseo de compartir y dar a conocer su cultura en las aulas de los centros educativos en Inglaterra. Este aspecto favorece el acercamiento del español a los alumnos y contribuye al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, tal y como piensan los Sujetos A y E:

Sigo sorprendiéndome a cada minuto y espero que estas ganas de ver cosas nuevas y aprender lo más posible no se me pasen nunca, andamos preparando un Power Point sobre Burgos y provincia que queremos enseñarles en clase, para que vean lo bonito que es y, además, se les pongan los dientes largos con la comida típica de Burgos que les vamos a enseñar (Sujeto A).

El viernes pasado dimos clase a los de year 3, hicimos una introducción hablando de la ciudad de Burgos y después les enseñamos a decir unas pocas palabras para comunicarse con gente española...Pues bien les estuvimos contando cosas típicas de España y de Burgos (Sujeto E).

Las palabras del Sujeto E indican que las preguntas de los alumnos de Educación Primaria les llevan a replantearse los aspectos propios culturales:

...pues bien les estuvimos contando cosas típicas de España y de Burgos, y no se le ocurre otra cosa que preguntarnos que por qué se hacen las corridas de toros? y que si podíamos explicar un poco las batallas del Cid! ...y encima en inglés (Sujeto E).

En segundo orden de frecuencia en el foro virtual se encuentra la CLI5.- *Dialogar con otras personas*. Es interesante señalar que la propia configuración social del foro virtual facilita la interacción entre los estudiantes de la Universidad de Burgos y del St Mary's University College, que realizan simultáneamente el *Prácticum Internacional* en los centros educativos de Londres y Burgos. Los estudiantes de ambas universidades se relacionan e intercambian sus experiencias docentes a través del foro virtual. Como ejemplo, señalamos los siguientes ejemplos que muestran dichas interacciones virtuales entre los estudiantes:

Así que bueno, a los británicos aunque no nos vamos a conocer un saludo y bienvenidos a Burgos, estoy seguro de que os va a encantar (en todo). Y sobre todo mucha ilusión y a abrir nuestras mentes (Sujeto G).

Supongo que los ingleses que están en Burgos estarán igual de cansados. Espero que todos tengáis un nice weekend y que estéis disfrutando de estas prácticas tanto como nosotros. Muchos recuerdos londinenses (Sujeto F).

De hecho, el Sujeto B menciona la utilidad del uso del foro virtual como herramienta que ha propiciado el encuentro entre los participantes de ambas universidades durante el *Prácticum Internacional*, con las siguientes palabras:

Con esto del foro no parece que hayamos estado tan lejos unos de otros, verdad? Un saludo para los británicos, una pena no habernos conocido (Sujeto B).

Asimismo, podemos deducir que la realización del *Prácticum Internacional* proporciona a los estudiantes la posibilidad de interactuar y dialogar con futuros docentes procedentes de otros países. Los estudiantes reconocen que los seminarios interculturales ofrecen un excepcional contexto para compartir y dialogar con estudiantes de instituciones de formación inicial en Alemania y Francia y España. De acuerdo con Kelly y Grenfell (2004), este aspecto tendrá efectos positivos en la formación de todos ellos. Los Sujetos A, B y E se refieren al respecto:

Ayer fue el día de la Universidad que resulta muy interesante compartir ideas con alumnos de otros países (Sujeto A).

Hoy hemos venido a la uni y hemos tenido clase, pero también hemos tenido la oportunidad de conocer a los franceses y alemanes, que al llevar aquí una semana saben donde está todo y nos ayudan mucho, sobre todo los que vienen al mismo cole que nosotros. Como todos estamos aquí para lo mismo, aprender, se nota que estamos abiertos a compartir experiencias (Sujeto B).

Me gustaría decir que disfruté mucho ayer con los trainees de Francia y Alemania viendo algunas diferencias en cuanto al sistema educativo, además de ver las diferencias o similitudes con el británico (Sujeto E).

El Sujeto G da cuenta de los contenidos impartidos en los seminarios interculturales sobre los aspectos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como de la labor de tutela y de seguimiento por parte del tutor del St Mary's University College que se lleva a cabo. Así comenta que:

Empezamos ayer con un relajada, pero muy intensa jornada de formación en la universidad, no os imagináis la cantidad de cosas que estamos aprendiendo en cuanto la didáctica de las lenguas en general. (como cuando, donde, de que manera...). También nos vienen muy bien estos días porque nos ayudan a reflexionar sobre todo lo visto en el colegio durante toda la semana anterior (Sujeto G).

El Sujeto B valora, en especial, la labor de apoyo desempeñada por las compañeras francesas en su primer día en el mismo centro educativo, con las siguientes palabras:

Hay dos francesas en mi cole así que ellas me han explicado un poco todo al principio, pero yo no he hecho otra cosa que no dejar de preguntar, porque hay tantas cosas diferentes (Sujeto B).

Uno de los objetivos de la fase de preparación, abarcaba la necesidad de crear un ambiente de confianza entre los estudiantes de la Universidad de Burgos, para posibilitar así, que esta actitud les ayudara a afrontar y resolver los posibles problemas que se pudieran presentar durante la estancia en el extranjero. Hemos evidenciado que los estudiantes reconocen que la relación que se establece entre ellos es muy estrecha durante el *Prácticum Internacional*. Al finalizar cada día, se reúnen juntos de manera espontánea, y comparten las experiencias vividas en cada uno de los centros educativos. Los siguientes comentarios reflejan este aspecto:

Por lo demás, ya estamos acostumbrados a la rutina: madrugones, colegio, universidad y para terminar el día tomar algo todos juntos antes de irnos a casa. Es el momento donde compartimos la jornada y también "penas y miserias" que hay de todo..., pero muy bien, gracias a estos ratos, porque es duro estar lejos de casa (Sujeto A).

Es muy agradable reunirnos por las tardes, comentar cómo nos ha ido el día, y contarnos qué hemos dado y qué tenemos pensado dar, qué materiales hemos preparado...(Sujeto B).

Además, los estudiantes manifiestan que durante el *Prácticum Internacional* aprovechan para conocer juntos los aspectos culturales del país. Así se alude:

Pero este finde (como todos) hemos disfrutado mucho, haciendo cosas juntos y también por separado según los intereses de cada uno. Ayer aprovechamos para ir a ver el Palacio de Hampton Court y la verdad que es impresionante, pero daban ganas de entrar por las puertas que estaban cerradas y por los pasadizos secretos!! Pero bueno, nos hizo muy buen tiempo los tres días, así que genial!! (Sujeto E).

Consideramos que este aspecto es un valor añadido al *Prácticum Internacional*, ya que se ayudan y se apoyan mediante el diálogo compartido, ante la experiencia de enfrentarse a un contexto educativo y social en un país diferente.

Por último, manifiestan una actitud abierta con las familias, donde se alojan durante la realización del *Prácticum Internacional*. Se interpreta que este factor posibilita que la estancia en el país extranjero sea más provechosa. Ya que las palabras de los estudiantes evidencian que el diálogo establecido con las familias ha contribuido a mejorar el conocimiento cultural y lingüístico, con un impacto positivo en su formación inicial como docentes de inglés en Educación Primaria. Comentan al respecto que:

Hola a todos y todas!!!! como alguno de vosotros ha dicho, ayer fue el día de los Pancake, y aprendí a hacerlos con la señora de mi host family y sus dos niñitos, que son adorables, me lo pasé genial, y ellos también, ahí haciendo de "cocineros en miniatura", pero bien que les salieron los pancakes, y el mío, ¿sabéis? hice mi primer pancake y no se me cayó y me quedó perfectooo!!! la señora me hizo una foto, pero justo ya ha caído a la sartén y no se le ve en el aire, y tengo cara de "tonta" (Sujeto D).

En el corazón también me llevo a M mi abuela inglesa que me ha querido y tratado como un nieto. Es la señora de mi casa y, bueno, la verdad me ha ayudado mucho, ella también ha sido maestra y también hemos tenido enormes conversaciones en Inglés sobre educación y me ha ayudado mucho a reflexionar lo que estaba viviendo (Sujeto G).

En tercer orden de frecuencia en el foro virtual se encuentra la CLI3.- *Respetar las similitudes y diferencias de los sistemas educativos*. Siguiendo a (Byram, 1997b), ya que los estudiantes se encuentran inmersos en una nueva cultura educativa, el acercamiento se produce desde la comparación, el respeto y el interés por comprender los aspectos que caracterizan al nuevo sistema educativo, aspecto que facilita el desarrollo de su competencia intercultural.

Cabe deducir que la realización del *Prácticum Internacional* les proporciona la oportunidad de conocer el sistema educativo inglés, a través de la reflexión y comparación entre este y el de los compañeros franceses y alemanes. El Sujeto E valora muy positivamente las actividades realizadas en los seminarios interculturales.

Me gustaría decir que disfruté mucho ayer con los trainees de Francia y Alemania viendo algunas diferencias en cuanto al sistema educativo, además de ver las diferencias o similitudes con el británico (Sujeto E).

Además, el Sujeto A reflexiona sobre la actitud abierta que tiene hacia lo diferente y nuevo de la cultura educativa. Actitud que se dirige hacia la adquisición de aquellos aspectos que adaptará y aplicará en el sistema educativo español. Así queda reflejado en sus comentarios:

Todo es diferente e intento quedarme con todo lo nuevo y sobre todo lo que me parece mejor que en nuestros coles españoles para llevarlo luego a la práctica (Sujeto A).

La aventura ha comenzado y a solo dos días de escuela estamos agotados porque queremos absorber todo lo que vemos y son muchas cosas nuevas. Todo es completamente diferente y me sorprende a cada minuto (Sujeto A).

El Sujeto E identifica con satisfacción la comparación entre la estructura organizativa del centro educativo en Londres con la propia de su país, con estas palabras:

QUE ME ENCANTA! es completamente diferente a uno en España, parece un laberinto en una especie de polideportivo con muchos murales, zonas de lectura, de ordenadores, etc, tv (Sujeto E).

En concreto, las entradas de los estudiantes en el foro virtual que corresponden a la última semana de la fase de prácticas docentes, muestran la excelente relación profesional y personal que han adquirido con los tutores maestros de los centros educativos en Inglaterra. La presencia de la CLI4.- *Dialogar con el tutor maestro* se sitúa en cuarto orden de frecuencia en el foro virtual, y evidencia el agradecimiento y reconocimiento de los estudiantes por su labor de tutela. Los estudiantes son conscientes de que los tutores maestros han posibilitado su acercamiento y su comprensión hacia el nuevo sistema educativo.

Se percibe en las manifestaciones de los estudiantes que los tutores maestros presentan una actitud abierta para conocer la cultura de los estudiantes y aprecian la oportunidad de que los alumnos de Educación Primaria se hayan acercado a dicha cultura, como queda reflejado en los siguientes comentarios:

La profesora dijo que había sido un placer tenerme allí con ellos, y que había sido una gran oportunidad para los niños el aprender español, y que me deseaba mucha suerte en España y me dijo “Muchas gracias” en español, y todos los

niños me lo dijeron y me aplaudieron (me puse roja); yo le dije que gracias por todo, que había aprendido mucho y que no me quería ir (Sujeto D).

Y la profesora la que más!, siempre que nos ve se alegra un montón de vernos y nos dice que la da pena que ya solo nos quede una semana más...bueno y a nosotros también la verdad (Sujeto E).

En el corazón a 90 niños a los que he tenido que dar clase de Spanish y a sus tres class teacher que me han dado mucho cariño y apoyo. Desde aquí agradecerélo aunque lo haré por otros caminos (Sujeto G).

La presencia de la CPP1.- *Conocer los aspectos prácticos del aula y su gestión*, se observa que sitúa en quinto orden de frecuencia en el foro virtual. Las manifestaciones de los estudiantes se dirigen hacia el innovador uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, en particular, en aquel momento, de la pizarra digital. Los estudiantes valoran, de forma muy positiva, el uso pedagógico de esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria en Inglaterra. Los Sujetos C y D mencionan al respecto que:

Qué pena que en España no haya pizarras digitales en todos los colegios, es una gozada, muy prácticas (Sujeto C).

Durante el Golden Time, varias niñas se quedaron conmigo dentro del aula, jugando a escribir cosas en español en la pizarra interactiva, y usando el ordenador para buscar conmigo cosas de España y de Burgos (Sujeto D).

El Sujeto G describe, con entusiasmo, la observación que ha realizado del sistema de diferenciación por niveles, propio del sistema educativo inglés, en concreto en el área de *Numeracy*, con estas palabras:

Pues hombre, haber hay muchas, yo especialmente me quedo con algo que Mr M ha hecho conmigo esta semana, y es que me ha ido invitando a pasar por todos los niveles de la clase de Matemáticas. Y la verdad es una pasada ver las enormes diferencias que hay en las habilidades de los niños, y por lo tanto, lo diferentes que son las clases, mientras unos están contando dinero y hablando del cambio que les tiene que dar en las tiendas cuando compran, los de Mr. M. están viendo las fracciones y otros están aprendiendo las tablas de multiplicar. Luego en la hora siguiente todos vuelven a su aula normal. Lo bueno que todos los niños alcanzan aquello que por sus capacidades pueden y ninguno saben porque están en un grupo o en otro (Sujeto G).

En sexto lugar se encuentran la presencia de la CPP4.- *Participar en la actividad docente* y la CPP5.- *Participar en las dinámicas del centro*, respectivamente. Las palabras de los estudiantes evidencian tener una actitud

activa, al integrarse en la vida del aula participando en la actividad docente. Tal y como refleja el Sujeto B:

Ya la segunda semana, parece mentira que rápido va esto. Pero lo estamos aprovechando mucho, todos estamos dando el 100% en las clases y preparando mucho material (Sujeto B).

Los estudiantes expresan también, el interés por participar activamente en las distintas dinámicas del centro educativo y conocer, así, los aspectos organizativos de un centro educativo en Inglaterra. Así aluden al respecto:

Ah, bueno, y contaros que ayer estuvimos también en una reunión de las profesoras de year 4, escuchando cómo hablaban de la agenda de cosas que tenían que preparar, etc. (Sujeto D).

Bueno, también hemos hecho hoy un simulacro de incendio en el cual me lo he pasado muy bien porque me hace mucha gracia ver a todos los cursos en filas en el césped del patio!, me ha faltado la cámara de fotos (Sujeto E).

Sus representaciones indican que se sienten seguros y desean impartir las lecciones de manera autónoma, como indican los Sujetos A y F:

Ahora en el comienzo de nuestra tercera semana aquí seguimos tratando de participar lo más posible y dar clases siempre que nos permiten que es la mejor manera de aprender (Sujeto A).

Menos mal que la cosa ha ido mejorando a lo largo del día y en la hora de Guided reading me he sentado yo por mi cuenta con la mesa de los que tienen menos nivel en esa materia y les he ayudado. Yo corregía el spelling (Sujeto F).

En cuanto a los obstáculos lingüísticos que se enfrentaron durante el *Prácticum Internacional* se deduce que fueron superados sin dificultad, conforme a la presencia de la CLI2.- *Valorar el progreso lingüístico* en el foro virtual que se encuentra en séptimo orden de frecuencia. Por lo tanto, comprobamos que la participación en el *Prácticum Internacional* favorece la mejora de la competencia lingüística en inglés, y además potencia la apertura de la mente de los futuros profesores de lenguas extranjeras, tal y como mencionan con estas palabras:

Y en la cabeza me llevo una mejora bastante considerable de la lengua inglesa. La verdad es que yo creo que he hecho progresos. Y por otro lado una mente mucho más abierta, conocer otro sistema educativo, otra cultura, otra gente, otras maneras aunque no quieras eso te hace crecer (Sujeto G).

Destacamos como ejemplo las manifestaciones del Sujeto G, que describen en concreto, la CPP3.- *Conocer el papel profesional del tutor maestro*. Esta competencia se sitúa en octavo orden de frecuencia, con relación al resto. Así menciona que:

Normalmente aquí el profesor de primaria tiene que dar todas las asignaturas incluidas música, gimnasia, arte,... Pero como este colegio es muy grande, tiene la suerte de que le hayan dotado con profesorado especialista en todos esos temas (Sujeto G).

En noveno orden de frecuencia se encuentran las CPP2.- *Conocer cómo se enseñan las lenguas* y la CLI1.- *Reconocer las necesidades lingüísticas*. Se identifica que no hay referencia alguna a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Educación Primaria. Sin embargo, se observa la presencia de la CPP2.- *Conocer cómo se enseñan las lenguas*, en concreto la lengua de escolarización, el inglés en Educación Primaria. El Sujeto G relaciona los contenidos teórico-prácticos recibidos sobre la enseñanza del inglés en los seminarios interculturales, con los correspondientes contenidos aprendidos en la Universidad de Burgos:

Nosotros aquí trabajando en la universidad, esta mañana hemos tenido clase y hemos acabado con nuestras jornadas en la universidad porque como el próximo día solo estaremos los españoles, pues nos han dejado libres. Hoy nos han estado hablando de literacy y, bueno, ya lo verás pero nos han contado a todos tu cuento de la señora y con una super muñeca que se traga pequeños peluches con las diferentes cosas y estaba muy bien (Sujeto G).

El Sujeto B reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, con estas palabras:

Lo cierto es que los niños tienen una capacidad increíble para aprender, repiten y les gusta y ya si están interesados y te piden más colores, y más animales y siente curiosidad por el idioma, tú sientes que lo estás haciendo bien (Sujeto B).

La presencia de la CLI1.- *Reconocer las necesidades lingüísticas*, donde queda reflejado que las mayores dificultades a las que se enfrentan los estudiantes, se dirigen hacia la comprensión oral del inglés. Esta idea se destaca en el siguiente fragmento:

La semana ya ha terminado y eso lo notamos. Estamos agotados. Es normal: madrugar, viaje y sobre todo, el esfuerzo de hablar y entender en inglés. Es lo más, un pena que me cueste tanto entenderles (Sujeto F).

Por último, surge la presencia de la CLI6.- *Conocer los aspectos culturales* del país donde están realizando el *Prácticum Internacional*, en noveno orden de frecuencia del foro virtual. Los estudiantes comparten, con entusiasmo, las visitas culturales que realizan durante los fines de semana, como ya hemos comentado. Se interpreta que la participación en el *Prácticum Internacional* brinda la oportunidad de visitar el país de destino y conocer sus aspectos culturales. Creemos que este aspecto tendrá efectos formativos sobre su perfil profesional como futuro docente de inglés. Esta idea se desprende de las siguientes manifestaciones de los Sujetos C y F, como ejemplos:

El otro día estuvimos en Candem, el mercado, tenían unas cosas muy curiosas, creo q si q estamos aprendiendo muchas cosas nuevas aquí (Sujeto C).

Este fin de semana hemos visto lo más famosos de Londres...EL BIG BEN. También hemos estado en Candem Town, en Picadilly y en Kingston. Realmente nos lo hemos pasado muy bien (Sujeto F).

4.3.3.- La satisfacción de los estudiantes ante el Prácticum Internacional

La tercera y última fase del Módulo 1 del *Prácticum Internacional*, denominada fase de reflexión, como mencionamos en el Capítulo 3 de esta Tesis Doctoral, se realiza al regreso de los estudiantes al país de origen. Byram, Gribkova y Starkey (2002) recomendaron que los estudiantes en la última fase de la movilidad académica, debían reflexionar sobre las experiencias vividas por situarse en una posición de mayor descentración y empatía, rasgos que se contemplan en la competencia intercultural. Como ya comentamos, Zabalza (2011) aludió, además, a la necesidad de medir el grado de satisfacción de los agentes implicados en el Prácticum.

Conforme hemos dado cuenta en el apartado 4.3.1.2.1., el análisis de contenido de las cartas de intenciones ha proporcionado la identificación del grado de motivación e interés de los estudiantes ante la realización del *Prácticum Internacional* en la fase de preparación. Se puede deducir que los estudiantes se presentaban muy motivados ante el hecho de solicitar ser seleccionados para realizar el *Prácticum Internacional*. En ese momento, reconocían y valoraban el potencial que esta experiencia de movilidad podía tener en su formación inicial

como docentes de inglés en Educación Primaria. Tal y como observamos en alguna de sus reflexiones:

I thought a wonderful chance was offered to us. I am sure the experience will be worthy and I will make the most that is offered to me (Sujeto A).

I also think that it would be a great opportunity (Sujeto D).

Cabe señalar que es interesante volver a indagar sobre este mismo aspecto, una vez que los estudiantes han realizado el Módulo 1 del *Prácticum Internacional*, y se encuentran en el país de origen. Ahora, se trata de indicar el grado de cumplimiento del indicador de innovación denominado satisfacción. Por lo tanto, nos situamos en esta perspectiva en las unidades de muestreo, denominadas, el foro virtual y la memoria de prácticas I.

Los datos que surgen del análisis del foro virtual se conciben como consecuentes e interrelacionados con los obtenidos en el análisis de las memorias de prácticas I. Se trata de obtener la máxima información posible, al respecto.

- *Foro virtual*

La indagación se dirige hacia el análisis de contenido de las entradas del foro virtual para dar cuenta del grado de la intensidad de los elementos léxicos de las unidades de registro, que describen la valoración global de los estudiantes sobre la realización del *Prácticum Internacional*, en la fase de reflexión. Por lo tanto, la lectura analítica de las entradas del foro, permite identificar que el grado de intensidad de los elementos léxicos del foro virtual es muy elevado, por lo tanto se muestra que la participación en el *Prácticum Internacional* ha sido altamente satisfactoria. Algunas intervenciones relevantes en este sentido son:

Ahora, sí que ha llegado el final y no quería marcharme sin dar las gracias a todas las personas que se han implicado en este proyecto maravilloso. Estoy muy contenta porque creo que he aprendido mucho y ahora con ganas de empezar las prácticas en Burgos (Sujeto A).

Es una pena, la aventura ya ha terminado, pero no estoy del todo triste, ya que ha sido una experiencia inolvidable (Sujeto C).

La Tabla 102 ilustra la comparación de la relación de las unidades de registro extraídas del análisis de contenido de las cartas de intenciones en la fase de preparación, y del foro virtual en la fase de reflexión, junto a su grado de intensidad respectivamente (1 menos intensa y 4 más intensa).

Tabla 102. *Grado de satisfacción del Prácticum Internacional en las cartas de intenciones y en el foro virtual*

MÓDULO 1 DEL PRÁCTICUM INTERNACIONAL			
FASE DE PREPARACIÓN		FASE DE REFLEXIÓN	
CI		FV	
UNIDADES DE REGISTRO	GRADO DE INTENSIDAD	UNIDADES DE REGISTRO	GRADO DE INTENSIDAD
Wonderful chance. Unique opportunity. Unforgettable experience. The most important experience. Great opportunity. Great opportunity. Big. Very exciting experience. Fortunate students. Best training. Experience and training. Big door. Really enrichment experience. Worthy experience. The most chance offered.	4	Proyecto maravilloso. Experiencia inolvidable. Muy contenta. Aprendido mucho. Experiencia maravillosa. Experiencia inolvidable. Super contento. Oportunidad única.	4

- *Memorias de prácticas I*

El análisis de contenido recae sobre las reflexiones críticas sobre la experiencia global, incluidas en las memorias de prácticas I, como unidades de muestreo. Se trata de seguir indagando en el grado de intensidad de la satisfacción de los estudiantes, una vez finalizado el Módulo 1 del *Prácticum Internacional*.

Se observa que los elementos léxicos que configuran las unidades de registro presentan un alto grado de intensidad. Todos los estudiantes mencionan que se sienten afortunados de haber tenido la oportunidad de realizar el *Prácticum Internacional*. Ellos valoran que su participación puede tener efectos positivos en su desarrollo académico, personal y profesional en la formación inicial del docente, tal y como observamos en sus palabras:

Es absolutamente enriquecedor el poder comparar dos sistemas educativos de gran calidad (Sujeto C).

En resumen, el cursar esta asignatura ha sido una experiencia muy formativa y satisfactoria para mí, no sólo a nivel profesional, sino también a nivel cultural y humano (Sujeto D).

El hecho de poder dar clase en Londres ha sido una experiencia única (Sujeto E).

El prácticum de Inglaterra ha sido una oportunidad increíble (Sujeto G).

La Tabla 103 ilustra la relación de las unidades de registro extraídas del análisis de contenido de las cartas de intenciones en la fase de preparación, y de las reflexiones críticas sobre la experiencia global en la fase de reflexión, junto a su grado de intensidad respectivamente.

Tabla 103. *Grado de satisfacción del Prácticum Internacional en las cartas de intenciones y reflexiones críticas*

MÓDULO 1 DEL PRÁCTICUM INTERNACIONAL			
FASE DE PREPARACIÓN		FASE DE REFLEXIÓN	
CI		RC	
UNIDADES DE REGISTRO	GRADO DE INTENSIDAD	UNIDADES DE REGISTRO	GRADO DE INTENSIDAD
Wonderful chance. Unique opportunity. Unforgettable experience. The most important experience. Great opportunity. Great opportunity. Big. Very exciting experience. Fortunate students. Best training. Experience and training. Big door. Really enrichment experience. Worthy experience. The most chance offered.	4	Fabulosa. Muy enriquecedora. Encantado. Muy positiva. Toda una aventura. Forma exponencial. La oportunidad. Absolutamente enriquecedor. Muy formativa y satisfactoria. Nivel profesional. Nivel cultural y humano. Experiencia única. Muy interesante. Doble de enriquecedora. Realmente interesante y crucial. Muy positiva. Verdaderamente es algo irrepitable. Oportunidad increíble.	4

Además, el análisis de contenido de las reflexiones críticas posibilita conocer las diversas propuestas de mejora que sugieren los estudiantes, para posteriores ediciones. Madrid, 1998, Byram y Doyé (1999), Kelly y Grenfell (2004) y Ortega Martín y Rosales Escabias (2010), entre otros autores, recomendaron introducir con carácter obligatorio una movilidad internacional en

los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en Europa. En este sentido, el Sujeto D menciona que en su opinión, el *Prácticum Internacional* debería ser una asignatura obligatoria en los estudios universitarios:

Ante todo, decir que pienso que esta experiencia (el Prácticum en otro país) debería ser obligatoria en todas las carreras (Sujeto D).

El Sujeto B alude al deseo de la continuidad de la organización del *Prácticum Internacional*, para que se generalicen los efectos académicos, profesionales y personales en la formación inicial del docente en España, con estas palabras:

Ha sido una experiencia maravillosa y espero que este programa siga adelante porque muchos estudiantes españoles querrán disfrutar de esta gran oportunidad (Sujeto B).

Los estudiantes valoran muy positivamente el trabajo de las personas de ambas universidades, implicadas en la organización, gestión y seguimiento del *Prácticum Internacional*. Es interesante resaltar dicha actitud ya que siguiendo a Evans (1999), Byram, Gribkova y Starkey (2002) y Starkey (2002) actualmente, el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras se dirige entre otras funciones, a la organización de proyectos e intercambios internacionales para establecer encuentros interculturales con alumnos de centros educativos europeos, como comentamos en el Capítulo 2. El Sujeto A se refiere a ello como:

Gracias a todas las personas que se han implicado en este proyecto maravilloso, que con su esfuerzo han permitido que viviéramos esta experiencia inolvidable (Sujeto A).

Se comprueba que el grado de intensidad de los elementos léxicos de las entradas del foro virtual, es similar al de las reflexiones críticas de los estudiantes y al de las cartas de intenciones en la fase de preparación. Se interpreta que a través del análisis de contenido del foro virtual y de las reflexiones críticas, se percibe que se han cumplido las expectativas de los estudiantes, al guardar similitud con los datos obtenidos en la fase de preparación. El grado de satisfacción de los estudiantes ante la realización del *Prácticum Internacional* ha sido muy positivo.

Podemos afirmar que gran parte del éxito recae en el cumplimiento de los objetivos que los estudiantes se marcaron en la fase de preparación, que proporcionó el análisis de contenido de las cartas de intenciones y de las entrevistas orales, así como de la presencia de las representaciones de las competencias profesionalizadoras en el análisis de contenido de los diarios de aprendizaje y del foro virtual.

Por último, queremos cerrar este capítulo, con el ejemplo de dos manifestaciones extraídas de la entrevista oral y de la reflexión crítica del Sujeto G en la Tabla 104. Por dar cuenta de la evolución de las representaciones iniciales del estudiante mencionado, así como del valor añadido que supone realizar el *Prácticum Internacional*, con efectos en lo personal, académico y profesional en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras:

Tabla 104. *Ejemplo de la evolución de las manifestaciones del Sujeto G en la entrevista oral y la reflexión crítica*

FASE DE PREPARACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN
<p>Realmente, cuando la gente me pregunta les respondo para que me entiendan más fácilmente, es que voy a trabajar a un cole, o sea voy a hacer mi periodo de prácticas ahí. Pero para mí personalmente, se me mezclan muchas más cosas, experiencia personal, al vivir fuera de casa, experiencia profesional, en cuanto a conocer algo diferente en lo que a lo educativo se refiere y, sobre todo, una experiencia intelectual, muy intelectual, en el sentido que yo creo que voy a volver de allí con la cabeza muy cambiada respecto a lo que llevo (Sujeto G).</p>	<p>Y en la cabeza me llevo una mejora bastante considerable de la lengua inglesa. La verdad es que yo creo que he hecho progresos. Y por otro lado una mente mucho más abierta, conocer otro sistema educativo, otra cultura, otra gente, otras maneras aunque no quieras eso te hace crecer (Sujeto G).</p>

Reflexiones que se enmarcan y se posicionan ante la necesidad actual de formar docentes de lenguas extranjeras en Europa, que sean capaces de enseñar con una perspectiva europea en su futura actividad profesional, tal y como recomienda recientemente Grenfell (2012) con estas palabras:

We develop the vision of the European language teacher –as someone who might have that European value added. In other words, the European language teacher would be someone with a European wide perspective in all matters of their professional activity. (p. 3)

CONCLUSIONES

Conclusiones

Y en la cabeza me llevo una mejora bastante considerable de la lengua inglesa. La verdad es que yo creo que he hecho progresos. Y por otro lado, una mente mucho más abierta, conocer otro sistema educativo, otra cultura, otra gente, otras maneras aunque no quieras, eso te hace crecer (Sujeto G).

Dedicamos este apartado a exponer las conclusiones del trabajo de investigación, adoptando una actitud reflexiva y moderadamente crítica. Como corresponde, se recogen los aspectos más significativos y relevantes, que se articulan en torno a:

- El propio proceso de investigación.
- Los resultados obtenidos en función del objeto de estudio y de los objetivos planteados.
- Las perspectivas para futuras investigaciones.

El propio proceso de investigación

Respecto al propio proceso de investigación, cabe subrayar que la búsqueda de la pertinencia, adecuación y utilidad de esta Tesis Doctoral, se inscribe en las determinaciones educativas europeas que, sobre la enseñanza de las lenguas, se ocupan de la consecuente formación del docente de lenguas extranjeras. Es decir, se enmarca en las cuestiones de las políticas lingüísticas educativas, centrando la atención, en particular, sobre la necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria en Europa.

Es importante subrayar el valor añadido que ha supuesto la facilidad de acceso a documentos, trabajos y publicaciones disponibles y compartidas en las páginas oficiales del Consejo de Europa y de la Comisión Europea. Aspecto que

ha permitido poner de manifiesto el punto de partida de la investigación, la búsqueda, el acceso efectivo y la consulta rigurosa de una significativa bibliografía de referencia y de una documentación de instancias oficiales, como instrumento indispensable para situar teórica, conceptual y empíricamente, aquellos elementos necesarios que sustentan todo el proceso de investigación. Podemos convenir que las instituciones, expertos y Gobiernos han realizado un significativo esfuerzo por facilitar la adaptación de los sistemas de educación y formación a dichas políticas lingüísticas educativas desde los parámetros de transparencia, cooperación, difusión y puesta en común.

La recopilación retrospectiva, evolutiva y comparativa, realizada sobre las orientaciones y recomendaciones de dichas políticas, transmite el papel prioritario que actualmente desempeña, tanto la enseñanza de lenguas como la formación del profesorado correspondiente, abriendo las perspectivas que encierra la promoción de la movilidad. La movilidad se presenta como uno de los aspectos emergentes que puede ser clave tanto para la mejora de la calidad, como para la internacionalización de los sistemas educativos y de formación, tal y como queda reflejado en los objetivos conexos de la Comisión Europea que, subsidiariamente, afectan a cada país miembro de la Unión Europea.

Queremos destacar, además, que este escenario europeo ubica a los formadores de lenguas y al propio docente de lenguas extranjeras ante la configuración de un nuevo perfil profesional, que le caracteriza como *agente social* con una responsabilidad sociopolítica, por contribuir al desarrollo de los objetivos del Consejo de Europa y de la Comisión Europea. Se desprende además, que estos se han de situar en la toma de decisiones profesionales para el desarrollo de la competencia plurilingüe y el encuentro intercultural con otras personas en la perspectiva de la *Educación plurilingüe e intercultural*.

En este sentido, la indagación para el marco teórico-conceptual de esta Tesis Doctoral ha proporcionado, significativamente, la delimitación, la planificación y la puesta en práctica de los elementos estructurales, organizativos y curriculares del *Prácticum Internacional*. Este se presenta como un dispositivo de formación, apoyado en una *buena práctica* de innovación educativa marcada por la movilidad, de acuerdo al actual contexto socioeducativo y político en

Europa. Para ello, el diseño de la presente investigación se ha basado en la consecuente transformación de dicho dispositivo, que proporciona el *Prácticum Internacional* con el estatus de asignatura en el plan de estudios de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera, en un dispositivo de investigación.

La investigación realizada corresponde al paradigma interpretativo cualitativo del análisis de contenido de los productos formativos establecidos para la indagación de cada uno de los estudiantes participantes en el *Prácticum Internacional*, que se presentan con un fuerte carácter reflexivo y descriptivo, tales como, la biografía lingüística e intercultural, la carta de intenciones, la entrevista oral, el diario de aprendizaje, el foro virtual y la memoria de prácticas I en su parte de la reflexión crítica sobre la experiencia global. Se procede a acceder a las representaciones de los estudiantes que facilitaron conocer y comprender sus perfiles lingüísticos e interculturales, la intencionalidad, la motivación e interés ante el *Prácticum Internacional*, así como los resultados de aprendizaje y la satisfacción. Aspectos que facilitan, a su vez, reconocer los indicadores de innovación educativa que caracteriza al *Prácticum Internacional* en la Universidad de Burgos.

Para todos los participantes de la investigación, el itinerario de indagación ha supuesto un significativo recurso de formación y enriquecimiento en los ámbitos educativo y social. Este trabajo ha proporcionado un lugar de producción de conocimiento sobre el impacto de una movilidad académico-profesional, en relación a las dinámicas europeas en materia de formación inicial del profesorado. Es importante señalar que se ha propiciado una mejora en la implantación de los aspectos organizativos, estructurales y curriculares del *Prácticum Internacional* a lo largo del itinerario de indagación, contribuyendo a una adaptación más adecuada al contexto concreto, a través de las propuestas de mejora que han surgido durante la propia investigación.

Los resultados obtenidos en función del objeto de estudio y de los objetivos planteados

Respecto a los resultados obtenidos, la presente investigación ha permitido articular el análisis pormenorizado del impacto de la movilidad, en términos de

efectos sobre el desarrollo del perfil europeo profesional del futuro docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, a través de la realización de un *Prácticum Internacional*. Dicho impacto se cifra en la identificación del alcance de los indicadores que, en la perspectiva de la innovación educativa, caracterizan al *Prácticum Internacional* como una *buena práctica* de innovación educativa marcada por la movilidad. Se trata de indicadores, que se inscriben en los rasgos de calidad de la innovación y que nos permiten:

a) Afirmar el alto grado de pertinencia del *Prácticum Internacional* en el actual contexto de la formación inicial del docente europeo de lenguas extranjeras, al emanar significativamente de las orientaciones y recomendaciones de las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa y de la Comisión Europea que afectan a la consideración del perfil europeo de formación del docente de lenguas. Se hace necesario para los profesionales y responsables de la formación inicial, el conocimiento de este contexto sociopolítico y educativo en el que se han de inscribir sus prácticas, como es el caso del *Prácticum Internacional*, para lograr los objetivos de estas instituciones para la *Educación plurilingüe e intercultural*.

El potencial de la movilidad como elemento configurador central del *Prácticum Internacional* que en la formación inicial del docente, ha sido estudiado por los investigadores y expertos en el tema, tanto nacionales como europeos, como una solución sostenible en el desarrollo de ese perfil demandado por el contexto sociopolítico y educativo actual. En nuestro caso, la implantación del *Prácticum Internacional*, en la asignatura del *Prácticum II* del Grado en Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Burgos constituye, igualmente, una respuesta concreta a la solicitud de la urgente puesta en práctica generalizada de la movilidad en los currícula de la formación del docente de lenguas extranjeras.

b) Confirmar que el *Prácticum Internacional* se singulariza por presentarse con un carácter transparente y de aplicabilidad que ha estado vigente desde los comienzos de la organización del *Primary Languages Exchange Programme*, por cuanto que la investigadora ha participado de un marco común de trabajo entre las universidades europeas y los respectivos Gobiernos para la

organización, la implantación y la comparabilidad del *Prácticum Internacional* en cada una de las instituciones universitarias.

La estrecha filiación del *Prácticum Internacional* a los elementos competenciales de la formación del docente de lenguas de Kelly y Grenfell (2004) y a los rasgos y componentes de calidad de la movilidad que determina la Comisión Europea, contribuye a aumentar la calidad y transparencia del marco de armonización, participación directa y responsabilidad compartida del *Prácticum Internacional* en el contexto europeo.

Además, podemos señalar que esta transparencia tiene efectos sobre la comparabilidad de los sistemas educativos y de formación, así como sobre el reconocimiento académico de *Prácticum Internacional* en los respectivos planes de estudio de ambas universidades.

c) Subrayar el carácter permanente del *Prácticum Internacional* que se ha consolidado por su efectiva puesta en práctica en la Universidad de Burgos y en el St Mary's University College desde el 2006 hasta el 2011, dentro del *Primary Languages Exchange Programme*. A partir de ese momento, los responsables institucionales y académicos de dichas instituciones han apoyado y financiado la continuidad de su desarrollo en las respectivas universidades hasta la actualidad. Por lo que se deduce que el *Prácticum Internacional* se ha generalizado en la Universidad de Burgos, a través de la doble modalidad de la asignatura del *Prácticum II* en el actual Grado en Maestro de Educación Primaria.

d) Desvelar el carácter intencional del *Prácticum Internacional* por introducir la movilidad como factor de cambio para la innovación en el marco de las asignaturas correspondientes a las prácticas docentes de las instituciones europeas implicadas. Anticipar los logros de los objetivos de los estudiantes ante el *Prácticum Internacional* en la fase de preparación, en el marco del diseño de la investigación se presenta como el punto de partida del itinerario de indagación. Estos se determinan por el análisis de contenido de las cartas de intenciones y de las entrevistas orales. Los resultados nos conducen a evidenciar la intención de los estudiantes para conocer el nuevo sistema educativo, acercarse a los aspectos culturales, adquirir una formación en el enfoque AICLE, mejorar la competencia lingüística e intercultural y su desarrollo personal, así como la posibilidad de tener

una incidencia positiva en la futura inserción profesional. Estos objetivos son consecuentes del carácter concreto del perfil lingüístico e intercultural del grupo de estudiantes investigados, que emerge del análisis de contenido de las biografías lingüísticas e interculturales realizadas en la fase de preparación. Los estudiantes, tal y como ellos reconocen, se caracterizan por haber tenido pocos encuentros con personas de otras lenguas y culturas y se detecta en ellos una escasa experiencia en movilidades internacionales.

e) Destacar que la movilidad tiene efectos sobre la motivación e interés de los estudiantes ante la realización del *Prácticum Internacional*, ya que además, sus representaciones dan cuenta del alto grado de motivación e interés y de la significativa repercusión que tendrá esta experiencia en su formación inicial ante los beneficios personales y académicos que van a obtener. Datos que se desprenden del análisis de contenido de las cartas de intenciones.

f) Observar el alto grado de eficacia del *Prácticum Internacional*, estimado como una práctica de innovación educativa de carácter experiencial en sus elementos curriculares, conforme al interés de la Comisión Europea por vincular a la movilidad a los resultados de aprendizaje, es decir, a un desarrollo competencial del futuro docente. Se procede a ir detallando el alcance de los resultados de aprendizaje más significativos y diferenciadores, en los siguientes términos.

Los estudiantes mencionan que una de las potencialidades de la realización del *Prácticum Internacional* radica en la oportunidad de descubrir un sistema educativo diferente al suyo. Muestran un intenso interés por identificar y comprender las diferencias entre los sistemas educativos de Inglaterra y España mediante el reconocimiento de sus aspectos positivos. Asimismo, este *Prácticum Internacional* les permite reconsiderar su propio sistema educativo español mediante la apropiación de los diferentes conocimientos del nuevo sistema. Los estudiantes aprecian y se manifiestan abiertos a dicha cultura educativa, a su vez muy diferente a la suya, con el fin de adaptarla a sus ideas previas y aplicarlas en su futuro profesional. Esta disposición les lleva a situarse desde una perspectiva intercultural durante la realización del *Prácticum Internacional*, ante la oportunidad de reflexionar sobre las diferencias y similitudes de los diferentes

sistemas educativos de ambos países. Además, ponen de manifiesto el potencial formativo de los seminarios interculturales desarrollados en el St Mary's University College ya que les permiten aprender, compartir y socializarse con futuros docentes de lenguas en Educación Primaria de Francia y Alemania.

La mayoría de los estudiantes evidencia haber aprendido y reflexionado sobre los aspectos prácticos de la gestión del aula, que se presentan como innovadores con respecto a sus ideas previas. Estas corresponden a las propias del sistema educativo en España. Los estudiantes manifestaron una actitud muy abierta ante el desempeño de diversas funciones de apoyo docente, en las distintas áreas de conocimiento y en las dinámicas propias de los centros educativos ingleses. La evolución del progreso de los estudiantes se manifiesta en cuanto que reconocen tener mayor seguridad, para desenvolverse con naturalidad en las aulas inglesas.

Las reflexiones de los estudiantes, observadas en los diarios de aprendizaje y en el foro virtual, nos permiten identificar los enfoques metodológicos de las diferentes áreas de conocimiento del sistema educativo en Inglaterra de manera pormenorizada, con efectos muy positivos sobre su formación inicial en lo relativo al desarrollo del enfoque AICLE. En particular, se evidencia un interés por observar y reflexionar sobre el enfoque metodológico utilizado para impartir la asignatura denominada *Literacy*, lengua de escolarización en los centros educativos en Inglaterra. En especial, en lo que se refiere a las prácticas que desarrollan las habilidades orales en Educación Primaria. Se encuentran reveladoras las representaciones de los estudiantes sobre las actuaciones docentes basadas en la promoción de la sensibilización lingüística en el aula para el desarrollo de la competencia plurilingüe. Los estudiantes valoran dichas prácticas de forma muy positiva, y muestran la intención de ponerlas en práctica en los futuros empleos como docentes en su país de origen.

Su actuación docente en la enseñanza del ELE en Educación Primaria en Inglaterra, se presenta como un rico escenario formativo en el que les permite reflexionar y reconsiderar los aspectos metodológicos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así como los que configuran aquellas actividades, contenidos y recursos utilizados. Esta situación, a su vez, les lleva a enfrentarse a

la dificultad de enseñar en español, a pesar de ser su lengua propia y de los contenidos teóricos previos que abogan por la teoría de la enseñanza en la lengua extranjera. Ellos mismos reflejan la toma de decisiones que llevan a cabo para superar tales dificultades. Cabe señalar que se evidencia una alta progresión en cuanto que los estudiantes muestran una mayor confianza para enseñar su lengua propia en Educación Primaria en Inglaterra.

Manifiestan, además, un especial interés por integrar el componente cultural en la enseñanza de la lengua extranjera. Consideran que es necesario compartir, y dar a conocer su cultura, aspecto que facilita el acercamiento del español a los alumnos para contribuir al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.

La participación activa de los estudiantes en el *Prácticum Internacional* proporciona una mejora de su nivel de dominio lingüístico en inglés. En particular, se detecta que el progreso lingüístico se ha llevado a cabo en el desarrollo de las destrezas orales de la lengua. Ellos inciden en identificar ciertas dificultades lingüísticas que se han encontrado en los distintos contextos educativo y social, tales como el propio lugar de enseñanza-aprendizaje, el aula, las familias y los seminarios interculturales del St Mary's University College. Estas dificultades son superadas a lo largo de la estancia.

Es interesante poner de relieve que la realización del *Prácticum Internacional* les ha permitido relacionarse y trabajar con personas procedentes de diferentes contextos educativo y social de diversos países, tales como los propios alumnos, el profesorado del centro educativo, los estudiantes, el tutor de la Universidad de Burgos y del St Mary's University College, los compañeros franceses y alemanes, y por último, las familias donde se alojaban durante su estancia en Inglaterra. En particular, se observa que la relación que se establece entre los estudiantes de la Universidad de Burgos es muy estrecha en Inglaterra. El hecho de enfrentarse a un contexto educativo y social en un país diferente, favorece el intercambio de sus experiencias docentes mediante el diálogo compartido.

La interacción con el tutor maestro está directamente relacionada con el grado de participación del estudiante en el aula y en el centro educativo. Los

estudiantes evidencian que han tenido una estrecha relación profesional con los tutores maestros, y manifiestan agradecimiento a su labor de tutela, en cuanto a que reconocen que ellos les han facilitado el acercamiento a la nueva cultura educativa.

Además, la incorporación del uso del foro virtual en los aspectos organizativos del *Prácticum Internacional* propicia la constante interacción y la comunicación asincrónica, entre los estudiantes de la Universidad de Burgos y del St Mary's University College que realizan simultáneamente sus prácticas en los centros educativos de Inglaterra y España. El análisis de contenido del foro virtual evidencia el potencial de dicha herramienta para el acceso al conocimiento de los resultados de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes, en las fases de prácticas y de reflexión, respectivamente.

Por medio del análisis de las manifestaciones de los estudiantes se puede observar que el *Prácticum Internacional* se caracteriza por favorecer el acercamiento al conocimiento de los aspectos culturales del país de destino. Las representaciones de los estudiantes manifiestan, al respecto, y subrayan que la convivencia con las familias y con sus compañeros favorece el conocimiento de estos aspectos.

Los datos emanados del análisis de contenido de los diarios de aprendizaje y del foro virtual conducen a afirmar que el desarrollo competencial, relativo a aquellas competencias de orden profesional-pedagógico, se han visto significativamente enriquecidas por las de orden lingüístico-intercultural, que se han presentado transversalmente con un alto grado de incidencia; es decir como un valor añadido a la realización del *Prácticum Internacional*. La mirada de los estudiantes hacia la evidencia del desarrollo de las competencias profesionalizadoras se realiza desde la comparación y la valoración de los aspectos diferentes del sistema educativo de Inglaterra.

g) Percibir la eficiencia del *Prácticum Internacional*, en el sentido que los esfuerzos invertidos en el logro de los objetivos centrados en el ámbito académico se han visto marcados por la inmersión, la participación activa y la cooperación y, a su vez, se han extendido al ámbito social en el país de destino, con incidencia en su formación inicial como docentes. El hecho de participar en el *Prácticum*

Internacional ha contribuido, de manera fundamental, en la aportación a los estudiantes de una experiencia de inmersión en la cultura educativa del país de la lengua objeto de enseñanza, y proporciona un contexto internacional de convivencia y diálogo con diversas personas de diferentes culturas y lenguas en los contextos educativo y social. Este aspecto tendrá efectos positivos en la formación de todos ellos, en cuanto a que contribuye al logro de la mejora del respeto a la diversidad lingüística y cultural.

h) Reflejar el alto grado de satisfacción de los estudiantes al finalizar el Módulo 1 del *Prácticum Internacional*, se presenta con la intención de dar cuenta del cumplimiento de sus objetivos marcados en la fase de preparación. Este indicador está relacionado o es consecuencia del anterior que evalúa su eficacia. El análisis de contenido del foro virtual y de la memoria de prácticas I, en su parte de la reflexión crítica sobre la experiencia global, demuestra que los estudiantes regresan muy satisfechos, ya que manifiestan haber cumplido sus expectativas y perciben los efectos en el progreso de su desarrollo académico, profesional y personal como futuros docentes de lenguas extranjeras en Educación Primaria.

Consecuentemente, cabe exponer las siguientes recomendaciones propuestas que se desprenden de la investigación realizada en esta Tesis Doctoral:

- El establecimiento y apoyo de un marco internacional para la cooperación e intercambio por parte de los Gobiernos e instituciones universitarias, en el ámbito de la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria. Marco donde ubicar la promoción del *Prácticum Internacional* en las instituciones universitarias.
- La recomendación de introducir y fomentar la incorporación del *Prácticum Internacional* en los planes de estudio de formación inicial del docente de lenguas extranjeras en las universidades europeas, y en particular en el título de Grado en Maestro de Educación Primaria (mención en lengua inglesa) de las universidades españolas. Ante los resultados de esta Tesis Doctoral hacemos extensiva la recomendación al Grado en Maestro de Educación Primaria y al Grado en Maestro de Educación Infantil.
- La planificación y organización curricular de las movilidades académico-profesional en la formación inicial del docente de lenguas han de adecuarse a los rasgos y componentes de calidad de la

movilidad demandados por la Comisión Europea, y en especial por el perfil europeo de formación de docentes de lenguas. Hacemos extensiva esta mejora de la planificación curricular a los programas de movilidad internacional.

- La recomendación a las universidades españolas de reconocer la labor docente de las personas implicadas en la planificación y organización curricular de las movilidades y la necesidad de una formación específica para aquellos profesionales encargados de dichas movilidades.
- La propuesta a las instituciones universitarias y administraciones educativas locales, regionales y nacionales de aunar esfuerzos comunes con los profesionales responsables de dichas movilidades para favorecer la internacionalización y la excelencia de los sistemas de educación y formación.

Cabe afirmar que se ha logrado dar cuenta del efectivo impacto de la movilidad en el marco formativo del *Prácticum Internacional*, para el desarrollo de un perfil europeo profesional del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, en formación inicial en la perspectiva de la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación. Entendemos que a través de los resultados de esta investigación, se proporcionan datos relevantes para el alcance de lo que se espera dentro de las iniciativas de las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa y de la Comisión Europea, en materia de formación inicial del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria. Asimismo, se pone de manifiesto un conjunto de elementos significativos para los profesionales encargados de las movilidades en las Facultades de Educación de las distintas universidades europeas. Estos tienen la necesidad ineludible de incidir en la construcción del perfil europeo profesional del docente de lenguas extranjeras para la contribución a mejorar la calidad de la formación.

Las perspectivas para futuras investigaciones

Respecto a las perspectivas para futuras investigaciones, se puede añadir que a lo largo de la presente investigación han surgido otros nuevos interrogantes que han captado nuestro interés, incidiendo en los ya planteados, los cuales nos confrontan a nuevas perspectivas para posibles vías de investigación. Estos interrogantes se plantean en torno a los elementos significativos, que estimamos podrían ser objeto de estudio y reflexión, desde las perspectivas comparatista y descriptiva:

- Un estudio analítico de las representaciones de los agentes participantes del *Prácticum Internacional* de ambos países en el ámbito de las actuaciones, desde la perspectiva de la mejora del propio programa.
- Un análisis multidimensional de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de las modalidades del Prácticum, denominadas Prácticum II y *Prácticum Internacional*, que se ofertan en la Universidad de Burgos.
- Un estudio de los resultados de aprendizaje con la incidencia en las variables que, *a priori*, se perciben y se introducen como factores de mejora del *Prácticum Internacional*.
- Un análisis de la relación que existe entre la preparación recibida antes de realizar la movilidad y los resultados de aprendizaje del *Prácticum Internacional*.

A modo de reflexión final, percibimos los resultados como un estímulo que nos permite producir conocimiento sobre la formación inicial del docente de lenguas extranjeras en Europa, lo cual es ante todo una tarea compartida entre los profesionales del sector.

CONCLUSIONS

Conclusions

Y en la cabeza me llevo una mejora bastante considerable de la lengua inglesa. La verdad es que yo creo que he hecho progresos. Y por otro lado una mente mucho más abierta, conocer otro sistema educativo, otra cultura, otra gente, otras maneras aunque no quieras eso te hace crecer (Sujeto G).

This section will present the conclusions of this Thesis, adopting a reflective and moderately critical attitude. Accordingly, the most significant and relevant aspects are listed about the following aspects:

- The research process itself.
- The results obtained according to the object of study and the objectives.
- The prospects for future research.

The research process itself

Regarding the research process, it should be emphasized that the search for relevance, appropriateness and usefulness of this Doctoral Thesis, is part of the European education recommendations on the teaching of languages, dealing with the consistent foreign language teacher training. In other words, it is part of the language education policy, focusing in particular, on the need for improvement of the quality of initial foreign language teacher training in primary education in Europe.

It is important to underline the added value represented by the ease of access of documents, papers and publications available and shared on the official website of the Council of Europe and the European Commission. This has been made evident the starting point of the investigation, the search, the effective access and consultation of a significant rigorous literature and legislative documentation, as an essential tool to find theoretically, conceptually and

empirically, those elements necessary to sustain the entire research process. We can agree that institutions, experts and governments have made an important effort to facilitate the adaptation of education and training systems to contribute to such language education policy from the parameters of transparency, cooperation and dissemination and mutual sharing.

The retrospective, evolutionary and comparative collection on the guidelines and recommendations of such policies conveys the priority role, currently played by both language teaching and the teacher training, opening prospects and enclosing the promotion of mobility.

We also point out that this European scenario places the language trainers and the foreign language teachers in a new professional profile, which is presented as a *social agent* with a socio-political responsibility in order to contribute to the development of the objectives of the Council of Europe and the European Commission. It is also clear that these should be located in professional decision making for the development of plurilingual competence, and intercultural encounters in the context of *plurilingual and intercultural education*.

Mobility has been seen as a key element for both the improvement of quality and for the internationalization of education and training systems, as it was reflected in the concrete objectives of the European Commission, which subsequently affect each member country of the European Union. In this sense, the inquiry into the theoretical and conceptual framework of this Thesis has provided significantly, the delineation, the planning and the implementation of the structural, organizational and curricular elements of the *International Practicum*. It is built as a training device, supported by a good practice for educational innovation in mobility, according to the current socio-political context in Europe.

The design of this research was based on the consequent transformation of the device, which provides the *International Practicum* with the status of a subject in the curriculum of the Degree in Primary Education (English), into a research device. The research is conducted by the qualitative interpretative paradigm corresponding to the content analysis of the training tools in order to access the students' representations that facilitated the knowledge and understanding of their language and intercultural profiles, their intentionality,

motivation and interest in the *International Practicum*, the results of learning and satisfaction. These aspects will help examine the innovation indicators that characterize the *International Practicum* at the University of Burgos. For this purpose, we proceed to access the following research products of each of the students participating in the *International Practicum*, presented with a strong reflective and descriptive character: the letter of intent, the linguistic and intercultural biography, the oral interview, the learning diary, the virtual forum and the learning report.

The path of itinerary has been a significant resource for training and enrichment in academic, professional and personal spheres for all the research participants. This work has provided a place of production of knowledge about the impact of academic and professional mobility in relation to European dynamics in initial teacher training. It is important to note that this research has led to an improvement in the implementation of the organizational, structural and curricular elements of the *International Practicum* along the path of itinerary, contributing to more appropriate adaptation to the specific context, through the improvement proposals which have emerged during the research process.

The results obtained according to the object of study and the objectives

Regarding the results obtained, this research has allowed the detailed analysis of the impact of mobility, in terms of the effects on the development of the European professional profile of foreign language teachers in Primary Education, through the *International Practicum*. This impact is made by identifying the scope of the innovation indicators in the context of educational innovation that characterize the *International Practicum* as good practice for educational innovation in mobility. These indicators are in the traits of innovation and allow us to:

a) Claim that the *International Practicum* occupies a highly relevant position in the current context of the European foreign languages teachers' initial training, as it emanates significantly from the guidelines and recommendations of language education policy of the Council of Europe and the European Commission and affects the European profile of language teacher education. It is

necessary for practitioners and initial training professionals to develop knowledge of the socio-political and educational context in which their practices have been registered, such as the *International Practicum*, in order to achieve the objectives of these institutions for the *plurilingual and intercultural education*.

The potential of mobility as a central configurator element of the *International Practicum* in the initial training of teachers has been studied by national and European researchers and experts in the field, as a sustainable solution in the development of the required profile by the current socio-political and educational context. In our case, the implementation of the *International Practicum*, in the subject of the *Practicum II* in the Degree in Primary Education at the University of Burgos is also a concrete response to the urgent implementation of mobility in the foreign language training curricula.

b) Confirm that the *International Practicum* is determined by the presence of the transparency and the applicability that has been since the beginning of the organization of the *Primary Languages Programme Exchange*, as the researcher has participated in a common framework among the European universities and the respective governments for the organization, implementation and comparability of the *International Practicum* in each of the universities.

The close affiliation of the *International Practicum* to the elements of language teacher education by Kelly and Grenfell (2004) and the quality components of mobility, determined by the European Commission, contribute to increase the quality and transparency of the framework of harmonization, direct participation and shared responsibility of the *International Practicum* in the European context.

Furthermore, we note that this transparency has an effect on the comparability of education and training systems, as well as on the academic recognition of the *International Practicum* in the respective curricula of both universities.

c) Emphasize the permanent nature of the *International Practicum* that has been established in its effective implementation at University of Burgos and St Mary's University College from 2006 to 2011, within the *Primary Languages*

Programme Exchange. Thus, institutional and academic experts from these institutions have supported and funded the continuity of its development in the respective universities to the present time. The *International Practicum* is widespread in the University of Burgos, through the offer of dual mode of the subject *Practicum II* in the current Degree in Primary Education.

d)Reveal the intentional nature of the *International Practicum* by introducing mobility as a factor of change for innovation in the framework of the subjects of the school placements of the European institutions. The starting point of the path of inquiry has been to anticipate the achievements of the objectives of the students in the preparation phase of the *International Practicum*.

These are determined by the content analysis of the letters of intent and oral interviews. The results lead us to highlight the intention of the students to know about the new educational system, know the cultural aspects, acquire training in CLIL, and improve language proficiency and intercultural and personal development, as well as the possibility of having a positive impact on future employability. These objectives are set as a consequence of the concrete nature of the students' linguistic and intercultural profiles, and emerge from the content analysis of the linguistic and cultural biographies written in the preparation phase. Students are characterized by living in a region with a monolingual character as they recognize and with little experience in international mobility.

e)Note that mobility has also effects on the motivation and interest of students before the realization of the *International Practicum* as well, the representations of students show the high level of motivation and interest, and the significant impact this experience will have on their initial training, regarding the academic and personal benefits they will experience. This data is obtained from the content analysis of the letters of intent.

f)Note the high degree of effectiveness of the *International Practicum*, estimated as good practice for innovation in their experiential nature of the curriculum elements, according to the European Commission's interest by linking mobility to learning outcomes, i.e. development of future teachers' competences. The degree of achievement of the more significant learning outcomes is detailed in the following terms.

Students mentioned that one of the *International Practicum* potentials lies in the opportunity to discover a different educational system. They show an intense interest in identifying and understanding the differences between the education systems of England and Spain by recognizing their strengths. It also allows them to reconsider aspects of the Spanish educational system through the appropriation of a different knowledge of the new system. Students appreciate and appear open to such very different educational cultures, in order to adapt it to their previous ideas and apply them in their professional future. This arrangement leads them to stand, from an intercultural perspective, for the realization of the *International Practicum* at the opportunity to reflect on the differences and similarities of the different educational systems of both countries. They also highlight the training potential of the intercultural seminars at St Mary's University College that allow them to learn, share and socialize with future language teachers in primary education in France and Germany.

Most students have learnt from and reflected on the evidence of the practical aspects of classroom management, which are presented as innovative with respect to their previous ideas. These correspond to those in the education system in Spain. Students expressed a very open attitude to the performance of various teaching tasks in the different areas of knowledge and the own dynamics in British schools. The evolution of student progress is demonstrated, in the fact that, they acknowledge a great confidence and security to spread out naturally in English classrooms.

The students' reflections, observed in the learning journals and the virtual forum, allow us to identify the methodological approaches of the different areas within the education system in England and its effects on students' initial training on the development of CLIL. In particular, an interest is highlighted by observing and reflecting on the methodological approach used to teach the subject called *Literacy*, teaching schooling language in England. Especially in regards to the practices that develop oral skills in primary education. It is found that the practices are based on the promotion of language awareness in the classroom in order to develop plurilingual competence. The students value these approaches very highly, and demonstrate their intention to implement them in their future as teachers in their home country.

The teaching of Spanish as a foreign language in primary education in England is presented as a rich training scenario where they can reflect and reconsider the methodological aspects of the teaching and learning of a foreign language, as well as those activities, contents and resources used. This leads them to face the difficulty of teaching in Spanish, despite being their own language and previous theoretical that advocates the theory of foreign language education. They reflect their own decision-making that leads them to overcome such difficulties. The presented progression is highlighted as the students show a greater security and confidence to teach their own language in primary education in England.

They also express a special interest in integrating the cultural component into Spanish language teaching. They consider it is necessary to share and disseminate their culture with primary students, in order to facilitate their students' approach to Spanish and contribute to their recognition of linguistic and cultural diversity.

The active participation of students in the *International Practicum* provides an improvement in their level of proficiency in English. In particular, it detects that language progress has taken place in the development of the oral skills. They identify the linguistic difficulties which have been found in different educational and cultural contexts, such as the proper place of teaching and learning, classroom, families and intercultural seminars at St Mary's University College. These difficulties are overcome throughout the stay.

It is interesting to distinguish that the students report they have met people from different educational and cultural contexts of various countries, such as the students, the teachers, the students, the tutor at the University of Burgos and St Mary's University College, French and German colleagues and finally, families where they were staying during their stay in England. In particular, it is observed that the relationship established between the students of the University of Burgos is very intimate in England. The fact that they face an educational and socio-cultural context in a different country favors the exchange and support of their teaching experiences through shared dialogue among them.

The interaction with the tutor is directly related to the degree of the students' participation in the classroom and at school. Students show they have

had a close professional and personal relationship with tutors and express gratitude for their tutorial work, as they recognize they have facilitated their approach to the new educational culture.

In addition, incorporating the use of the virtual forum into the organizational aspects of the *International Practicum* encourages constant interaction and asynchronous communication among students at the University of Burgos and St Mary's University College who are simultaneously undertaking their school placements in schools in England and Spain. The content analysis of the virtual forum entries demonstrates the potential of this tool as it provides access to the knowledge of learning outcomes and the degree of student satisfaction at the phases of school placement and reflection, respectively.

Through the analysis of student representations, we can observe that the *International Practicum* is characterized by the promotion of a closer understanding of the cultural aspects of the host country. The performance of the students demonstrates this aspect, and underlines that living with families and peers favors the learning of these aspects.

The data provided by the content analysis of learning journals and virtual forum lead us to conclude that the development of those competences of a professional-pedagogical nature, have been significantly enriched by linguistic-intercultural competences, which have occurred transversely with a high professional incidence, that is a value-added to the implementation of *International Practicum*. The students' perception of the evidence of the development of other competences is made from the comparison and evaluation of different aspects of the education system in England.

g) Distinguish the efficacy of the *International Practicum*, in the sense that the efforts invested to achieve the objectives in the academic field, have been marked by immersion, active participation and cooperation and has extended to the scope of the sociocultural atmosphere of the host country, with an impact on initial teacher education. Taking part in the *International Practicum* has contributed, in a fundamental way, to providing students an immersion experience in the educational culture of the target language country, and providing an international context of coexistence and dialogue among people from different

cultures and languages in educational and socio-cultural contexts. This aspect will have positive effects on the training of all of them as it contributes to increasing respect of linguistic and cultural diversity.

h) Present the student satisfaction at the end of the stay at the host university in order to present the degree of performance objectives of the *International Practicum* in the preparation phase. This indicator is related to or is the consequence of the previous innovation indicator that evaluates efficiency. The content analysis of the virtual forum and critical reflections show that students return very satisfied from the realization of the *International Practicum* as that they have achieved their expectations and perceived the effects on the progress of their academic, professional and personal development as future teachers of foreign languages in primary education.

Therefore, the following proposed recommendations arising from the research conducted in this thesis are stated:

- The establishment and support of an international cooperation and exchange framework by governments and university institutions in the field of initial training of foreign language teachers in primary education. Framework in which to promote the *International Practicum* in university establishments.
- The recommendation to introduce and promote the incorporation of the *International Practicum* in the initial training of foreign language teachers curricula in European universities, especially in the Degree in Primary Education (English) at Spanish universities. Given the results of this Doctoral Thesis, we extend its incorporation in the Degree in Primary Education and the Degree in Preschool Education.
- The curriculum planning and organization of academic-professional mobility in the initial training of language teacher has to be adapted to the characteristics and components of quality of mobility demanded by the European Commission, and in particular by the European profile of language teacher education. We extend this to the improvement of curriculum planning of international mobility programmes.
- The recommendation to Spanish universities that they recognize the teaching task of the involved people in planning and organizing academic curriculum mobility programs and the need for specific

training for those professionals responsible for these mobility programmes.

- The proposal to university institutions and local, regional and national education authorities to cooperate with the responsible people for such professionals mobility programmes in order to promote the internationalization and excellence of education and training systems.

It can be said that we have succeeded in presenting the impact of mobility in the *International Practicum* training framework for the development of a European professional profile of future foreign language teacher of Primary Education from the perspective of improving quality of education and training systems. We understand that through the results of this research, we provide relevant data within the scope of what is expected within the initiatives of language education policies of the Council of Europe and the European Commission, on initial training of Primary foreign language teachers. It also highlights the significant elements for professionals responsible for the mobility programmes in the Faculties of Education of European universities. These professional have the need to influence the construction of the European profile for language teacher education in order to improve the quality of training.

The prospects for future research

Regarding the outlook for future research, we can add that throughout this investigation other new questions have arisen that caught our interest as we developed this Thesis, focusing on those questions already raised, which we confronted new prospects for possible avenues of research. These questions are raised about the significant elements, which we believe could be the object of study and reflection, from comparative and descriptive perspectives:

- Carry out an analytical study of the representations of the agents participating in the *International Practicum* from both countries in the field of the proceedings, from the perspective of improving the programme itself.
- Conduct an analysis of the results of student learning in the Practicum modalities, Practicum II and *International Practicum* at University of Burgos.

- Investigating the field of learning outcomes with the incidence in the variables that, a priori, are perceived and are introduced as factors of improving the *International Practicum*.
- To investigate the relationship between the training received before mobility and learning outcomes of the *International Practicum*.

Finally, as a reflection, we view the results as a stimulus that allows us to produce research about the initial training of teachers of foreign languages in Europe, as a shared task between professionals.

RESUMEN

Resumen

La motivación esencial de esta Tesis Doctoral se remonta al año académico 2005-2006, cuando la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos (España) y el School of Education, Theology and Leadership del St Mary University College (Reino Unido) se unieron de forma bilateral para organizar y desarrollar un *Prácticum Internacional* con el apoyo de los Gobiernos de España e Inglaterra. El *Prácticum Internacional* comenzó como parte de la asignatura Prácticum II en el tercer curso de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) de la Universidad de Burgos. Este *Prácticum Internacional* está concebido como un dispositivo de formación en aquellos escenarios cuyas acciones nos permiten su transposición a un dispositivo de investigación, desde sus elementos estructurales, organizativos y curriculares. Por lo tanto, su adopción proporciona, en su aplicación efectiva, un lugar de producción de conocimiento sobre la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras conforme a las dinámicas europeas, por la observación de su desarrollo, el análisis y la reflexión sobre los resultados de aprendizaje. Y es a partir de estos planteamientos y en la perspectiva de la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación, como se ha formulado el objetivo general de este trabajo de investigación, dar cuenta del impacto de la movilidad en el marco formativo del *Prácticum Internacional*, para el desarrollo de un perfil europeo profesional del docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, en formación inicial.

En primer lugar, se ha realizado una significativa revisión bibliográfica y para analizar y describir el contexto socio-educativo en el que los investigadores, los estudios, las determinaciones y recomendaciones de la política lingüística educativa del Consejo de Europa y la Comisión Europea exponen, centrándose en particular, en la enseñanza de lenguas extranjeras, el perfil del docente de lenguas, la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras y la movilidad en la formación de profesores de lenguas extranjeras. Este análisis proporciona la base

teórico-conceptual y contextual de la Tesis Doctoral. La indagación para este marco ha proporcionado, significativamente, la delimitación, la planificación y la puesta en práctica de los elementos estructurales, organizativos y curriculares del *Prácticum Internacional*.

En segundo lugar, cabe destacar que los participantes de la investigación son los siete estudiantes del tercer curso del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera de la Universidad de Burgos, quienes realizaron el *Prácticum Internacional* en el 2007-2008. La investigación realizada corresponde al paradigma interpretativo cualitativo del análisis de contenido de los productos formativos establecidos para la indagación de cada uno de los estudiantes participantes en el *Prácticum Internacional*, que se presentan con un fuerte carácter reflexivo y descriptivo, tales como, la biografía lingüística e intercultural, la carta de intenciones, la entrevista oral, el diario de aprendizaje, el foro virtual y la memoria de prácticas I en su parte de la reflexión crítica sobre la experiencia global. Se procede a acceder a las representaciones de los estudiantes que facilitaron conocer y comprender sus perfiles lingüísticos e interculturales, su intencionalidad, motivación e interés ante el *Prácticum Internacional*, así como los resultados de aprendizaje y la satisfacción. Aspectos que facilitan, a su vez, reconocer los indicadores de innovación educativa que caracterizan al *Prácticum Internacional* en la Universidad de Burgos.

Respecto a los resultados obtenidos, la presente investigación ha permitido articular y dar cuenta del análisis pormenorizado del impacto de la movilidad, en términos de efectos sobre el desarrollo del perfil europeo profesional del futuro docente de lenguas extranjeras de Educación Primaria, a través de la realización de un *Prácticum Internacional*. Dicho impacto se cifra en el alcance de los indicadores que, en la perspectiva de la innovación educativa, caracterizan al *Prácticum Internacional* como una *buena práctica* de innovación educativa marcada por la movilidad.

Asimismo, este trabajo ha proporcionado un lugar de producción de conocimiento sobre el impacto de la movilidad académico-profesional, donde se pone de manifiesto un conjunto de elementos significativos para los profesionales encargados de las movilidades en las Facultades de Educación de las distintas universidades europeas.

Palabras clave: Movilidad, Prácticum Internacional, dimensión europea, formación inicial, docente de lenguas extranjeras, desarrollo profesional, innovación educativa.

SUMMARY

Summary

The essential motivation of this Doctoral Thesis date back to the academic year 2005-2006 when the Faculty of Humanities and Education at the University of Burgos (Spain) and the School of Education, Theology and Leadership at St Mary's University College (United Kingdom) joined bilaterally to organize and develop an *International Practicum*. It characterized by the support from the Governments of Spain and England. The *International Practicum* began as part of the subject Prácticum II in the third year of the Degree in Primary Education (English) at the University of Burgos. The research focuses on the *International Practicum* configuration, as a training device for such scenarios where their actions allow us to turn it into a research device, from its structural, organizational and curricular elements. Therefore, its adoption provides, in its practical application, a production of knowledge about the initial training of foreign languages teachers under the European dynamics, by observation of its development, analysis and reflection on the results of learning. The research aim is to account the impact of mobility in the *International Practicum* training framework for the development of European profile of a foreign language teacher education. This thesis consists of two pieces of research:

Firstly, a research literature analysis was employed to analyze and set out the socio-educational context in which the researchers, studies and the determinations and recommendations of the language policy in education of Council of Europe and European Commission are set out focusing in particular, on teaching of foreign languages, foreign language teacher profile, initial training of foreign language teachers and mobility in the training of foreign language teachers.

This analysis provides the theoretical-conceptual and contextual base of the Doctoral Thesis. The inquiry into this framework of this Thesis has provided significantly, the delineation, the planning and the implementation of the

structural, organizational and curricular elements of the *International Practicum* at University of Burgos.

Secondly, the research participants are the seven pre-service teachers enrolled in the third year Degree in Primary Education (English) at University of Burgos who participated on the *International Practicum* in 2007-2008. The research is conducted by the qualitative interpretative paradigm corresponding to the content analysis of the training tools in order to access the following research products of each of the students participating in the *International Practicum*, presented with a strong reflective and descriptive character: the letter of intent, the linguistic and intercultural biography, the oral interview, the learning diary, the virtual forum and the learning report. We access the students' representations that facilitated the knowledge and understanding of their language and intercultural profiles, their intentionality, their motivation and interest in the *International Practicum*, the results of learning and satisfaction during the phases of preparation, the school placement and reflection. These aspects will also help examine and identify the innovation indicators that characterize the *International Practicum* at the University of Burgos.

Regarding the results obtained, this research has allowed the detailed analysis of the impact of mobility, in terms of the effects on the development of the European professional profile of foreign language teachers in Primary Education, through the realization of the *International Practicum*. This impact is made by identifying the scope of the innovation indicators in the context of educational innovation that characterize the *International Practicum* as good practice for educational innovation in mobility.

Finally, this Thesis presented the impact of mobility in the *International Practicum* training framework for the development of a European professional profile of future foreign language teachers of Primary Education from the perspective of improving quality of education and training systems.

It also highlights the significant elements for professionals responsible for the mobility programmes in the Faculties of Education of European universities.

Key words: Mobility, International Practicum, European Dimension, initial training, foreign language teachers, professional development, educational innovation.

**BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS
INSTITUCIONALES DE REFERENCIA**

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA**A**

- Abdallah-Preteille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne et de l'Institut National de Recherche pédagogique.
- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Agencia Nacional Sócrates (2007). *Datos y cifras del programa Erasmus. Curso 2005-2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Alix, C. (Coord.) (1993). *La pédagogie des échanges - Buts et moyens de la formation des enseignants. Se rencontrer pour se former – Se former à se rencontrer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Alix, C. y Bertrand, G. (Eds.) (1994). Pour une pédagogie des échanges. *Le Français dans le monde*, N° spécial, 47.
- Alix, C. y Kodron, C. (2002). *Coopérer, se comprendre, se rencontrer*. Paris: OFAJ. DIPF. Recuperado el 09 de enero de 2012, de http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5374/pdf/Kodron_Alix_2002_Cooperer_D_A.pdf
- Allison, M. y Hintze, M.-A. (1995). Preparing for the year abroad: bain de langue ou bain de vie? En G. Parker y A. Rouxville (Eds.), *The year abroad preparation, monitoring and evaluation* (pp. 91-109). London: Association for French Language Studies in association with the Centre for information on Language Teaching and Research /CILT.
- Andréu Abela, J. (1998). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado el 09 de enero de 2012, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/s200103.pdf>
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1*. Recuperado el 02 de marzo de 2010, de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Anuario Eurostat (2007). *Europe in figures. Eurostat Yearbook 2006-2007*. Luxembourg: European Commission. Recuperado el 02 de marzo de 2010, de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-06-001/EN/KS-CD-06-001-EN.PDF

AQSUC (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los estudios de Maestro/a*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona. Recuperado el 02 de junio de 2011, de http://www.aqu.cat/doc/doc_84811405_1.pdf

Aráujo E Sá, M.H. y Melo Pfeifer, S. (2010). Introdução. En *Formação de Formadores para a Intercompreensão* (pp. 9-16). Aveiro: Universidad de Aveiro.

B

Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.

Baillauquès, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y Ph. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp.41-62). Bruselles: De Boeck & Larcier.

Balcells i Junyent, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: Escuela Superior de Relaciones Públicas Promociones y Publicaciones Universitarias.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Beacco, J-C. y Byram, M. (2003). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J-C. y Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 02 de marzo de 2009, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. y Panthier, J. (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 02 de marzo de 2011, de

- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_en.pdf
- Bedynska, M. y Kowalczyk, K. (2003). Our responsibility, our roles and our tasks. En G. Boldizsár (Coord.), *An Introduction to the Current European Context in Language Teaching* (pp. 21-30). Graz: European Centre for Modern Languages.
- Begioni, L., Costanzo, E., Ferreira, F. y Ferrão Tavares, C. (1999). Para una formación europea de los formadores de lenguas: enfoque accional y multimodalidad. *Lenguaje y Textos*, 13, 29-39.
- Bell, F., Keegan, H. y Zaitseva, E. (2007). Designing virtual student mobility. En *Education in a Changing Environment Vol.4*, (pp. 59-67). California: Informing Science Press. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/06_07.pdf
- Berganza Conde, M. R. y Ruiz San Román, J. A. (Coord.).(2005). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. NY: The Free Press.
- Bestard Monroig, J. y Pérez Martín, M^a. C. (1992). *La Didáctica de la Lengua Inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Síntesis.
- Bialek, M., Gackowoska, M., Goicoechea, N. y Sanz, E. (2006). Learning ICC through foreign languages. En M. Bialek, A. Camilleri-Grima, A. Gackowska, N. Goicoechea, M. Helleberg, I. Hofmeier, I. Kaschefi-Haude, A. Kultti, R. Lewicki, A. Mallia, M. Mekhedova, I. Pramling, M. Renn, E. Sanz, y V. Sollars, *Intercultural Competence in Teacher-Training for Early Childhood Education* (pp. 10-12). Köln: EU-Geschäftsstelle Wirtschaft und Berufsbildung Bezirksregierung Köln. Recuperado el 03 de agosto de 2010, de http://www.bezregkoeln.nrw.de/brk_internet/organisation/eu_geschaefsstelle/projektarchiv/coala/handbuch_gb.pdf
- Blanco Guijarro, R. y Messina Raimondi, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Colombia: Convenio Andrés Bello-UNESCO.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BOCYL, N° 121 (2003). *Orden EYC/838/2003, de 10 de junio, por la que se regulan las prácticas de los estudiantes de Magisterio en centros docentes*, publicada el 25 de junio del 2003, (pp. 9263-9264). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de

<http://www.escacyl.es/public/legislacion/DOC/profesorado/BOCYL-OrdenEyC-2003-838-PracticasMagisterio.pdf>

BOCYL, N° 8 (2006). *Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*, publicada el 12 de enero de 2006, (pp. 781-783). Recuperado el 02 de marzo de 2009, de http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=31518&textOnly=false&locale=es_ES

BOCYL, N° 1 (2008). *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*, publicada el 2 de enero de 2008, (pp. 6-16). Recuperado el 23 de noviembre de 2012, de <http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/segundo-ciclo-educacion-infantil>

BOCYL, N° 109 (2012). *ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*, publicada el 8 de junio de 2012, (pp. 38047-38048). Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-392-2012-30-mayo-modifica-orden-edu-6-2006-4-ener>

BOCYL, N° 146 (2012). *Orden EDU/641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del practicum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas y se delega la competencia para dictar resolución sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas y sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas*, publicada el 31 de julio de 2012, (pp. 49420- 49433). Recuperado el 10 de noviembre de 2012, de <http://bocyl.jcyl.es/html/2012/07/31/html/BOCYL-D-31072012-2.doc>

BOE, N° 187 (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, publicada el 6 de agosto de 1970, (pp. 12525 a 12546). Recuperado el 04 de junio de 2012, de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

BOE, N° 306 (1979a). *Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía del País Vasco*, publicada el 22 de diciembre de 1979, (pp. 29357-29363). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de <http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/estatutoPaisVasco.pdf>

- BOE, Nº 306 (1979b). *Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía de Cataluña*, publicada el 22 de diciembre de 1979, (pp. 29363-29370). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de <http://www.boe.es/boe/dias/1979/12/22/pdfs/A29363-29370.pdf>
- BOE, Nº 101 (1981). *Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia*, publicada el 28 de abril de 1981, (pp. 8997 - 9003). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de <http://www.boe.es/boe/dias/1981/04/28/pdfs/A08997-09003.pdf>
- BOE, Nº 195 (1982). *Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del régimen foral de Navarra*, publicada el 16 de agosto de 1982, (pp. 22054-22060). Recuperado el 9 de febrero de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/1982/08/16/pdfs/A22054-22060.pdf>
- BOE, Nº 164 (1982). *Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana*, publicada el 10 de julio de 1982, (pp. 18813-18820). Recuperado el 18 de marzo de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/1982/07/10/pdfs/A18813-18820.pdf>
- BOE, Nº 160 (1982). *Ley 10/1982 de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera*, publicada el 26 de abril de 2012, (pp. 32138- 32145). Recuperado el 20 de enero de 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/2012/04/26/pdfs/BOE-A-2012-5539.pdf>
- BOE, Nº 51 (1983). *Ley Orgánica 2/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía para las Islas Baleares*, publicada el 1 de marzo de 1983, (pp. 5776-5783). Recuperado el 20 de enero de 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/1983/03/01/pdfs/A05776-05783.pdf>
- BOE, Nº 238 (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, publicada el 3 de octubre de 1990, (pp. 28927-28942). Recuperado el 7 de septiembre de 2010, de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- BOE, Nº 244 (1991). *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención*, publicado el 11 de octubre de 1991, (pp. 33003-33018). Recuperado el 26 de octubre de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>
- BOE, Nº 36 (1998). *Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística*, publicada el 11 de febrero de 1998, (pp. 4809-4818). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de <http://www.boe.es/boe/dias/1998/02/11/pdfs/A04809-04818.pdf>

- BOE, Nº 195 (2001). *Resolución de 23 de julio de 2001, de la Universidad de Burgos, por la que se ordena la publicación del acuerdo de Junta de Gobierno de 2 de junio de 2000, por el que se establecen los planes de estudios conducentes a los títulos oficiales de Diplomado en Educación Social y Maestro en las especialidades de Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Especial y Educación Infantil*, publicada el 15 de agosto de 2001, (pp. 30752-30824). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de http://www.ubu.es/ubu/cm/ubu/tkContent?pgseed=1268723264248&idContent=75573&locale=es_ES&textOnly=false
- BOE, Nº 307 (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, publicada el 24 de diciembre, (pp. 45188-45220). Recuperado el 03 de agosto de 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- BOE, Nº 160 (2005). *Real Decreto, 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council*, publicado el 6 de julio de 2005, (pp. 23893-23894). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/07/06/pdfs/A23893-23894.pdf>
- BOE, Nº 106 (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, publicada el 4 de mayo de 2006, (pp. 17158-17207). Recuperado el 21 de abril de 2009, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- BOE, Nº 172 (2006). *Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña*, publicada el 20 de julio de 2006, (pp. 27269-27310). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/07/20/pdfs/A27269-27310.pdf>
- BOE, Nº 293 (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, publicado el 8 de diciembre de 2006, (pp. 43053-43102). Recuperado el 21 de abril de 2009, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-21409
- BOE, Nº 167 (2006). *Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, publicado el 14 de julio de 2006, (pp. 26488 a 26494). Recuperado el 14 de julio de 2012, de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-12687>

- BOE, Nº 4 (2007). *Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. publicada el 4 de enero de 2007, (pp.465 a 473). Recuperado el 12 de agosto de 2012, <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-184>
- BOE, Nº 255 (2007). *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*, publicada el 24 de octubre de 2007, (pp. 43251-43259). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf>
- BOE, Nº 312 (2007). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, publicada el 29 de diciembre de 2007, (pp. 53747-53750). Recuperado el 12 de marzo de 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- BOE, Nº 270 (2011). *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, publicado el 9 de noviembre de 2011, (pp. 116652-116657). Recuperado el 13 de noviembre de 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/11/09/pdfs/BOE-A-2011-17630.pdf>
- BOE, Nº 297 (2011). *Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*, publicado el 10 de diciembre de 2011, (pp. 132391-132399). Recuperado el 17 de enero de 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>
- Boldizsár, G. (2003). *An Introduction to the Current European Context in Language Teaching*. Graz: European Centre for Modern Languages. Recuperado el 3 de marzo de 2004, de <http://www.ecml.at/documents/pub214E2003> Boldizsár.pdf
- BOPV, Nº 160 (1982). *Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera*, publicada el 16 de diciembre, (pp. 3138-3146). Recuperado el 03 de agosto de 2010, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOPV-p-1982-9004

- Bourdoncle, R. (1993). La profesionalización de los docentes: los límites de un mito. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Brindley, G. (1984). The role of needs analysis in adult ESL programme design. En R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 63-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. y Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. J. y Johnson, K. (Eds.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., y Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Slough, England: NFER Publishing Company.
- Byram, M. (1997a). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (Ed.) (1997b). *Face to Face. Learning "Language and Culture" through Visits and Exchanges*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Byram, M. (2003). Politics and policies of, and, in, language teaching. En G. Luque, A. Bueno, y G. Tejada (Eds.), *Las Lenguas en un mundo global/ Languages in a global world* (pp.69-83). Jaén: Universidad de Jaén y AESLA.
- Byram, M. S. (2007). Thoughts on the Languages Review. *Language Learning Journal*, 35 (2), 297-299.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Canada: Multilingual Matters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. y Méndez García, M. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Contexts, Concepts and Theories*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Byram, M. S. y Doyé, P. (1999). Intercultural competence and foreign language learning in the primary school. En P. Driscoll, y D. Frost (Eds.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School* (pp. 138-150). London: Routledge.
- Byram, M. y Fleming, M. (Eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). 'Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence'. En M. Byram, G. Zarate y G. Neuner (Eds.), *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

C

- Calleja, R. (2004). Programa Hispano-Británico. *Comunidad Escolar. Periódico digital de información educativa*, 737. Recuperado del 12 de junio de 2010, de <http://comunidadescolar.educacion.es/737/info3.html>
- Candelier, M., Oomen-Welke, I., y Perregaux, C. (2004). Janua Linguarum – A phase in the development of the awakening to languages. En M. Candelier (Ed.), *Janua Linguarum: The Gateway to Languages. The Introduction of Languages Awareness into the Curriculum: Awakening Languages* (pp. 15-27). Graz: Centre for Modern Languages.
- Canito, E. (1962). Los medios audiovisuales en la enseñanza de las lenguas vivas. *Enseñanza Media*, 261, 65-70.
- Casas Vilalta, M. (2010). Las prácticas y las competencias en la formación docente. En I. González Gallego (Coord.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 311-330). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2002). El portfolio europeo de las lenguas. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.
- Cassany, D. (Coord.) (2006). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cassany, D., Esteve, O., Martín Peris E. y Pérez-Vidal C. (2009). El portfolio europeo de las lenguas en España (PEL). *Lenguaje y Textos*, 29, 63-75.
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., y Van de Ven, P. H. (2009). *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*. Strasbourg: Language Policy Education. Recuperado el 12 de junio de 2010, de

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInterProjet_en.pdf

- Coleman, J. A. (1998). Language learning and study abroad: The European perspective. *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, 167-203. Recuperado el 12 de junio de 2010, de <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4>
- Coleman, J. A. (2001). Lessons for the future: Evaluating FDTL languages. En J. A. Coleman, D. Ferney, D. Head y R. Rix (Eds.), *Language Learning Futures: Issues and Strategies for Modern Languages Provision in Higher Education* (pp. 7-21). London: CILT.
- Coleman, J. A. (2007). A New Framework for Study Abroad Research. En C. Way, G. Soriano, D. Limon y C. Amador (Eds.), *Enhancing the Erasmus Experience: Papers on Students Mobility* (pp. 37-46). Granada: Atrio.
- Colin, L. y Müller, B. (Dir.) (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris: Anthropos- Economica.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1996). *Educación- formación- investigación- los obstáculos para la movilidad transnacional - libro verde. COM (96). 462 final*.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Informe de la Comisión de los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, COM (2001) 59 final*, publicado el 32 de enero de 2001. Recuperado el 12 de junio de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003a). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de Acción 2004 – 2006, COM (2003) 449 final*, publicado el 24 de julio de 2003. Recuperado el 19 de mayo de 2009, de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learn/c11068_es.htm
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003b). *Comunicación de la Comisión "Educación y Formación 2010". Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa, COM (2003) 685 final*, publicado el 11 de noviembre de 2003. Recuperado el 1 de diciembre de 2009, de http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&les&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=685

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo, COM (2005) 596 final*, publicado el 22 de noviembre de 2005.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado, COM (2007) 392 final*, publicado el 3 de agosto de 2007. Recuperado el 1 de diciembre de 2009, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, COM (2008) 865 final*, publicado el 16 de diciembre de 2008. Recuperado el 12 de abril de 2009, de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_es.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008b). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido, COM (2008) 566 final*, publicado el 18 de septiembre de 2008. Recuperado el 1 de diciembre de 2009, de http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_es.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas (2009). *Libro Verde. Fomentar la movilidad en la formación de los jóvenes, COM (2009) 329 final*, publicado el 8 de julio de 2009. Recuperado el 12 de abril de 2010, de <http://todofp.es/dctm/todofp/movilidad/lexuriserv.pdf?documentId=0901e72b800d00ae>
- Comisión Europea (1995). *La Cooperación en educación en la Unión Europea. 1976-1994*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2004). Un plan ambicioso para las lenguas. *El Magazine de educación y cultura en Europa*, 22, 8. Recuperado el 11 de octubre de 2009, de <http://www.eeooiinet.com/loce/elmagazine.pdf>
- Comisión Europea (2008a). La importancia de la lengua. *Hablar en Europa. Las lenguas en la Unión Europea. Europa en movimiento*, 3-5. Recuperado el 21 de octubre de 2009, de <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/es.doc>

- Comisión Europea (2008b). *Comunicación de la Comisión, “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”*, EAC C5/PB/DS D (2008), publicado el 17 de julio de 2008. Recuperado el 12 de abril de 2009, de http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/summary-citizen_es.pdf
- Comisión Europea (2011a). *Comunicado de prensa. Erasmus: Récord en el número de estudiantes que obtienen becas de la UE para estudiar y formarse en el extranjero*. Recuperado el 12 de julio de 2012, de <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/11/675&format=HTML&aged=0&language=EN>
- Comisión Europea (2011b). *Comunicado de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, ERASMUS PARA TODOS: el Programa de educación, formación, juventud y deporte de la UE, COM(2011) 787 final*, publicado el 23 de noviembre de 2011. Recuperado el 3 de febrero de 2012, de http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/doc/com_es.pdf
- Commission of the European Communities (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education, COM (93) 457 final*, publicado el 29 de septiembre de 1993. Recuperado el 20 de agosto de 2010, de http://ec.europa.eu/green-papers/pdf/education_gp_com_93_457.pdf
- Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society, COM(95) 590 final*, publicado el 29 de noviembre de 1995. Recuperado el 12 de abril de 2009, de http://aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf
- Commission of the European Communities (2003). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006, COM (2003) 449 final*, publicado el 24 de Julio de 2003. Recuperado el 12 de abril de 2009, de http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf
- Conclusiones de la Presidencia (2002). *Consejo Europeo de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002*. Recuperado el 12 de abril de 2009, de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf
- Conferencia de Educación (2011). *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado el 12 de abril de 2012, de

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/03/programaintegralaprendizajelenguasce0311.pdf?documentId=0901e72b80a2a58a>

- Consejo Europeo de las Lenguas (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas para la Educación Superior*. Lausanne: Université de Lausanne. (Número de acreditación: 35.2002.es).
- Coste, D., Courtyllon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. y Papo, E. (1976). *Un Niveau-Seuil*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Coste, D, Moore, D, y Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 08 de octubre de 2011, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf
- Council of Europe (1954). *European Cultural Convention*. Paris. Recuperado el 04 de marzo de 2009, de <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/HTML/018.htm>
- Council of Europe (1961). Resolution on the expansion and improvement of modern language teaching (Nº 6). En *Standing Conference of European Ministers of Education*. Hamburg. Recuperado el 08 de octubre de 2011, de http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/standing_conferences/y.2nsession_hamburg1961.asp#P102_7101
- Council of Europe (1969). *Resolution (69)2 On an intensified modern language teaching programme for Europe*. Recuperado el 06 de agosto de 2009, de <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=585046&SecMode=1&DocId=634576&Usage=2>
- Council of Europe (1982). *Recommendation Nº R (82)18 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages. Appendix A to Girard y Trim 1988*. Recuperado el 06 de agosto de 2009, de <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>
- Council of Europe (1988). *Learning and Teaching Modern Languages for Communication*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Council of Europe (1989a). *Language Learning in Europe. The Challenge of Diversity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1989b). *Resolution (89) 40 on the future role of the Council of Europe in European Construction*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 04 de marzo de 2009, de <http://www.ena.lu/>
- Council of Europe (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages. European Treaty Series, N° 148*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 11 de octubre de 2009, de http://www.coe.int/T/E/Legal_Affairs/Local_and_regional_Democracy/Regional_or_Minority_languages/
- Council of Europe (1993). *Declaration of the Council of Europe's First Summit*. Recuperado el 11 de abril de 2010, de http://www.ena.lu/declaration_council_europe_summit_vienna_october_1993-020003534.html
- Council of Europe (1994). *Resolution (94)10 on an enlarged partial agreement establishing the European Centre for Modern Languages*. Recuperado el 11 de julio de 2010, de <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/PartialAgr/Html/Graz9410.htm>
- Council of Europe (1997a). *40 Years of Cultural Cooperation (1954-1994)*. Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Council of Europe (1997b). *Final Conference of the Modern Languages Project*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1998a). *Recommendation N°. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Recuperado el 11 de febrero de 2010, de <https://wcd.coe.int/wcd/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>
- Council of Europe (1998b). *Parliamentary Assembly Recommendation 1383 (1998). Linguistic diversification*. Recuperado el 11 de febrero de 2010, de <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta98/ER-EC1383.htm>
- Council of Europe (2001a). *Parliamentary Assembly Recommendation 1539 (2001). European Year of Languages*. Recuperado el 13 de febrero de 2010, de <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta01/ER-EC1539.htm>

- Council of Europe (2001b). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Modern Languages Division. Recuperado el 13 de febrero de 2010, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- Council of Europe (2005). *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of International Cooperation*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 13 de febrero de 2010, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_En.pdf
- Council of Europe (2006). *Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*. Strasbourg: Modern Language Division.
- Council of Europe (2007). *Languages of Schooling within a European Framework for Languages of Education: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg: Modern Language Division.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity"*. Recuperado el 11 de abril de 2010, de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Council of Europe (2009a). *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. DG IV / EDU / LANG (2009)2*. Strasbourg: Language Policy Division. Recuperado el 11 de abril de 2010, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp
- Council of Europe (2009b). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A. y Blackledge, A. (2010). Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 549-572.
- CRUE (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Recuperado el 8 de septiembre de 2009, de <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaEspacioEuropeodeEducaciónSuperior/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- CRUE (2007). *Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado el 8 de septiembre de 2009, de

http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf

D

- Davcheva, L. (2003). Learning to be intercultural. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming, *Intercultural Experience and Education* (pp. 67-87). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Carlo, M. (2010a). GALAPRO: un progetto per la formazione dei docenti di lingua all'intercomprensione. En *Le Lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere* (pp. 337-348). Parma: Guerra Edizione. Recuperado el 8 de enero de 2013, de http://www.galanet.eu/publication/fichiers/De_carlo2010.pdf
- De Carlo, M. (2010b). Éléments constitutifs du Bloc de contenus 4: aspects socioculturels et prise de conscience interculturelle. En C. Guillén, (Coord.), *Francés: complementos de formación disciplinar: la configuración del currículum del Francés Lengua extranjera en el Enseñamiento Secundario Obligatorio y el Baccalauréat. Aspectos teórico-conceptuales* (pp. 121-139). Barcelona: Graó. Ministerio de Educación.
- De Carlo, M. (2010c). Instruments pédagogiques pour le Français Langue étrangère dans le domaine européen. En C. Guillén, (Coord.), *Francés: complementos de formación disciplinar: la configuración del currículum del Francés Lengua extranjera en el Enseñamiento Secundario Obligatorio y el Baccalauréat. Aspectos teórico-conceptuales* (pp. 161-179). Barcelona: Graó. Ministerio de Educación.
- De Carlo, M. y Diamanti, L. (2013). Les vécus des étudiants Erasmus pendant leur séjour à l'étranger: un apprentissage expérientiel. *Éla.Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 169, 29-46.
- Del Tejo, J. A. (2005). Aprendizaje y desarrollo de segundas lenguas en contenidos no lingüísticos. En *Jornadas de Promoción de segundas lenguas*.C.P.R. Logroño.
- DfES (2002). *Languages for all: Languages for life. A Strategy for England*. Nottingham: DfES publications. Recuperado el 16 de septiembre de 2006, de <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfESLanguagesStrategy.pdf>

- DfES (2007). *The Languages Ladder. Steps to success*. Nottingham: DfES publications. Recuperado el 18 de julio de 2010, de <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-008112007.pdf>
- Diario Oficial de Galicia, Nº 84 (1983). *Lei 3/1983, de 15 de Xuno, de Normalización Lingüística / Ley 3/1983, de 15 de Junio, de Normalización Lingüística*, publicada el 14 de xullo de 1983, (pp. 1893-1899). Recuperado el 21 de agosto de 2010, de <http://www.boe.es/cca/dog/1983/084/g01893-01899.pdf>
- Diario Oficial de la Unión Europea, Nº L 345 (2003). *Decisión No 2317/2003/ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de diciembre de 2003 por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008)*, publicado el 31 de diciembre de 2003 (pp. L345/1-L3458). Recuperado el 3 de febrero de 2012, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:345:0001:0008:ES:PDF>
- Diario Oficial de la Unión Europea, Nº C 148 (2005). *Conclusiones del Consejo, de 13 de junio de 2005 relativas al uso oficial de otras lenguas en el Consejo y, en su caso, en otras instituciones y órganos de la Unión Europea*, publicado el 18 de junio de 2005, (pp. C 148/01-C148-/02). Recuperado el 16 de junio de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:148:0001:0002:ES:PDF>
- Diario Oficial de la Unión Europea, Nº L 394 (2006a). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, publicada el 30 de diciembre de 2006, (pp. L/394/ 10- L 394/18). Recuperado el 16 de junio de 2009, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Diario Oficial de la Unión Europea, Nº L 394 (2006b). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, relativa a la movilidad transnacional en la Comunidad a efectos de educación y formación: Carta Europea de Calidad para la Movilidad*, publicada el 30 de diciembre de 2006, (pp. L/394/ 5- L 394/9). Recuperado el 1 de mayo de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0005:0009:Es:PDF>

- Diario Oficial de la Unión Europea, Nº C 300 (2007). *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de Noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado*, publicada el 12 de diciembre de 2007, (pp. C/300/ 6- C 300/9). Recuperado el 9 de agosto de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:ES:PDF>
- Diario Oficial de la Unión Europea, Nº C 111 (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*, publicada el 6 de mayo de 2008, (pp. 111/1-111/7). Recuperado el 1 de mayo de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:es:pdf>
- Diario Oficial de la Unión Europa, Nº C 119 (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*, publicado el 28 de mayo de 2009, (pp.119/2-119/10). Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>
- Díaz-Corrалеjo Conde, J. (2002-2003). Marco Común Europeo de Referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 13-14, 32-43.
- Díaz-Corrалеjo Conde, J. (2011). Evolución del Francés Lengua Extranjera en España. *CEE Participación Educativa*, 16, 122-132. Recuperado el 16 de junio de 2012, de <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n16-diazcorrалеjo-conde.pdf>
- Diestro Fernández, A. (2004). Reflexiones acerca de una dimensión europea de la Educación. *Comunidad Escolar. Periódico digital de información educativa*, 743. Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de <http://comunidadescolar.educacion.es/743/tribuna.htm>
- Diestro Fernández, A. (2008). Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa. *Tendencias pedagógicas*, 13, 15-37.

- DOCE, N° C 177 (1988). *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo sobre la dimensión europea de la enseñanza de 24 de mayo de 1988*, publicada el 6 de julio de 1988, (pp. 0005-0007). Recuperado el 19 de abril de 2010, de [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706\(01\):ES:HTML](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706(01):ES:HTML)
- DOCE, N° C 191 (1992). *Tratado de la Unión Europea*, publicado el 29 de julio de 1992. Recuperado el 9 de septiembre de 2010, de http://www.ecb.int/ecb/legal/pdf/maastricht_es.pdf
- DOCE, N° C 207 (1995). *Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea*, publicada el 12 de agosto de 1995, (pp. 0001-0005). Recuperado el 9 de septiembre de 2010, de [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812\(01\):ES:HTML](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995Y0812(01):ES:HTML)
- DOCE, N° C 001 (1998). *Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea*, publicada el 3 de enero de 1998, (pp. 0002 -0003). Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103%2801%29:ES:HTML>
- DOCE, N° L 232 (2000). *Decisión N° 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio de 2000 por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001*, publicada el 14 de septiembre de 1989, (pp. 232/1-232/5). Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:232:0001:0005:ES:PDF>
- DOCE, N° C 364/01 (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, publicado el 18 de diciembre de 2000, (pp. 364/1-364/22). Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
- DOCE, N° C 371 (2000). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 14 de diciembre de 2000, sobre el plan de acción para la movilidad*, publicado el 23 de diciembre de 2000, (pp. 371/4-371/10). Recuperado el 16 de septiembre de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2000:371:0004:0010:ES:PDF>

- DOCE, N° L 215 (2001). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 10 de julio de 2001 relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores*, publicado el 9 de agosto de 2001, (pp. L 215/30-L215 37). Recuperado el 16 de marzo de 2011, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:215:0030:0037:ES:PDF>
- DOCE, N° C 050 (2002). *Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001*, publicada el 23 de febrero de 2002, (pp. 0001-0002). Recuperado el 16 de septiembre de 2009, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32002G0223%2801%29:ES:HTML>
- DOCE, N° C 142 (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*, publicado el 14 de junio de 2002, (pp. C 142/01-C142/22). Recuperado el 16 de septiembre de 2009, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0001:ES:PDF>
- DOCE, N° C 148 (2005). *Conclusiones del Consejo, de 13 de junio de 2005, relativas al uso oficial de otras lenguas en el Consejo y, en su caso, en otras instituciones y órganos de la Unión Europea*, publicado el 18 de junio de 2002, (pp. 148/1-148/2). Recuperado el 1 de octubre de 2009, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2005:148:0001:0002:ES:pdf>
- Domínguez Cabrejas, M^a R. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 17-32.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 23 de julio de 2011, de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>
- Dragonas, T., Frangoudaki, A. y Inghessi, C. (1996). *Beyond one's own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens: Vnoos.

- Driscoll, P. (2000). Modern Languages in British Primary Schools. En M. Nikolov y H. Curtain (Eds.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and beyond* (pp. 159-172). Graz: Europe Centre for Modern Languages.
- Driscoll, P. (2008). *The Value of the Bilateral Exchange Programme on Trainee Teachers' Development*. Recuperado el 25 de julio de 2011, de http://www.rouen.iufm.fr/international/documents/Bilateral_Exchange_paper.rtf
- Driscoll, P., Jones, J. y Macrory, G. (2004). *The Provision of Foreign Language Learning for Pupils of Key Stage 2*. London: Department for Education and Skills.
- Driscoll, P. y Rowe, J. (2012). Broadening the lens: an investigation of student teachers' changing perceptions of pedagogy following a teaching placement in a primary school in mainland Europe. *Education*, 3-13, 417-431.
- Driscoll, P. y Thomae, M. (2011). The sustained impact of an international experience during Initial Teacher Education for primary language teachers. En *European Educational Research Association 2011. Urban Education*. Recuperado el 25 de noviembre de 2012, de <http://www.eeraecer.de/index.php?id=421&Action=showContributionDetail&conferenceUid=5&contributionUid=20212&cHash=4781fd706e6b190fd10669968d1f9058>
- Dunnett, S. C., Dubin, F. y Lezberg, A. (1986). English language teaching from an intercultural perspective. En J. M. Valdes (Ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (pp.148-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durán Martínez, R. (2011). Spanish and British Teacher Trainees on Exchange in Primary Schools Abroad: an Intercultural Experience in Educational Settings. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 15, 115-133. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero15/6.%20RAMIRO%20DURAN.pdf
- Durán Martínez, R., Beltrán Llavador, F. y Gutiérrez Almarza, G. (2006). Guiding a four-week teaching placement abroad in primary schools: a joint international project. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 16, 40-50. Recuperado el 16 de junio de 2010, de <http://www.encuentrojournal.org/textos/16.5.pdf>

Durán Martínez, R., Gutiérrez Almarza, G, y Beltrán Llavador, F. (2006). *Guía internacional de prácticas docentes en centros de enseñanza primaria. International guide for placement abroad in primary schools*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

E

Edelhoff, C. (1987). Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen (im Fremdsprachenunterricht). En G. Baumgratz y R. Stephan (Eds.), *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa* (pp. 110-148). München: Iudicium.

Education and Training (2013). *The Lifelong Learning Programme 2007.2013. Glossary*. Recuperado el 25 de julio de 2011, de http://www.rouen.iufm.fr/international/documents/Bilateral_Exchange_paper.rtf

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Elliott, R., Fischer, C. T. y Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.

EPG (2013). *European Profiling Grid for Language Teachers*. Recuperado el 30 de noviembre de 2013, de <http://www.epg-project.eu/>

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.

Ertl, H. (2003). The European Union and Education and Training: an overview of policies and initiatives. En D. Phillips y H. Ertl (Eds.), *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States* (pp. 13-40). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Estatuto de Autonomía de Cataluña (2006). *Generalitat de Catalunya*. Recuperado el 1 de mayo de 2010, de http://www.parlament-cat.net/porteso/estatut/eac_es_20061116.pdf

Etxeberriá, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.

- European Centre for Modern Language (2010). *Graz Declaration on Language Education 2010: Quality education for plurilingual people living in multilingual society*. Recuperado el 16 de febrero de 2011, de <http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aqGGfvUVxoo%3d&tabid=175&language=en-GB>
- European Commission-Council of Europe (2001). *Joint Declaration on cooperation and partnership between the Council of Europe and the European Commission*. Recuperado el 1 de mayo de 2010, de http://ec.europa.eu/external_relations/organisations/coe/docs/declaration_0687_en.pdf
- European Commission (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Recuperado el 1 de mayo de 2010, de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission (2006). *The History of European Cooperation in Education and Training. Europe in the Making. An example*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado el 30 de enero de 2011, de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/education/history_en.pdf
- European Commission (2012). *Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages. Report*. Recuperado el 8 de enero de 2013, de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- European Commission (2013). *Dissemination and exploitation of results of our programmes. Glossary of terms*. Recuperado el 8 de enero de 2013, de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/valorisation/glossary_en.htm#GOOD_PRACTICE
- European Parliament (1988). *Resolution on Sign Languages for the Deaf. Doc A2-302/87*. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, de http://ec.europa.eu/education/languages/languagesofeurope/doc189_en.htm
- European Union (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in International Comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Recuperado el 30 de junio de 2011, de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/intro_en.pdf
- European Union (2011). *Erasmus: facts, figures and trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2009/2010*. Recuperado el 30 de junio de 2012, de http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_en.pdf

- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: MECD. Recuperado el 1 de mayo de 2010, de <http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2006clilse/Eury2006clilse-ES.pdf>
- Eurydice (2008). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: MECD. Recuperado el 1 de mayo de 2010, de <http://www.educacion.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2008kdtlse/Eury2008kdtlse-ES.pdf>
- Eurydice (2012). *Cifras clave de la educación en Europa*. Madrid: MECD. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134ES.pdf
- Evans, M. (1999). European school links as a vehicle for promoting languages in the UK. En P. Driscoll y D. Frost (Eds.), *The Teaching of Modern Languages in the Primary School* (pp. 153-155). London: Routledge.

F

- Ferrão Tavares, C. (2008). L'intercompréhension est-elle soluble dans la communication? *Colóquio Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, <http://redinter.eu/dialintercom/Post/En/45.pdf>
- Figel, J. (2008a). Lifelong learning for all: how long to get there? En *At the occasion of the session of the 21st century talks on the theme "Lifelong learning for all: how long to get there?"* (pp. 1-6). Paris: UNESCO. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001636/163617e.pdf>
- Figel, J. (2008b). The future of higher education: Challenges and policy directions. The EU perspectives. En *OECD/France International Conference: Higher Education to 2030: What futures for quality access in the era of globalization?* Paris: Organization de Coopération et de Développement Économiques. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, de <http://www.oecd.org/dataoecd/26/17/41886265.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. La Morata.
- Forum on Education Abroad (2011). *Education Abroad Glossary*. Carlisle, PA: Forum on Education Abroad.

Furnham, A. (1993). Communicating in foreign lands: The cause, consequences and cores of cultural shock. *Language, Culture and Curriculum*, 6 (1), 91-109.

G

Galisson, R. (1990). De la Linguistique appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 79, 3-34.

García Aretio, M. A. (1998). Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una Universidad a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (RIED), 1, 63-86.

García Aretio, M. A. y Ruiz Corbella, M (2006). La política educativa. En M. A. Galindo Martín e Y. Fernández Jurado. (Coords.), *Política socioeconómica en la Unión Europea* (pp. 267-290). Madrid: Delta Publicaciones Universitarios.

García Doval, F., Guillén, C., González Piñeiro, M., González Porto, J., Serna, I. y Vez, J. M. (2004). Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 2, 69-92. Recuperado el 1 de mayo de 2009, de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/4%20Marco%20y%20portafolio-F%20G%20Doval%20et%20al.pdf

García Ferrando, M., Ibáñez Alonso, J. y Alvira Martín, F. (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial Alianza.

García Laborda, J. y Bejarano, L. G. (2008). Adquisición de una segunda lengua en estancias cortas en el extranjero: un análisis actitudinal. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 20, 117-134. Recuperado el 1 de mayo de 2009, de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0808110117A.PDF>

Garrido, C. y Álvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 163-179.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.

Girard, D. y Trim, J. L. M. (Eds.) (1988). *Project 12: Learning and Teaching Modern Languages for Communication (1981-1988). Final report of the project group* (activities 1982-1987). Strasbourg: Council of Europe.

- Glisan, E. W. (2001). Reframing teacher education within the context of quality, standards, supply, and demand. En R. Lavine (Ed.), *Beyond the Boundaries: Changing Context in Language Learning* (pp. 165–189). Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Recuperado el 3 de enero de 2012, de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional de la Didácticas de las Lenguas y sus Culturas*, 14, 87-94. Recuperado el 1 de mayo de 2009, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/07.pdf>
- González Piñeiro, M. (2006). La dimensión de la pluralidad lingüística en los países europeos. En J. Ibáñez, E. Sanz y N. Goicoechea (Eds.), *Actas de las II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Hacia una competencia plurilingüe en el Espacio Europeo*, (pp 1-13). Burgos: Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Burgos. Recuperado el 1 de mayo de 2009, de http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/dillubu/Ponencias/PonenciadeDManuelGonzalez.pdf
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Gorosch, M., Pottier, B. y Ridy, D. C. (1967). Modern languages and the world today. *Modern Languages in Europe*, 3, 11-18.
- Gouti, G. (2003). Intercambios en los foros de debate: algunos elementos de reflexión para un acercamiento lingüístico. En López Alonso, C. y Séré, A. (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Grenfell, M. (1999). *Training Teachers in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenfell, M. (2012). EPOSTL and the European profile for language teacher education. En D. Newby (Ed.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages EPOSTL* (pp. 155-174). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Grenfell, M., Kelly, M. y Jones, D. (2003). *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Oxford: Peter Lang.
- Griffiths, V. y Driscoll, P. (2010). Languages, diversity and communities. Languages learning policies and primary practice in England. En C. Govaris y S. Kaldi (Eds.), *The Educational Challenge of Cultural Diversity in the International Context* (pp. 37-56). Münster: Waxman.
- Groux, D. y Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris: L'Harmattan.
- Groux, D. y Tutiaux-Guillon, N. (Dir.) (2000). *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Guillén Díaz, C. (2000). La enseñanza/aprendizaje de lenguas en la educación del S. XXI: Un "valor añadido" para el acceso al conocimiento. *Puertas a la lectura*, 9-10 (S), 64-69.
- Guillén Díaz, C. (2005a). La interculturalidad en el desarrollo curricular de Lenguas extranjeras. En E. Sanz de la Cal, N. Goicoechea y J. Ibáñez Quintana (Eds.), *Actas de las I Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura. La interculturalidad y el aprendizaje de las lenguas en el espacio europeo*, (pp. 1-18). Burgos: Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Burgos. Recuperado el 1 de mayo de 2010, de http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/dillubu/Ponencias/PonenciadeDaCarmenGuillenDiaz.pdf
- Guillén Díaz, C. (2005b). Los aspectos socioculturales y el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. En C. Montes Mozo y L. Marigómez Marugán, (Dir.), *La enseñanza de las Lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*, (pp. 9-31). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Guillén Díaz, C. (2005c). Para una "cultura conceptual común" sobre los términos claves del Marco, del Portafolio y del Manual. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional de Didácticas de las Lenguas y sus Culturas*, 14, 22-36. Recuperado el 1 de mayo de 2009, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/03.pdf>
- Guillén Díaz, C. (2007). La investigación de los contenidos de Lengua Extranjera: una cuestión de orden teórico y de orden práctico. En A. Mendoza Fillola., J.M de Amo Sánchez-Fortún, M^a M., Ruiz Domínguez y F. Galera Noguera (eds.), *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*:

perspectivas y orientaciones (pp. 199-212). Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.

Guillén Díaz, C. (2009). La educación y la formación plurilingüe e intercultural en las dinámicas europeas: documentos de referencia y consulta. *Lenguaje y Textos*, 29, 91-102.

Guillén, C. (2010a). Introducción. En C. Guillén, (Coord.), *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos* vol II (pp. 5-11). Barcelona: Graó. Ministerio de Educación.

Guillén, C. (2010b). L'Éducation et la formation langagière dans la perspective curriculaire européenne. En C. Guillén, (Coord.), *Francés: complementos de formación disciplinar: la configuration du curriculum du Français Langue étrangère dans l'enseignement Secondaire Obligatoire et le Bacclauréat* (pp. 13-38). Barcelona: Graó. Ministerio de Educación.

Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (2009). Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle? La conception d'un dispositif comme instrument de référence. *Éla. Revue de Didactologie des langues et cultures de lexiculturologie*, 153, 73-92.

Guillén Díaz, C. y Sanz de la Cal, E. (2009). Líneas de actuación para el fomento de las enseñanzas de lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. *Lenguaje y Textos*, 29, 75-90.

Guillén Díaz, C., Santos Maldonado, M. J., Ibáñez Quintana, J. y Sanz de la Cal, E. (2009). Los criterios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras* 11, 9-32.

H

Harbon, L. (2007). Short-Term International Experiences and Teacher Language Awareness. *International Education Journal*, 8 (1), 229-243.

Haugen, A. O. (1997). Educational Links and Exchanges. En *Final Conference of the Modern Languages Project*, (pp. 68-73). Strasbourg: Council of Europe.

Heyworth, F. (2003). *The Organisation of Innovation in Language Education. A Set of Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. En K. Morrow (Ed.), *Insights from the Common European Framework* (pp. 12-21). Oxford: Oxford University Press.

Holden, C. y Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teacher. *Teaching and Teacher Education*, 23, (1), 13-23.

I

Iglesias Rodríguez, A. y Beltrán Llavador, F. (2011). La dimensión intercultural en la formación de maestros de enseñanza primaria. Estudio de un caso: el Practicum internacional en la Universidad de Salamanca. En M. Raposo, M. E. Martínez, P. C. Muñoz, A. Pérez y J. C. Otero, *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas* (pp. 989-1000). Santiago de Compostela: Andavira.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 23 de julio de 2013, de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

J

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, (Ed.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31–61). Paris: PUF.

Juncker, J. C. (2006). *Council of Europe - European Union. A sole ambition to the European continent*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 23 de julio de 2010, de http://www.coe.int/t/der/docs/RapJuncker_E.pdf

K

Kelly, M. (2008). Language teacher education in Europe. En K. M. Lauridsen y D. Toudic, *Languages at Work in Europe. Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*, (pp. 153-163). Berlin: Vandenhoeck and Ruprecht.

- Kelly, M. (2009). Strategic contexts for language teacher education. En *Summer university. Training teachers of languages in Europe* (pp. 1-22). Sèvres. France. Recuperado el 23 de septiembre de 2010, de <http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Kelly.pdf>
- Kelly, M. (2011). Strategic issues for language teacher education in Europe. *ForumSprache*, 5 (5), 22-41.
- Kelly, M. y Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. Recuperado el 2 de febrero de 2006, de <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final report. A Report to the European Commission*. Directorate General for Education and Culture. Brussels: European Commission. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, de <http://eprints.soton.ac.uk/48246/>
- Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L. y Hilmarsson-Dunn, A. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Main report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Commission. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, de http://www.factworld.info/Language_teacher_education_in_Europe.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New York: Prentice Hall.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

L

- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. En B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Linguamón (2010). Las Lenguas de Europa. *Linguamón- Casa de les Llengües*. Generalitat de Catalunya. Recuperado el 23 de abril de 2011, de http://www10.gencat.cat/casa_llengues/AppJava/es/diversitat/diversitat/llengues_europa.jsp
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35 (3), 182-189.
- Little, D. y King, L. (2014). Three decades of work for the Council of Europe. *Language Teaching*, 47 (1), 118-132.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lleixà Arribas, T. (2004). El practicum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes. *Movimento*, 10, 1, 71-87. Recuperado el 21 de mayo de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1153/115317718004.pdf>
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira Martín. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 365-396). Madrid: Alianza Editorial.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

M

- Maalouf, A. (Coord.) (2008). *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Recuperado el 21 de mayo de 2009, de http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_es.pdf
- Macrory, G. y Beaumont, M. (2007). Anglo-French partnerships in primary languages: implications of school links for learning, teaching and training. *Francophonie*, 36, 3-9.
- Madrid, D. (1998). La función docente del profesorado de idiomas. En C. Gómez y M. Fernández, *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades* (pp. 215-236). Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado el 1 de marzo de 2009, de <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Funcion%20docente.pdf>

- Madrid, D. (2006). Desarrollo del bilingüismo y plurilingüismo en Andalucía. En E. Sanz de la Cal, N. Goicoechea y J. Ibáñez Quintana (Eds.), *Actas de las II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Hacia una competencia plurilingüe en el Espacio Europeo*. Burgos: Departamento de Didácticas Específicas. Universidad de Burgos. Recuperado el 19 de junio de 2010, de http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/dillubu/Ponencias/PonenciadeDaCarmenGuillenDiaz.pdf
- Madrid, D. y Hughes, S. (2006). *Teaching Practice for Language Teachers*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. y McLaren, N. (Eds.) (2004). *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Madrid Izquierdo, J. M. (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 253-284.
- Madrid Fernández D. y Ortega Martín, J. L. (2006). *Teaching practice workbook for language teachers*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles: The European Union.
- Marsh, D., Maljers, A. y Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols Martín, M. J. (2010). *European framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages. Recuperado el 6 de abril de 2011, de <http://clilcd.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=C0kUO%2BvEc6k%3D&t abid=2254&language=en-GB>
- Martínez Rodríguez, J. B. (2004). Movilidad/ Movilización de Profesorado y Estudiantes para la Formación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18 (3), 233-250.
- Mayer, R. y Quellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les interventants sociaux*. Boucherville. Montreal-Paris-Casablanca: Gaëtan Morin Editeur.

- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- MCERL (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. MECD. Consejo de Europa. Anaya.
- McPaKe, J., Tinsley, T., Broeder, P., Mijares, L., Latomaa, J. y Martyniuk, W. (2007). *Valuing all Languages in Europe*. Graz: European Centre of Modern Languages. Recuperado el 1 de marzo de 2009, de http://lyrawww.uvt.nl/~broeder/A1_Valeur_reportE.pdf
- Ministerio de Asuntos Exteriores (1957). *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea*. España. Oficina de Información Diplomática.
- Ministerio de Educación (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2009/2010*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado el 1 de marzo de 2011, de http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf
- Ministerio de Educación (2011). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado el 1 de marzo de 2009, de <http://www.mepsyd.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/cee/Edicion2011/cee-2011.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2004). *EL MECD presenta el primer programa Hispano-Británico de Formación Inicial de futuros profesores de Primaria (Comunicado de prensa)*. Recuperado el 5 de junio de 2009, de http://www.educacion.gob.es/mecd/gabipren/notas/2004/febrero/edu_04_profprimaria.pdf
- Morón Martín, M. A. (2009). *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada. España.
- Mori, I. (2007). *Student Expectations Study 2007*. Coventry: Joint Information Systems Committee.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. London: Routledge.

Murphy-Lejeune, E. (2003). An experience of interculturality: student travellers abroad. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp.101-113). Clevedon: Multilingual Matters.

N

Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H. y Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Recuperado el 1 de marzo de 2009, de <http://www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPEExtract.pdf>

Newman, E., Taylor, A., Whitehead, J., y Planel, C. (2004). You just can't do it like that-It's just wrong! Impressions of French and English trainee primary teachers on exchange placement in primary schools abroad: the value of experiencing the difference. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 285-298.

Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 10-19.

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.

O

OCDE (2003). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Ministerio de Educación y Ciencia. INECSE. Recuperado el 01 de julio de 2009, de <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>

O'Dowd, R. (Ed.) (2007). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

O'Dowd, R. (2011). Describing the competences of the telecollaborative teacher. En *Getting the Bigger Picture: Language Teacher Competences in CMC Settings Eurocall CMC/Teacher education SIGs Annual Workshop*. Barcelona. Recuperado el 01 de octubre de 2012, de http://jornades.uab.cat/eurocall_sigs_bcn/content/programme_SIG

OECD (2001). *Definition and Selection of Competences. Theoretical and conceptual Foundations (DeSeCo)*. Recuperado el 1 de marzo de 2009, de <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf>

Official Journal of the European Communities, N° C 38 (1976). *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of*

- education*, publicado el 19 de febrero de 1976, (pp. 0001–0005). Recuperado el 3 de febrero de 2010, en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41976X0219:ES:NOT>
- Official Journal of the European Communities, N° L 215 (2001). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 10 July 2001 on mobility within the Community for students, persons undergoing training, young volunteers, teachers and trainers*, publicado el 9 de agosto de 2001, (pp. 30–37). Recuperado el 3 de febrero de 2010, en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:215:0030:0037:EN:PDF>
- Official Journal of the European Communities, N° C 50 (2002). *Council Resolution of 14 February 2002 on the promotion of linguistic diversity and language learning in the framework of the implementation of the objectives of the European Year of Languages 2001*, publicado el 23 de febrero de 2002, (pp. 1-2). Recuperado el 8 de marzo de 2009, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:050:0001:0002:EN:PDF>
- Official Journal of the European Communities, N° L 394 (2006). *RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 18 December 2006 on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility*, publicado el 18 de diciembre de 2006, (pp. 5-9). Recuperado el 28 de noviembre de 2010, de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0005:0009:EN:PDF>
- Ofsted (2003). *Primary Modern Foreign Languages in Initial Teacher Training. A Survey. HMI 1768*. London: Ofsted. Recuperado el 01 de marzo de 2009, de [http://www.Ofsted.gov.uk/Ofstedhome/Publicationsandresearch/Browsealby/Education/Teachers-and-teacher-training/Routesintoteaching/Primary-modern-foreign-languages-in-initial-teacher-training/\(language\)/eng-GB](http://www.Ofsted.gov.uk/Ofstedhome/Publicationsandresearch/Browsealby/Education/Teachers-and-teacher-training/Routesintoteaching/Primary-modern-foreign-languages-in-initial-teacher-training/(language)/eng-GB)
- Ofsted (2004). *Standards and Quality 2002/2003, the annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools*. London: Ofsted. Recuperado el 01 de marzo de 2009, de http://www.archive2.officialdocuments.co.uk/document/deps/Ofsted/170/Ofsted_annual_rep_20jan04.pdf
- Ofsted (2008). *Primary Languages in Initial Teacher Training*. London: Ofsted. Recuperado el 09 de septiembre de 2009, de

[http://www.Ofsted.gov.uk/Ofstehome/Publicationsandresearch/Browseallby/Education/Nationalstrategies/Primary/Primary-languages-in-initial-teachertraining/\(language\)/eng-GB](http://www.Ofsted.gov.uk/Ofstehome/Publicationsandresearch/Browseallby/Education/Nationalstrategies/Primary/Primary-languages-in-initial-teachertraining/(language)/eng-GB)

- Ortega Cuenca, P., Ramírez Solís, M., Torres Guerrero, A., López Rayón, C., Yacapantli Servín Martínez, C., Suárez Téllez, L. y Ruiz Hernández, B. (2007). Modelo de Innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, 1, 145-173.
- Ortega-Martín, J. L. y Madrid, D. (2006). Initial teacher training periods in Europe: a model of assessment. En *Thirteenth International Conference on Learning 2006*. Jamaica.
- Ortega Martín, J. L. y Rosales Escabias, E. (2010). Period of Practice Abroad for Foreign Language (English) Teacher Students from the Faculty of Education (University of Granada): Students' Evaluation of the Programme. En M. Cal Varela, F. J. Fernández Polo, L. Gómez García y I. M. Palacios Martínez (Eds.), *Current Issues in English Language Teaching and Learning: An International Perspective*, (pp. 53-72). Newcatle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ortega Martín, J. L., Macrory, G. y Chretien, L. (2010). Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España. En *CiDd. II Congr s Internacional de Did ctiques 2010*. Girona: Universita de Girona.
- Osgood, C. E. (1959). The representational model and relevant research methods. En I. de Sola Pool, (Comp), *Trends in Content Analysis*, (pp. 33-88). Urbana: University of Illinois Press.
- Osgood, C. E. (2009). Contingency Analysis: Validating Evidence and Process. En K. Krippendorff y M. A. Bock (Eds.), *The Content Analysis Reader*. Los Angeles: Sage.

P

- Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia. Boletín UE 3-2000*. Recuperado el 24 de agosto de 2009, de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Peck, B. T. (1997). *Teaching and Educating for a New Europe. A Challenge for the Countries of the European Union*. New York: Nova Science publisher.

- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). Presentación. Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-36. Recuperado el 01 de marzo de 2009, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf
- Pérez Serrano, G. (1987). Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de las escuelas universitarias y los maestros de EGB en ejercicio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1, 111-124.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2006). Language policy and linguistic imperialism. En T. Ricento, *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (pp. 346-361). Oxford: Blackwell publishing.
- Phillipson, R. (2008). Language policy and education in the European Union. En S. May y N. Hornberger (Eds.), *Language policy and political issues in education*, volume 1 of *Encyclopedia of Language and Education*, (pp. 255-265). New York: Springer.
- Porcher, L., Huart, M. y Mariet, F. (1982). *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris: Hatier.
- Puren, C. (2001). La problématique de la formation de formateurs d'enseignants de langues en Europe: principes communs pour la définition de normes européennes diversifiées. En Colloque *Formation de formateurs pour les professeurs de langues*. l'Université Ouverte Hellénique d'Athènes et le Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes. l'Institut Goethe d'Athènes.
Recuperado el 19 de mayo de 2012, de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011i-es/>

Puren, C. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia y las perspectivas culturales en la didáctica de lenguas-culturas: nuevas líneas de investigación. En Nuñez Delgado, P. y Rienda, J. (Cords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, (pp. 39-66). Madrid: SEDLL.
Recuperado el 12 de octubre de 2012, de
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011i-es/>

R

Richerich, R. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*. Strasbourg: Council of Europe. Committee of Out-of-School and Cultural Development. Recuperado el 24 de agosto de 2009, de
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/49/60.pdf

Riddy, D. C. (1968). *Modern Languages and the World of Today*. Strasbourg: Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. Recuperado el 01 de mayo de 2009, de
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/38/43/57.pdf

Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación Educativa: teoría, procesos y estategias*. Madrid: Síntesis.

Rodríguez López, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.

Roldán Tapia, A. R., Lucena Serrano, D., Mesenger Coca, L., Roldán Ruiz, J. E. y Sánchez Carmona, M. (2009). Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 11, 189-206. Recuperado el 12 de octubre de 2010, de
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/12%20A%20Roldan%20et%20ali.pdf

Ross, D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.

Rowe, J. y Herrera Saavedra, M. (2012). “Anglo-Spanish” Teaching and Learning: The Impact of a Teaching Exchange on the Professional Learning of Participants from Spain and England. En *European Educational Research Association 2012. The need for educational*

research to champion freedom. Education and Development for All.
 Recuperado el 14 de mayo de 2013, de
http://www.eeraecer.de/ecerprogrammes/conference/6/contribution/16280/?cHash=ce4c09aed75c1a7b61523145c0e7604&addToBookmark1=1&bookmark_contriUId=16280

- Ruane, M. (1999). Teaching culture: implications for language teacher education. En A. Chambers y D. O' Baoill (Eds), *Intercultural Communication and Language Learning* (pp. 93–103). Dublin: Irish Association for Applied Linguistics.
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 65-76.

S

- Salaberri Ramiro, M. S. (2004). Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas. En S. Salaberri Ramiro (Coord.), *Nuevas formas de aprendizaje en Lenguas extranjeras* (pp. 9-28). Madrid: Instituto Superior de Formación del profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sanz de la Cal, E., Gordon, A. y González Castro, J. L. (2010). La movilidad virtual y física en la formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera en Europa. En *TicEDUCA2010. I Encontro Internacional TIC e Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- SBL (2004). *Competence requirements in pre-higher education*. Association for the Professional Quality of teachers Recuperado el 12 de octubre de 2010, de <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&100>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- Sercu, L. (1998). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. En M. Byram, y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 254-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign languages in an Intercultural World. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. C. Méndez García, y P. Ryan (Eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.

- Sercu, L. (2006). The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher: the Acquisition of a New Professional Identity. *Intercultural Education*, 17 (1), 55-72.
- Sheils, J. (2009). Official opening. En D. Little (report), *Report on 8th European Language Portfolio Seminar (ELP)* (pp. 2-4). Strasbourg: Council of Europe.
- Siguán, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado el 01 de mayo de 2009, de http://www.marcoele.com/num/5/nivel_umbral.pdf
- Sollars, V. (2006). Mother tongue and second language acquisition. En M. Bialek, A. Camilleri-Grima, A. Gackowska, N. Goicoechea, M. Helleberg, L. Hofmeier, I. Kaschefi-Haude, A. Kultti, R. Lewicki, A. Mallia, M. Mekhedova, I. Pramling, M. Renn, E. Sanz, y V. Sollars, *Intercultural Competence in Teacher-Training for Early Childhood Education* (pp. 10-12). Köln: EU- Geschäftsstelle Wirtschaft und Berufsbildung Bezirksregierung Köln. Recuperado el 01 de mayo de 2009, de http://www.bezregkoeln.nrw.de/brk_internet/organisation/eu_geschaeftsstelle/projektarchiv/coala/handbuch_gb.pdf
- Soriano García, I. (2010). La movilidad estudiantil y sus implicaciones en la formación de futuros traductores. Estudio de caso. *Puentes*, 9, 19-28. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes9/04-Soriano-Garcia.pdf>
- Stachowski, L. L. y Mahan, J. M. (1995). Learning from international field experience. En G. A. Slick (Ed.), *Emerging Trends in Teacher Preparation: The Future of Field Experiences* (pp. 99-107). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stastna, V. (2001). Internationalisation of Higher Education in the Czech Republic- the impact of European Union Programmes. *European Journal of Education*, 36, 4, 473-491. Recuperado el 01 de agosto de 2010, de <http://www.units.muohio.edu/sapieu/Docs/24.pdf>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Steward, Y. (2008). Mainstream the European Dimension into Teacher Education in England: enabling and disabling factors. En *Teacher Education Policy*

Education Network Conference 2008, (pp 1-18). Recuperado el 01 de agosto de 2011, de
<http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Stewart.pdf>

Strubell, M. (2011). Problems and solutions for the mobility of language teachers in the European Union. A report on a European research Project. *ForumSprache*, 5, 79-100. Recuperado el 24 de julio de 2012, de
http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/9783194861008_FS052011_AT5_strubell.pdf

Stuart, J., Cole, M., Birrell, G., Snow, D. y Wilson, V. (2003). *Minority Ethnic and Overseas Student Teachers in South-East England: An Exploratory Study*. London: TTA.

Suresh Canagarajah, A. (1997). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Sweetman, J. y Associates (2006). *The Bilateral Common Reference Framework, Evaluation of the Anglo French Pilot Scheme 2005-6 Trainee Perceptions*. London: Training and Development Agency for Schools.

T

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

TDA (2005). *Cadre Commun d'objectifs. Common Reference Framework*. Recuperado el 01 de mayo de 2009, de
[http://www.tda.gov.uk/trainingprovider/itt/developingquality/languageexchanges/~media/resources/trainingprovider/languageexchanges/crf/crf_french_primary.pdf](http://www.tda.gov.uk/trainingprovider/itt/developingquality/languageexchanges/~/media/resources/trainingprovider/languageexchanges/crf/crf_french_primary.pdf)

TDA (2007a). *Gemeinsames Nachschlagewerk. Common Reference Framework*. Recuperado el 01 de mayo de 2011, de
http://www.tda.gov.uk/trainingprovider/itt/developingquality/languageexchanges/~media/resources/trainingprovider/languageexchanges/crf/crf_german.pdf

TDA (2007b). *Primary Languages in Initial Teacher Training*. Recuperado el 01 de mayo de 2009, de
<http://www.tda.gov.uk/~media/Publications/tda0223.pdf>

TDA (2007c). *Quadro comune di riferimento. Valutazione del tirocinio scolastico bilaterale all'estero- Common Reference Framework*. Recuperado el 01 de mayo de 2010, de

- http://www.tda.gov.uk/trainingprovider/itt/developingquality/languageexchanges/~media/resources/training-provider/language-exchanges/crf/crf_italian.pdf
- TDA (2008). *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. Recuperado el 15 de julio de 2011, de <http://www.tda.gov.uk/~media/Publications/tda0600.pdf>
- TDA (2010). *Guía para las Prácticas Internacionales en Educación Infantil y Primaria. Common Reference Framework*. Recuperado el 01 de mayo de 2011, de http://www.tda.gov.uk/trainingprovider/itt/developingquality/languageexchanges/~media/resources/training-provider/language-exchanges/crf/crf_spanish.pdf
- Tinsley, T. (2003). Language policy for a multicultural society. En F. Heyworth, V. Dupuis, K. Leban, M. Szesztay, y T. Tinsley, *Facing the Future. Language Educators across Europe* (pp. 39-49). Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Trim, J. L. M. (Ed.) (1997). *Language Learning for European Citizenship: Final Report of the Project Group (1989–96)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Trim, J. L. M. (2000). The Way Ahead. European recommendations for language teaching. Policy development into the next century. En R. D. Lambert, y E. Shohamy (Eds.), *Language Policy and Pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 53-80). Amsterdam: John Benjamins.
- Trim, J. (2001). *The Work of the Council of Europe in the Field of Modern Languages 1957-2001*. Graz: European Centre of Modern Languages. Council of Europe. Recuperado el 01 de mayo de 2010, de <http://www.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf>
- Trim, J. L. M. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 4, 23-39. Recuperado el 01 de mayo de 2010, de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf
- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343, 71-91. Recuperado el 01 de mayo de 2010, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_04.pdf

Tsokaktsidu, D. (2005). *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.

Tsokaktsidu, D. (2010). Identificación de las dificultades de los estudiantes de intercambio y de los profesores en las clases de traducción. *Puentes*, 9, 29-36. Recuperado el 01 de mayo de 2011, de <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes9/05-Dimitra.pdf>

U

UNESCO (2001). *Red de innovación educativa para América Latina y el Caribe*. Recuperado el 01 de junio de 2012, de <http://innovemos.unesco.cl>.

UNESCO (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. France: UNESCO. Recuperado el 01 de mayo de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>

UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers. Policy Framework*. UK: UNESCO. Recuperado el 01 de mayo de 2011, de <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Policy%20Framework.pdf>

Universia (2011). *Entrevista a Alfonso Murillo. La universidad del futuro debería ser más internacional, más abierta, más colaboradora con otras universidades. 14.11.2011. Universia*. Recuperado el 20 de enero de 2012, de <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2011/11/14/887407/alfonso-murillo-universidad-futuro-deberia-ser-mas-internacional-mas-abierta-mas-colaboradora-otras-universidades.html>

V

Valle J. M. (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. Recuperado el 01 de mayo de 2011, de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec10/reec1001.pdf>

Valle López, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: MEC.

Vandenbroeck, M. (1999). *The View of Yeti*. La Hogue: Bernard van Leer Foundation.

- Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. y Alexander L. G. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Veiz, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Veiz, J. M. (2002). Introducing a European dimension into EFL teacher education. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 147-164.
- Veiz, J. M. (2004a). La dimensión intercomprensiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Europa. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 419-457. Recuperado el 12 de febrero de 2011, de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce27/cauce27_20.pdf
- Veiz, J. M. (2004b). La DLL: de hoy para mañana. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 1, 5-30. Recuperado el 12 de enero de 2010, de <http://www.atriumlinguarum.org/contenido/DLE.pdf>
- Veiz, J. M. (2007). La cultura europea de la intercomprensión. *Cauce. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 30, 501-526. Recuperado el 12 de enero de 2010, de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce30/cauce30_23.pdf
- Veiz, J. M. (2008). European Policies in TEFL Teacher Education. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 1-8. Recuperado el 01 de mayo de 2009, de <http://www.benthamsience.com/open/toalj/articles/V001/1TOALJ.pdf>
- Veiz, J. M. (2009a). Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. *Cultura y Educación*, 21 (4), 469-483. Recuperado el 01 de marzo de 2010, de <http://www.atriumlinguarum.org/pdivulgacion/files/C&E.VEZ.pdf>
- Veiz, J. M. (2009b). Multilingual Education in Europe. Policy Developments. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 12, 7-24. Recuperado 24 de febrero de 2011, de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero12/1JM%20Veiz.pdf
- Veiz, J. M. (2010). Didáctica de las Lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena*, 1 (1), 81-103. Recuperado el 24 de febrero de 2011, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8644.pdf>
- Veiz, J. M. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 81-108. Recuperado el 24 de octubre de 2012, de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119881/112861>

- Veiz Jeremías, J. M. (1998). Contextos comunicativos del E/LE en la dimensión europea. En M. C. Losada Aldrey, J. F Márquez Canada y T. E. Jimenez Juliá (Cords.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 81-110). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones.
- Veiz Jeremías, J. M. (2011). Plurilingüismo en clave de formación docente. En F. X. San Isidro Agrelo, *Materiais plurilingües 3.0: formación, creación e difusión* (pp. 11-23). Xunta de Galicia. Recuperado el 29 de junio de 2012, de http://www.edu.xunta.es/web/sites/web/files/content_type/learningobject/2011/10/25/1d0221ed277ed8691bdbd687a9ab1a2b.pdf
- Veiz Jeremías, J. M. y Montero Mesa, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 101-121.
- Vila, I. (1993). Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. En C. Lomas, y A. Osoro, (Comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 31-54). Barcelona: Paidós.
- Villegas, A. M. y Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers: a Coherent Approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Viña Rouco, M. (2002). The teaching of foreign languages in Europe: A historical perspective on foreign language teaching in Spain. *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 255-280.

W

- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park: Sage.
- Weber, R. (1997). Opening speeches and introductory statements. En *Final Conference of the Modern Languages Project*, (pp. 28-32). Strasbourg: Council of Europe.
- Whitehead, J. y Taylor, A. (2000). The development of foreign native speakers training to be modern foreign languages teachers in England: are there wider lessons for the profession? *Teacher Development*, 4 (3), 371-382.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses: a Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. London: Oxford University Press.

- Willems, G. M. (2002). *Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado el 24 de febrero de 2011, de http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Policy_development_activities/Studies/WillemsENG.pdf
- Woodgate-Jones, A. (2008). Training confident primary modern foreign language teachers in England: an investigation into preservice teachers' perceptions of their subject knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1-13.

Z

- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). El Prácticum en la carrera de Pedagogía. En *Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona. Recuperado el 4 de mayo de 2011, de http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_13.pdf
- Zabalza, M. A. (2011). Evaluación y supervisión del practicum. El compromiso con la calidad de las prácticas. En *XI Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Recuperado el 24 de febrero de 2012, de <http://tv.uvigo.es/video/42488>
- Zabalza Beraza, M. A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Prácticum. En L. Iglesias Forneiro, M. A. Zabalza Beraza, A. Cid Sabucedo, y M. Raposo Rivas, (Eds.), *El prácticum como compromiso institucional: los planes de estudio* (pp. 19-34). Santiago de Compostela: Unidixital.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado el 24 de noviembre de 2012, de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>
- Zabalza, M. A. y Marcelo, C. (1993). *Evaluación de las prácticas – Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GÍD
- Zong, G. (2009). Research and practice in teacher education for global perspectives. En T. Kirkwood- Tucker (Eds.), *Visions in Global Education* (pp.71-89). New York: Peter Lang.

INSTITUCIONES DE REFERENCIA

INSTITUCIONES DE REFERENCIA.

CANADA

Official Languages and Bilingualism Institute of the University of Ottawa.

Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.olbi.uottawa.ca/en/index.php>

ESPAÑA

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Recuperado el 17 de noviembre de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/cniie/>

Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Dirección Provincial de Educación de Burgos Recuperado el 21 de marzo de 2010, de <http://www.educa.jcyl.es/dpburgos/es>

Generalitat de Cataluña (Llengua). Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.gencat.cat/temes/cat/llengua.htm>

Gobierno Vasco. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.euskara.euskadi.net/r59-734/es/>

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Recuperado el 21 de marzo de 2010, de <http://www.educacion.es/cide/index.htm>

Ministerio de Educación. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.educacion.gob.es/portada.html>

Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.uab.es/>

Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.uam.es/ss/Satellite/es/home>

Universidad de Alcalá. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.uah.es/>

Universidad de Barcelona. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.ub.edu/web/ub/ca/>

Universidad de Burgos. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.ubu.es>

Universidad de Cantabria. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.unican.es/index.html>

Universidad de Castilla La Mancha. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.uclm.es/>

Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.ucm.es/>

Universidad de Córdoba. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.uco.es/>

Universidad de Extremadura. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.unex.es/>

Universidad de Granada. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.ugr.es/>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.ulpgc.es/>

Universidad de La Laguna. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.ull.es/>

Universidad de Málaga. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.uma.es/>

Universidad de Murcia. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.um.es/>

Universidad de Oviedo. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.uniovi.es/inicio/>

Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.usc.es/>

Universidad de Salamanca. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.usal.es>

Universidad de Sevilla. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.us.es/>

Universidad de Valencia. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.uv.es/>

Universidad de Valladolid. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.uva.es>

Universidad de Zaragoza. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.unizar.es/>

Xunta de Galicia (Lingua). Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.xunta.es/lingua>

EUROPA

Association of Language Testers in Europe. Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.aila.info/>

Council of Europe. Education. Recuperado el 6 de agosto de 2008, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp

Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea. Recuperado el 6 de febrero de 2011, de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_es.html

European Association for Language Testing and Assessment. Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.ealta.eu.org/>

European Association for Quality Language Services, Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.eaquals.org/>

European Centre for Modern Languages. Recuperado el 6 de agosto de 2011, de <http://www.ecml.at/>

European Confederation of Language Centres in Higher Education. Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.cercles.org/es/>

European Network on Teacher Education Policies . Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://entep.unibuc.eu/>

European Parent's Association. Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.epa-parents.eu/>

European Union National Institutes for Culture. Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.eunic-online.eu/>

FRANCIA

Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivante. Recuperado el 6 de agosto de 2011, de <http://www.fiplv.org/>

Institutes Universitaires de Formation des Maîtres. Recuperado el 6 de agosto de 2011, de <http://www.iufm.education.fr/>

Ministère de l'Éducation Nationale. Recuperado el 6 de agosto de 2011, de <http://www.education.gouv.fr/>

INGLATERRA

Anglia Ruskin University. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.anglia.ac.uk/ruskin/en/home.html>

Birmingham City University. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.bcu.ac.uk/>

British Council. Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.britishcouncil.org/new/>

Canterbury Christ Church University. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.canterbury.ac.uk/>

Consejería de Educación en Reino Unido. Recuperado el 21 de junio de 2007, de <http://www.mepsyd.es/exterio/uk/es/home/index.shtml>

Department for Children, Schools and Families. Recuperado el 6 de agosto de 2008, de <http://www.dcsf.gov.uk/index.htm>

Department for Education and Skills. Recuperado el 6 de agosto de 2008, de <http://www.dcsf.gov.uk/>

Goldsmiths College. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.gold.ac.uk/>

Kingston College. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.kingston-college.ac.uk/>

Leeds Trinity College. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.leedstrinity.ac.uk/pages/default.aspx>

Liverpool Hope University. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.hope.ac.uk/>

Liverpool John Moores University. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.ljmu.ac.uk/>

Manchester Metropolitan University. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.mmu.ac.uk/>

National Advisory Centre on Early Language Learning. Recuperado el 6 de agosto de 2008, de <http://www.nacell.org.uk/profdev/itt.htm>

Newman University College. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.newman.ac.uk/>

Nottingham Trent University. Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.ntu.ac.uk/>

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Recuperado el 6 de octubre de 2010, de <http://www.Ofsted.gov.uk/>

- St Mary's University College.** Recuperado el 12 de junio de 2009, de <http://www.smuc.ac.uk/>
- The National Centre for Languages. CILT.** Recuperado el 21 de junio de 2007, de <http://www.cilt.org.uk>
- Training and Development Agency for Schools.** Recuperado el 6 de agosto de 2008, de <http://www.tda.gov.uk/>
- University of Bedfordshire.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.beds.ac.uk/>
- University of Brighton.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.brighton.ac.uk/>
- University of Chichester.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.chi.ac.uk/>
- University College of St Mark and St John.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.marjon.ac.uk/>
- University of East Anglia.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.uea.ac.uk/>
- University of East London.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.uel.ac.uk/>
- University of Gloucestershire.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.glos.ac.uk/Pages/default.aspx>
- University of London.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.lon.ac.uk/>
- University of Manchester.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.manchester.ac.uk/>
- University of Sunderland.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.sunderland.ac.uk/>
- University of Wolverhampton.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.wlv.ac.uk/>
- University of Worcester.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.worcester.ac.uk/>
- York St John University.** Recuperado el 12 de agosto de 2009, de <http://www.yorks.ac.uk/>

INTERNACIONAL

International Association of Applied Linguistics. Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.aila.info/>

International Association of Multilingualism. Recuperado el 6 de agosto de 2011, de <http://www.iamultilingualism.org/>

International Certificate Conference. Recuperado el 6 de febrero de 2011, de <http://www.icc-languages.eu/>

ÍNDICES DE TABLAS Y FIGURAS

Índice de tablas

Tabla 1. Las lenguas de escolarización en los centros educativos	57
Tabla 2. Variedades lingüísticas desde los diferentes puntos de vista institucional, sociocultural y educativo.....	58
Tabla 3. Medidas concretas de acción relativas a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, la formación del profesorado y la movilidad	68
Tabla 4. Medidas concretas de acción relativas a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la formación del profesorado y la movilidad.....	72
Tabla 5. Medidas concretas de acción relativas a enseñanza y aprendizaje de las lenguas, la formación del profesorado y la movilidad	77
Tabla 6. Comparación entre los paradigmas de la educación en lenguas	82
Tabla 7. Identificación temática y cronológica de las referencias y recomendaciones del Consejo de Europa para una política lingüística educativa	87
Tabla 8. Relación de los programas que abarca el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013)	97
Tabla 9. Objetivos precisos y conexos de los sistemas de educación y formación.....	98
Tabla 10. Parámetros temáticos y cronológicos de las medidas y determinaciones de la política lingüística educativa de la Comisión Europea	105
Tabla 11. Principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del docente en Europa	112
Tabla 12. Competencias del profesor europeo de lenguas extranjeras.....	127
Tabla 13. Rasgos del perfil del docente de lenguas.....	129
Tabla 14. Elementos de orden estructural (Structure) del perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras	135

Tabla 15. Contenidos del perfil europeo de formación del profesorado de lenguas extranjeras	136
Tabla 16. Rasgos necesarios y comunes en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras	137
Tabla 17. Relación de competencias específicas del perfil del docente de lenguas extranjeras en Educación Primaria.....	140
Tabla 18. Rasgos y componentes para la calidad de la movilidad en la educación y formación	149
Tabla 19. Recapitulación reflexiva sobre los beneficios de la realización del Primary Languages Exchange Programme en la formación inicial del docente de lenguas extranjeras	172
Tabla 20. Listado de las universidades participantes durante el curso académico 2010-2011	180
Tabla 21. El Prácticum Internacional en el plan de estudio del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés).....	184
Tabla 22. El Prácticum Internacional en el plan de estudios del título del Grado en Maestro de Educación Primaria (mención de lengua inglesa)	186
Tabla 23. Elementos estructurales de las modalidades de la asignatura Prácticum II en el título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera.....	189
Tabla 24. Los objetivos específicos de las Modalidades A y B de Prácticum II	190
Tabla 25. Funciones específicas del tutor universidad	194
Tabla 26. Funciones específicas de los estudiantes.....	195
Tabla 27. Funciones específicas del tutor maestro.....	196
Tabla 28. Rasgos del perfil lingüístico e intercultural.....	201
Tabla 29. Actividades e instrumentos formativos de la fase de preparación	204
Tabla 30. Secuenciación de los seminarios interculturales y las prácticas docentes	206

Tabla 31. Actividades e instrumentos formativos en la fase de prácticas docentes	209
Tabla 32. Actividades e instrumentos formativos en la fase de reflexión.....	212
Tabla 33. Elementos organizativos del Módulo 1 y 2 del Prácticum Internacional	213
Tabla 34. Referentes oficiales de los requisitos nacionales y europeos sobre las competencias del profesorado de lenguas extranjeras en Educación Primaria.....	215
Tabla 35. Las estrategias de aprendizaje del Prácticum Internacional.....	216
Tabla 36 .Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional, con respecto a los elementos competenciales 3 y 4 (Structure)	221
Tabla 37. Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto a los elementos competenciales 5, 6, 7, 8 y 13 (Structure)	224
Tabla 38. Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto al elemento competencial 9 (Structure).....	227
Tabla 39. Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto a los elementos competenciales 17 y 18 (Knowledge and Understanding)	229
Tabla 40. Elementos de consenso de las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto al elemento competencial 33 (Strategies and Skills).....	231
Tabla 41. Los elementos de consenso en las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto a los elementos competenciales 35, 36 y 38 (Values).....	232
Tabla 42. Los elementos de consenso en las indicaciones prácticas del Prácticum Internacional con respecto al elemento competencial 39.. (Values) ..	234
Tabla 43. Correspondencia de los dispositivos de formación e investigación... ..	253
Tabla 44. Categorías de análisis de la unidad de muestreo, biografía lingüística e intercultural (BLI)	254

Tabla 45. Parrilla de análisis PA1a del análisis de contenido de los datos de las biografías lingüísticas e interculturales (BLI).....	255
Tabla 46. Categorías de análisis de la unidad de muestreo- carta de intenciones (CI)	256
Tabla 47. Parrilla de análisis PA1b del análisis de contenido de los datos en las cartas de intenciones (CI)	256
Tabla 48. Parrilla de análisis PA1c del análisis de contenido de los datos en las cartas de intenciones (CI)	257
Tabla 49. Parrilla de análisis PA1d del análisis de contenido de los datos en las cartas de intenciones (CI)	257
Tabla 50. Categorías de análisis de la unidad de muestreo- entrevista oral (EO)	258
Tabla 51. Parrilla de análisis PA1e del análisis de contenido de los datos de las entrevistas orales	259
Tabla 52. Parrilla de análisis PA1f del análisis de contenido de los datos de las entrevistas orales (EO)	259
Tabla 53. Parrilla de análisis PA1g del análisis de contenido de los datos de las entrevistas orales (EO)	260
Tabla 54. Categorías de análisis de las unidades de muestreo- diarios de aprendizaje (DA) y foro virtual (FV).....	261
Tabla 55. Parrilla de análisis PA2a del análisis de contenido de los diarios de aprendizaje (DA).....	262
Tabla 56. Parrilla de análisis PA2b del análisis de contenido del foro virtual (FV)	264
Tabla 57. Parrilla de análisis PA3a del análisis de contenido del foro virtual (FV)	265
Tabla 58. Parrilla de análisis PA3b del análisis de contenido de las reflexiones críticas (RC).....	266
Tabla 59. Asignaturas de inglés en el plan de estudios del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés)	275

Tabla 60. Asignaturas de francés en el plan de estudios del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés)	277
Tabla 61. Tipos de experiencias interculturales previas a la participación en el Prácticum Internacional.....	282
Tabla 62. Reflexiones y su relación con los tipos de experiencias interculturales en el propio país	285
Tabla 63. Categorías emergentes en el análisis de contenido de las cartas de intenciones (CI).....	288
Tabla 64. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto A	289
Tabla 65. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto B	289
Tabla 66. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto C	290
Tabla 67. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto D	290
Tabla 68. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto E.....	291
Tabla 69. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto F.....	292
Tabla 70. Orden de frecuencia de los objetivos en la carta de intenciones del Sujeto G	292
Tabla 71. Orden de frecuencia de los objetivos del conjunto de sujetos en sus cartas de intenciones.....	295
Tabla 72. Grado de intensidad de las representaciones en las cartas de intenciones	300
Tabla 73. Categorías emergentes en el análisis de contenido de las entrevistas orales.....	302
Tabla 74. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto A	303

Tabla 75. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto B	303
Tabla 76. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto C	304
Tabla 77. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto D	305
Tabla 78. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto E.....	305
Tabla 79. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto F.....	306
Tabla 80. Orden de frecuencia de los objetivos en la entrevista oral del Sujeto G	307
Tabla 81. Orden de frecuencia de los objetivos del conjunto de los sujetos en las cartas de intenciones	310
Tabla 82. Los objetivos de los estudiantes ante el Prácticum Internacional	316
Tabla 83. Datos sobre el grado de adecuación de la competencia lingüística.....	317
Tabla 84. Datos sobre el grado de comunicación previa con la universidad de destino.....	318
Tabla 85. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto A.....	320
Tabla 86. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto B	321
Tabla 87. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto C	322
Tabla 88. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto D	322
Tabla 89. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto E	323
Tabla 90. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto F	324

Tabla 91. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el diario de aprendizaje del Sujeto G	325
Tabla 92. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras del conjunto de los sujetos en los diarios de aprendizaje	329
Tabla 93. Número de entradas de los estudiantes de la Universidad de Burgos en el foro virtual	352
Tabla 94. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto A	353
Tabla 95. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto B	353
Tabla 96. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto C	354
Tabla 97. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto D	354
Tabla 98. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto E	355
Tabla 99. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto F.....	355
Tabla 100. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras en el foro virtual del Sujeto G	356
Tabla 101. Orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras del conjunto de los sujetos en el foro virtual	359
Tabla 102. Grado de satisfacción del Prácticum Internacional en las cartas de intenciones y en el foro virtual	371
Tabla 103. Grado de satisfacción del Prácticum Internacional en las cartas de intenciones y reflexiones críticas	372
Tabla 104. Ejemplo de la evolución de las manifestaciones del Sujeto G en la entrevista oral y la reflexión crítica	374

Índice de figuras

Figura 1. Componentes y orientaciones del itinerario de la Tesis Doctoral.....	33
Figura 2. Plataforma de recursos y referencias para la Educación plurilingüe e intercultural.....	86
Figura 3. Porcentaje de participación de estudiantes europeos por áreas de estudio universitarias en el programa Erasmus	156
Figura 4. Porcentaje de participación de estudiantes españoles por áreas de estudio universitarias en el programa Erasmus en España	157
Figura 5. Porcentaje de participación de los estudiantes europeos de las áreas de estudio universitarias en el programa Erasmus Prácticas	160
Figura 6. Datos sobre la evolución de la participación en el Prácticum Internacional en España.....	180
Figura 7. Número de estudiantes participantes en el Prácticum Internacional de la Universidad de Burgos y el St Mary's University College.....	182
Figura 8. Número de estudiantes que han participado en los programas de movilidad del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés).....	183
Figura 9. Número de estudiantes en las Modalidades A y B del Prácticum II del título de Diplomado en Maestro Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) en 2008.....	251
Figura 10. Las lenguas aprendidas por los estudiantes	272
Figura 11. Contextos de aprendizaje del inglés en los ámbitos formales y no formales	273
Figura 12. Contextos de aprendizaje del francés en los ámbitos formales y no formales	276
Figura 13. Uso de las lenguas en los ámbitos profesionales y sociales de los estudiantes.....	278

Figura 14. Uso de las lenguas en los distintos medios de comunicación.....	279
Figura 15. Participación de los estudiantes en los diferentes tipos de movilidad	281
Figura 16. Países visitados en las movilidades lingüístico académicas, lingüístico-profesionales y culturales	283
Figura 17. La presencia y el orden de frecuencia de los objetivos de los estudiantes ante el Prácticum Internacional en las cartas de intenciones, por cada sujeto.....	293
Figura 18. La presencia y el orden de frecuencia de los objetivos de los estudiantes ante el Prácticum Internacional en las entrevistas orales, por cada sujeto.....	308
Figura 19. La presencia y el orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógico en los diarios de aprendizaje, por cada sujeto	326
Figura 20. La presencia y el orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de orden lingüístico-intercultural en los diarios de aprendizaje, por cada sujeto	328
Figura 21. La presencia y el orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de orden profesional-pedagógico en el foro virtual, por cada sujeto.....	357
Figura 22. La presencia y el orden de frecuencia de las competencias profesionalizadoras de orden lingüístico-intercultural en el foro virtual, por cada sujeto.....	358

ANEXOS

Anexos

Anexo 1.- *Relación de las asociaciones internacionales y sus logotipos que constituyen el Professional Networking Forum on Language Education (Datos obtenidos de la página web del CELM).*

LOGOTIPOS	ASOCIACIONES INTERNACIONALES
	International Association of Applied Linguistics
	Association of Language Tester
	European Confederation of Language Centres in Higher Education
	Association for Language Testing and Assessment
	European Association for Quality Language Services
	European Centre for Modern Languages of the Council of Europe
	European Parent's Association
	European Union National Institutes for Culture
	Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes
	International Association of Multilingualism
	International Certificate Conference
	Official Languages and Bilingualism Institute of the University of Ottawa

Anexo 2.- Convocatoria de ayudas financieras para movilidad de estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, para la realización de prácticas en centros escolares del Reino Unido.

Fecha de Convocatoria: **24/10/2007**

Plazo de solicitud hasta 13/11/2007

DENOMINACIÓN: Ayudas para potenciar la cooperación conjunta en el campo de la formación inicial del profesorado y el desarrollo de lenguas extranjeras en la Educación Primaria

TIPO DE CONVOCATORIA: Ayuda

ORGANISMO CONVOCANTE: UBU

UNIDAD UBU: Vicerrectorado de Investigación

DESTINATARIOS: Estudiantes

El Vicerrectorado de Investigación y Relaciones Internacionales de la Universidad de Burgos, convoca **6 ayudas de movilidad de estudiantes para realizar prácticas en colaboración con ST MARY'S COLLEGE, Londres, Reino Unido**, dentro del marco del convenio de colaboración suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia, con el objetivo de potenciar la cooperación conjunta en el campo de la formación inicial del profesorado y el desarrollo de lenguas extranjeras en la Educación Primaria.

Las ayudas se financiarán contra el crédito presupuestario 30.12.IE.07.423A.485 *del ejercicio 2008*. El abono de la ayuda queda condicionado a la existencia de crédito adecuado y suficiente.

Las ayudas están cofinanciadas por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Burgos.

1.- OBJETO Y ACTIVIDAD A REALIZAR

Mejorar la formación práctica y lingüística de los estudiantes mediante la realización de prácticas en un colegio británico.

Las prácticas realizadas en esta Institución estarán integradas dentro la asignatura de Practicum II por la Universidad de Burgos.

2.- SOLICITANTES

Alumnos de la Universidad de Burgos que se encuentren matriculados en el curso 2007/2008, en 3º de la Titulación de Maestro, especialidad: Lengua Extranjera y que tengan aprobado todo primero. Tendrán prioridad aquellos solicitantes que tengan aprobado todas las asignaturas de segundo, con buen nivel de inglés.

REQUISITOS

- Tener aprobadas todas las asignaturas de 1º curso de la titulación de Maestro.
- Se considerarán las solicitudes de estudiantes que tengan pendiente alguna asignatura de segundo, pero tendrán preferencia los que tengan todas aprobadas.
- Tener buen nivel de inglés (mínimo un nivel B1-MCER), lo que podrá acreditarse

mediante alguno de los certificados siguientes (u otro título oficial que acredite un nivel equivalente o superior al B1):

- Cambridge First Certificate
- Primer Ciclo de la Escuela Oficial de Idiomas (1º, 2º y 3º superados)
- Tener aprobadas las asignaturas -Morfosintaxis y semántica inglesa I/II, Primer idioma (inglés) I/II y Didáctica del Inglés de la titulación de Maestro-Lengua Extranjera.
- Los candidatos que no puedan acreditar alguno de estos títulos, podrán realizar una prueba de inglés con la profesora responsable de este intercambio: Esther Sanz de la Cal, quien emitirá un informe valorando si el estudiante tiene el nivel mínimo exigido que será remitido a la Comisión de Selección de estas becas. Para la realización de la prueba, el candidato deberá contactar directamente con la profesora en el Departamento de Didácticas Específicas para concertar el día y hora de la prueba.

3.- DURACIÓN

La duración del intercambio será de **26 días en 2008** (durante los meses de enero o febrero). Las fechas de incorporación se concretarán con el Centro.

4.- CONDICIONES GENERALES DE LAS AYUDAS

La ayuda consistirá en el reembolso de los gastos de viaje hasta un tope de 210 € (incluidos billete aéreo y traslados desde la ciudad de origen hasta la de destino en transporte público con billete justificativo)

Una bolsa de viaje en concepto de ayuda para manutención y transporte urbano en destino de 518 €.

Un seguro médico (no farmacéutico) y de accidentes que será realizado por la Universidad de Burgos.

Alojamiento gratuito (manutención no incluida) que será gestionado por la institución de destino.

La Universidad adelantará la bolsa de viaje antes de la salida del estudiante y reembolsará los gastos de viaje al regreso tras la presentación de los billetes.

Los importes de las ayudas podrán incrementarse, si quedaran fondos remanentes no gastados de alguna de las partidas presupuestadas para poner en marcha este programa, siempre y cuando sea autorizado por el MEC y el Vicerrectorado de Investigación y Relaciones Internacionales de la UBU.

5.- OBLIGACIONES DE LOS BENEFICIARIOS

- Cumplir con el programa de prácticas e indicaciones que establezcan la institución de destino y la tutora del programa.
- Justificar los gastos de viaje. Se podrán utilizar facturas y/o billetes electrónicos, con los requisitos que se establecen en la instrucción de Gerencia de 3 de noviembre de 2006.
- Acreditar la asistencia a la actividad mediante certificado emitido por la institución de acogida.

6.- PRESENTACIÓN DE SOLICITUDES

Las solicitudes, según modelo del anexo I, deberán presentarse en el Registro General o en los Registros Auxiliares de la Universidad de Burgos, antes de las 14.00 del día 13 de noviembre de 2007.

7.- PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN

Para la selección de los candidatos se valorarán los siguientes aspectos:

- Buen nivel de Inglés (títulos que acrediten un nivel superior al B-1-MCER): hasta 2 puntos.

- Motivación, currículum vitae u otros méritos relevantes para la realización de la actividad: hasta 0,5 puntos.

8.- DOCUMENTACIÓN REQUERIDA

Las solicitudes deberán acompañarse de la siguiente documentación:

- Fotocopia del DNI
- Documento acreditativo del conocimiento de inglés.
- Curriculum Vitae en inglés y en español.
- Breve Exposición Motivos por los que solicita la beca. (Redacción en inglés 150 palabras aproximadamente).
- Fotocopia del Resguardo de haber solicitado Certificado de antecedentes penales, (requerido por los centros escolares británicos) cuyo procedimiento de obtención puede encontrarse en : http://www.mju.es/mpenales_cer.htm
- Otros documentos que consideren oportunos.

9.-TRAMITACIÓN DEL EXPEDIENTE

El expediente administrativo se realizará por la Unidad de Información del Servicio de Información y Extensión Universitaria.

La valoración de las solicitudes se realizará por una Comisión de Selección formada por los siguientes miembros:

- **Presidente:** Vicerrectora de Investigación y Relaciones Internacionales o persona en quien delegue.
- **Vicepresidente:** Jefe del Servicio de Información y Extensión Universitaria
- **Vocal:** Decano de la Facultad de Humanidades y Educación o persona en quien delegue.
- **Vocal:** Profesora responsable del intercambio: Esther Sanz de la Cal.
- **Vocal:** Técnico del Servicio de Relaciones Internacionales.
- **Vocal:** Representante de alumnos.
- **Secretaria:** Representante de la Unidad de Información.

10.- PLAZO DE RESOLUCIÓN

El plazo para resolver no será superior a 3 meses, desde la finalización del plazo de presentación de solicitudes.

11.- ADJUDICACIÓN

La Comisión de Selección propondrá la adjudicación de la beca al Rector, la cual se hará pública en el tablón de anuncios del Registro General y en la Facultad de Humanidades y Educación.

Contra esta resolución que agota la vía administrativa, podrá interponerse potestativamente recurso de reposición ante el Magfco y Excmo Sr Rector en el plazo de un mes, según establece la Ley 30/1992 de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del procedimiento Administrativo Común, modificada por Ley 4/1999 de 13 de Enero o recurso contencioso-administrativo ante el Juzgado de los Contencioso-Administrativo de Burgos en el plazo de dos meses contados desde el día siguiente a la notificación de la presente resolución o cualquier otro que estime más procedente.

12.- INTERPRETACIÓN

Para lo no previsto en esta convocatoria es de aplicación el convenio de colaboración entre el MEC y la UBU en cuyo marco se establece esta convocatoria.

En Burgos, 24 de octubre de 2007

LA VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y
RELACIONES INTERNACIONALES

Anexo 3.- Mi biografía lingüística y Mis experiencias interculturales importantes

Mi biografía de aprendiente de lenguas

BIOGRAFÍA
LINGÜÍSTICA
1

Dé una visión de conjunto de sus experiencias de aprendizaje de las lenguas que ya conoce y que le servirá de base para planificar su aprendizaje futuro y para informar a otras personas, como empleador(a)(e)s o enseñantes.

¿Qué idiomas he aprendido?

- Sobre las lenguas aprendidas en la escuela o en cursos especiales, detallo durante cuánto tiempo, cuántas horas y con qué fines las he estudiado, añadiendo informaciones sobre contenidos, métodos y textos, sin olvidar, cuando sea pertinente, el tipo de exámenes que he aprobado.
- Las lenguas con las cuales he crecido.
- Las zonas lingüísticas en las que he vivido.
- El uso de las lenguas en mi trabajo, formación, estudios, viajes y círculo de personas conocidas.
- Idiomas con que he tenido contactos mediante televisión, radio, cine, arte, música, libros, prensa, Internet, etc.

¿Cómo he vivido el aprendizaje?

- Si he aprendido bien y con gusto, ¿cómo ha sido? ¿Qué es lo que ha sido importante y enriquecedor?
- ¿Qué es lo que me ha desanimado al aprender los idiomas que ya sé o que estoy estudiando?

Las fichas de trabajo pueden presentarse cronológicamente, como en un curriculum vitae o lengua por lengua, sin olvidar los años de estudios ni, cuando sea posible, las fechas.



Mis experiencias interculturales importantes

BIOGRAFÍA
LINGÜÍSTICA
2

Relate todo tipo de experiencias con culturas distintas de la suya —en su propio país o en el extranjero—, que hayan ampliado su comprensión de lo intercultural.

Conviene que piense en:

sorpresas, malentendidos, diferencias y lo que le pareció interesante, difícil y enriquecedor:

- encuentros y contactos con hablantes nativ(a)o(s) de otro idioma en situaciones de la vida cotidiana, estudios, trabajo y momentos de ocio;
- películas, libros y otros medios de comunicación;
- la historia y la vida intelectual de la cultura meta.

¿Qué aprendió de la otra cultura y de sí mism(a)o? ¿Cómo influyeron esas experiencias en su actitud hacia la cultura y el idioma?



Anexo 4.- Ficha- guión para el diario de aprendizaje



EL DIARIO COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL PARA LA OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN EN LAS PRÁCTICAS.

1.-INTRODUCCIÓN

El diario es un instrumento que permite garantizar la recogida de información, la obtención de datos sobre aspectos considerados relevantes y la aportación de una visión histórica del desarrollo de los acontecimientos que tienen lugar en el aula o en el centro educativo, así como la reflexión sobre ellos.

2.- UTILIDAD DEL DIARIO

El diario es muy adecuado para acompañar al alumno/a en prácticas en su proceso de reflexión, es decir para ayudarle a reflexionar en y sobre la acción.

Puede utilizarse como fuente de información para:

- Analizar la realidad del aula conjuntamente con el profesor/tutor de prácticas y con el resto de los compañeros en las reuniones. Facilita el diálogo reflexivo entre ambos.
- Contrastar con la opinión de los citados profesores o compañeros
- Completar con lecturas de libros, consulta de documentos del centro etc., que nos ayuden a comprender mejor lo que ocurre en el aula.

Todo ello es importante para ir construyendo los aprendizajes de manera integrada entre teoría-práctica-teoría.

3.-¿QUÉ DEBE RECOGER EL DIARIO?

Conviene recoger todo aquello que es importante en el ambiente educativo, tanto aspectos materiales como personales o funcionales. Durante tu estancia de movilidad trata de describir y comentar lo que te gusta o no, te impresiona, te

interesa o te sorprende, así como lo que no corresponde a lo que se imaginaba o esperaba, en relación con:

- el país, la gente y el idioma;
- la vida cotidiana;
- la vida universitaria;
- colegio
- profesores de colegio
- niños de E Primaria
- las personas con quienes está en contacto;
- sus sentimientos positivos y negativos;
- su manera de comportarse, comunicarse y aprender.

Trata de comprender y comentar las diferencias notables entre su país de origen y el país que has elegido para tu estancia de movilidad. Lo mejor es tratar de ponerse en el lugar de esas personas de cultura distinta y ver las cosas desde ese punto de vista ajeno.

Pero sobre todo, el diario debe recoger las reflexiones, reacciones, hipótesis o explicaciones del alumno en prácticas.

En este sentido, podrían orientar para su realización las siguientes cuestiones dirigidas al alumno/a:

1- Indica en términos generales cómo te ha ido la jornada y distingue las experiencias positivas y negativas.

2- ¿Cuales han sido hoy tus experiencias por lo que respecta al trato individual con los alumnos?

3- ¿Qué experiencias has tenido en cuanto a la relación con el grupo-clase?

4- ¿Qué experiencias has vivido en lo que se refiere a tu relación con el/la profesor/a o profesores/as?

5.-¿Qué piensas que has de tener en cuenta desde ahora como consecuencia de las experiencias positivas o negativas?

6- ¿Podrías explicar lo que has aprendido a raíz de las vivencias del aula. ?

7-¿Podrías relacionar las situaciones del aula con algunos conocimientos teóricos?

4.- ¿CÓMO SE PUEDE ESTRUCTURAR?

a) Hay que hacer constar la fecha del día en que se escribe

b) Conviene separar la descripción de los hechos de la valoración personal y de las reflexiones

5.-¿CUÁNDO REALIZARLO?

En general conviene realizarlo inmediatamente después de que ocurran los acontecimientos. Pero, en todo caso, al terminar la jornada de prácticas, nunca dentro del aula o centro, para evitar interrupciones de la observación y participación y sobre todo para no crear susceptibilidades en los tutores del aula.

Anexo 5.- Class Teacher Assessment Report

Universidad De Burgos
Departamento de Didácticas Específicas

Spanish Student Placement**CLASS TEACHER ASSESSMENT REPORT**

STUDENT'S DATA:
Surnames
First names
Placement school
Supervising teacher

ASSESSMENT CRITERIA	VERY GOOD EXCELLENT	GOOD GOOD PLUS	ACCEPTABLE STANDART PASS	MUST IMPROVE FAIL
ATTENDANCE	100% attendance	95% attendance	85% attendance	Less than attendance
Tick appropriate description				
PUNCTUALITY	Punctual everyday	Usually Punctual	Occasionally not punctual	Is often late for sessions
Tick appropriate description				
SCHOOL INVOLVEMENT	Confidently seeks involvement in all school activities	Usually seeks involvement in all school activities	Seeks involvement in all school activities with some guidance	Lacks the confidence to become in school activities
Tick appropriate description				
CLASSROOM INVOLVEMENT	Confidently seeks involvement in all school activities	Usually seeks involvement in all school activities	Seeks involvement in all school activities with some guidance	Lacks the confidence to become in school activities
Tick appropriate description				
RELATIONSHIP WITH STUDENTS	Displays a mature, caring and confident approach to pupils	Generally displays a mature, caring and confident approach to pupils	Needs guidance in developing relationships with pupils	Finds it difficult to relate to pupils
Tick appropriate description				
DEVELOPING WORK	Displays an excellent awareness of individual pupils'	Usually displays an excellent awareness of individual pupils'	Needs guidance in developing work	Finds it difficult to assess pupil's needs and develop appropriate work

	needs when developing work	needs when developing work		
Tick appropriate description				
AUTONOMY LEVEL	Has the confidence and skills to work independently	Generally Has the confidence and skills to work independently	Can work independently with some guidance	Finds it difficult to work independently
Tick appropriate Description INITIATIVE LEVEL	Always uses his/her initiative in all activities	Usually uses his/her initiative in all activities	Tends to need reassurance before using initiative	Finds it difficult to use his/ her initiative
Tick appropriate description				
ABILITY TO OBSERVE	Always recognises when it is appropriate to learn from the good practise of others	Usually recognises when it is appropriate to learn from the good practise of others	Needs some guidance to identify appropriate good practice	Finds it difficult to identify good practice
Tick appropriate description				
ABILITY TO REFLECT	Displays an excellent ability to assimilate information and learn from the resulting experiences	Has the ability to assimilate information and learn from the resulting experiences	Needs some guidance in assimilating information and learning from the resulting experiences	Finds it difficult to assimilate information and learn from experiences.
Tick appropriate description				

OVERALL COMMENTS: POSITIVE ASPECTS OR ASPECTS THAT NEED IMPROVEMENT

FINAL MARK. Please indicate which category with

Matrícula de honor	Excellent	
Sobresaliente	Very good	
Notable	Good	
Aprobado	Pass	
Suspensó	Fail	
No presentado	Not present	

Anexo 6.- Convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Burgos para realizar actividades de intercambio y formación inicial de alumnos de los títulos de Maestro de la Facultad de Humanidades y Educación.



REGI. UNIVER. BURGOS
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA


UNIVERSIDAD
DE
BURGOS




CONVENIO DE COLABORACIÓN SUSCRITO ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y LA UNIVERSIDAD DE BURGOS PARA REALIZAR ACTIVIDADES DE INTERCAMBIO Y FORMACIÓN INICIAL DE ALUMNOS DE LOS TÍTULOS DE MAESTRO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.

En Madrid, a 11 de octubre 2.007

REUNIDOS

 De una parte, en virtud del Real Decreto 464/2006, de 10 de abril, la Sra Ministra de Educación y Ciencia, Dña. Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo, y conforme lo dispuesto en el apartado 13.3 de la Ley 6/1997 de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado (LOFAGE).

 Y de otra parte, en nombre y representación de la Universidad de Burgos, el Sr. D. José María Leal Villalba, en su calidad de Rector Magnífico de la misma, nombrado por Acuerdo 50/2004, de 15 de abril, de la Junta de Castilla y León (B.O.C. y L. de 20 de abril de 2004), en uso de las atribuciones que tiene conferidas en base al artículo 20.1 de la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y los artículos 81 y 83 de los Estatutos de la Universidad de Burgos, aprobados por Acuerdo 262/2003, de 26 de diciembre, de la Junta de Castilla y León.

Ambas partes, en la representación que ostentan, tienen y se reconocen mutua capacidad legal para obligarse y convenir

MANIFIESTAN

Primero: Que, con aplicación y a partir de noviembre de 2003, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, firmó con el Departamento de Educación Británico un Memorándum de Entendimiento con el objetivo de potenciar la cooperación conjunta en el campo de la formación inicial del profesorado y el desarrollo de lenguas extranjeras en la Educación Primaria

Segundo: En virtud de este Memorándum de Entendimiento, y en cooperación con universidades británicas, se ha ofrecido a la Universidad de Burgos la posibilidad de suscribir este Convenio para participar en un intercambio de sus alumnos con estudiantes de las Facultades de Formación del Profesorado del Reino Unido, lo que



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

UNIVERSIDAD
DE
BURGOS



permitirá a los futuros profesores de Educación Primaria de ambos países mejorar su formación inicial, ayudándoles también en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés y español, respectivamente).

Tercero: El presente Convenio se halla excluido de la Ley de Contratos de las Administraciones Públicas conforme establece su artículo 3.1.c), modificado por el artículo 34 del Real Decreto Ley 5/2005, de 11 de marzo.

Cuarto: Para la realización del presente Convenio existe crédito adecuado y suficiente en la aplicación presupuestaria 18.09.321N.441 del Ministerio de Educación y Ciencia.

Quinto: Ambas entidades, por todo lo manifestado y considerando que tienen unos objetivos en parte coincidentes y complementarios, desean suscribir el presente Convenio a fin de mejorar sus respectivos cometidos, para lo cual formalizan el presente documento, con arreglo a las siguientes

CLAÚSULAS

PRIMERA: El presente Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Burgos, tiene por objeto realizar, en el presente curso académico 2007-2008, el intercambio de 6 alumnos de último curso de los títulos de maestro de la Facultad de Humanidades y Educación, con el mismo número de alumnos y profesores británicos de facultades de formación de profesorado del Reino Unido.

Está además prevista la visita de un profesores-tutor español al Reino Unido, a fin de intervenir en el proceso de evaluación de los alumnos participantes en el intercambio.

SEGUNDA: A tal fin, el Ministerio de Educación y Ciencia, dentro del ejercicio económico 2008, transferirá a la Universidad de Burgos un total de **6480,00 euros** (SEIS MIL CUATROCIENTOS OCHENTA EUROS), que se ingresarán en Caja Burgos, con nº de cuenta [redacted], sita en Casa del Cordón, Burgos, 09003. Este importe supone un 70% del total de los gastos del proyecto, soportando la Universidad el 30% restante. Ambas partes consideran dicho importe adecuado y suficiente para atender la totalidad de los gastos que deberá realizar la Universidad de Burgos.

TERCERA: La Universidad de Burgos se compromete a gestionar todas aquellas acciones, compromisos y gastos necesarios para llevar a cabo el intercambio objeto de este Convenio en el presente curso académico 2007-2008, y en cooperación con la siguiente Universidad británica: St Mary's College, estando conforme en asumir la realización del siguiente cuadro general de actuaciones:

- Organizar y pagar el vuelo de 6 alumnos españoles al Reino Unido.

RECT. UNIVER. BURGOS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

UNIVERSIDAD
DE
BURGOS



- Organizar y pagar el vuelo de 1 profesor-tutor español al Reino Unido.
- Organizar y pagar el alojamiento de 6 alumnos británicos (26 días) en Burgos.
- Organizar y pagar el alojamiento de 1 profesor-tutor español (3 días) en el Reino Unido.
- Ofrecer un importe suficiente en concepto de bolsa comida para los 6 alumnos españoles (26 días) en el Reino Unido.
- Organizar y pagar dietas y transporte urbano del profesor-tutor español en el Reino Unido.
- Ofrecer un importe suficiente en concepto de bolsa transporte urbano para los 6 alumnos españoles en el Reino Unido.
- Gestionar y pagar lo relativo al seguro médico para aquellos alumnos que no dispongan de tarjeta sanitaria.
- Afrontar y pagar gastos generales o de administración que pueda conllevar el proceso.

CUARTA: Las partes manifiestan expresamente que la labor del Ministerio de Educación y Ciencia en lo que respecta a la realización del antedicho intercambio de alumnos y visita de profesores-tutores, se limita, exclusivamente, a realizar la aportación dineraria que se indica en la cláusula segunda del presente Convenio, sin asumir responsabilidades de ningún tipo en lo que respecta a la organización, gestión y desarrollo del intercambio en sí, que será enteramente gestionado por la Universidad de Burgos, quien, como consecuencia, exonera al Ministerio de Educación y Ciencia de cualquier responsabilidad, obligación, coste, reclamación, daño, gasto o demora que pueda derivarse, por acción u omisión, como consecuencia de la realización del intercambio de alumnos al que se refiere el presente Convenio.

QUINTA: Para efectuar el seguimiento del presente Convenio de Colaboración se constituirá una Comisión, compuesta por dos representantes de la Universidad de Burgos, designados por la citada universidad, y dos representantes del Ministerio de Educación y Ciencia, designados por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado.

La Universidad de Burgos deberá presentar antes del 30 de noviembre de 2008 una Memoria de Actividades y una Memoria Económica con relación de los gastos efectuados, acompañada de copia de las facturas correspondientes.

SEXTA: La Universidad deberá incorporar el logotipo del Ministerio de Educación y Ciencia en cuantos materiales se utilicen para la difusión y publicidad de este programa de intercambio. En todos aquellos materiales que se utilicen para gestiones referidas al objeto del presente Convenio, se hará constar siempre el carácter cofinanciador que tiene el Ministerio de Educación y Ciencia.

18.ENE.2008 13:45

RECTORADO UNIVERSIDAD DE BURGOS
RECT. UNIVER. BURGOS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

UNIVERSIDAD
DE
BURGOS



SÉPTIMA: Cualquiera de las partes podrá denunciar el presente Convenio comunicándolo a la otra parte interviniente por escrito con un mes de antelación a la fecha en la que desee la terminación del mismo o, en su caso, prórroga.

En cualquiera caso, las partes se comprometen a finalizar el desarrollo de las acciones ya iniciadas en el momento de notificación de la denuncia.

OCTAVA: El presente Convenio tiene naturaleza administrativa. Las posibles cuestiones litigiosas a que pueda dar lugar la aplicación, interpretación, modificación y efectos que no puedan ser solventados por la Comisión de Dirección y Seguimiento, así como su resolución, serán resueltas por los órganos de la Jurisdicción Contencioso-administrativa.

Y en prueba de conformidad y para la debida constancia de todo lo convenido, ambas partes firman el presente Convenio, en ejemplar duplicado y en todas sus hojas, en el lugar y fecha al principio indicados.

LA MINISTRA DE
EDUCACIÓN Y CIENCIA

Fdo. Mercedes Calvo-Sotelo



EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD
DE BURGOS, P.A. Art. 81.3 Estatutos UBU
EL VICERRECTOR DE ORDENACIÓN
ACADÉMICA Y CONVULSIONA EUROPEA

Fdo.: Alfredo Jiménez Eguzabal

Fdo. José María Leal
Villaiba

Anexo 7.- Mi estancia de movilidad

Mi estancia de movilidad

BIOGRAFÍA
LINGÜÍSTICA
6.1

Esta hoja de trabajo puede ser una ayuda para desarrollar su competencia en la comunicación intercultural, facilitando su integración en la vida académica y social del país que ha elegido para su estancia de movilidad.

País de donde ha salido:

País y universidad de la estancia de movilidad:

Lengua del país meta y lengua de enseñanza

Fechas de la estancia: del: **al:**

Lista de referencia: movilidad y competencia intercultural

En la lista siguiente tiene elementos importantes para el éxito de su estancia de movilidad. Léala atentamente y coteje cada elemento con sus objetivos personales. ¿Cuáles querría profundizar? Para hacerlo en detalle puede consultar la parte «Sugerencias para usar la Biografía Lingüística», 4.2. de este Portfolio. Y en el punto 6.2. de esta misma lista de referencia puede anotar lo que le ha parecido importante no sólo durante su estancia, sino antes y después de ella.

Fecha:	Sí	En parte	No	?
De mi estancia en el extranjero				
Tengo claras mis motivaciones para ir al extranjero.				
Tengo claro lo que espero de mi estancia de movilidad.				
Tengo claro lo que me inquieta por tener que ir al extranjero.				
Tengo claros mis objetivos personales para la estancia				
Tengo claros mis objetivos académicos para la estancia.				
Mi nivel de competencia en la lengua meta basta para desenvolverse en la vida diaria.				
Mi nivel de competencia en la lengua meta me permite desenvolverse en la vida académica.				
Tengo claras las diferencias entre el estilo y las convenciones académicas de la institución donde estudio y los de la institución a la que voy para mi estancia de movilidad.				
Sé donde y como conseguir información sobre la vida académica y lo que se espera de quienes estudian en el país que me acoge.				
Sé a quien dirigirme para conseguir la información administrativa necesaria para mi estancia.				
Tengo claros los puntos fuertes y débiles de mi personalidad que pueden ayudarme o ser obstáculo para el éxito de mi estancia.				
Sé como arreglármelas para superar momentos de inseguridad, estrés, ansiedad o soledad.				
De mis competencias interculturales				
Tengo clara mi identidad cultural, los valores vinculados con mi cultura y las creencias que determinan mi manera de ver a quienes tienen una cultura distinta..				
Tengo clara mi manera de percibir la cultura del país meta.				
Tengo claros los estereotipos con que en el país meta perciben mi propia cultura.				
Conozco algunas características de la vida diaria —comidas, bebidas, días festivos, etc.— y de las condiciones de vida —nivel de vida, vivienda, etc.— del país meta.				
Conozco algunos datos importantes relativos a la geografía, la gente y la historia del país meta.				
Puedo reconocer algunas de las convenciones de un sistema cultural distinto del mío: maneras de comportarse y relacionarse, tabúes, etc.				
Quisiera dejar de lado mis estereotipos para percibir mejor la cultura del país meta.				
Puedo darme cuenta de las actitudes fuertemente etnocéntricas que condicionan a la gente y los textos y distanciarme de ellas.				
Sé resolver malentendidos derivados del desconocimiento de otras culturas. Con frecuencia surgen de diferencias interculturales que no todo el mundo tiene presentes.				
Puede ponerme en el lugar de otra persona, para ver las cosas desde su punto de vista.				
Puedo ser tolerante respecto de otras culturas, independientemente de mis convicciones morales.				



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE
European Language Portfolio
Portfolio européen des langues



Anexo 8.- Plan de Prácticum

PLAN DEL PRÁCTICUM PARA EL CURSO 2007-2008

1. INTRODUCCIÓN

El Prácticum es una materia troncal de las titulaciones de maestros y educadores sociales, tal como se recoge en las directrices generales promulgadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. La carga total de 32 créditos se ha distribuido en los planes vigentes en 12 para los segundos cursos y 20 para los terceros.

Las Prácticas constituyen un componente esencial de la formación inicial en las que el alumnado debe conjugar y contrastar las adquisiciones de conocimientos teórico-científicos con la realidad del medio escolar o socioeducativo.

Las Prácticas se consideran como un continuum en el que se debe atender de forma sucesiva tanto a la formación general como a la especializada. Los Planes de prácticas, en general, priman la observación en el Practicum I y la intervención guiada del alumnado en el Practicum II.

La eficacia del Prácticum exige una buena coordinación entre todas las personas y los estamentos implicados y la adecuada correspondencia entre las clases teórico-prácticas de la Facultad y las Prácticas en los Centros Educativos.

2. FUNCIONES DEL TUTOR DEL CENTRO

Son funciones del Tutor del Centro Educativo:

- Conocer el plan de prácticas de la Facultad
- Acoger al alumnado, proporcionándole un clima de confianza así como la información que precise para su trabajo.
- Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los alumnos.
- Orientar al alumnado en la realización de las actividades recogidas en el plan de prácticas.
- Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos.
- Coordinarse con el tutor de la Facultad en todas las fases de las mismas.

3. FUNCIONES DEL TUTOR DE PRÁCTICAS DE LA FACULTAD

Son funciones del Tutor de prácticas de la Facultad:

- Adaptar a cada Centro Educativo el plan de prácticas existente.
- Mantener reuniones con los alumnos para ayudarles en su aprendizaje práctico y en la consecución de los objetivos propuestos.
- Coordinarse con los Maestros-Tutores y realizar un seguimiento de las prácticas visitando al alumno y al Maestro-Tutor en el Centro al menos una vez durante el periodo de prácticas.
- Realizar la evaluación de acuerdo a los criterios señalados en el apartado correspondiente.

4. PRACTICUM I (segundo curso)

4.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

1. Conocer el Centro de trabajo en sus diferentes dimensiones: materiales, personales y funcionales.
2. Desarrollar la capacidad de análisis sobre la realidad educativa:
 - Diferenciando los elementos fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Procurando relacionar los conocimientos teóricos con los elementos observados en la realidad.
3. Iniciarse en las destrezas profesionales, siendo rigurosos en el trabajo.
4. Promover actitudes favorables para el desempeño futuro, basadas en los conocimientos adquiridos en el contacto con la realidad.

4.2. Metodología

- Observación sistemática y participante
- Interacción con los tutores del Centro.
- Reuniones periódicas con ambos tutores y con los compañeros del grupo.

- Ensayos de intervención, en su caso.
- Consulta bibliográfica

4.3. Actividades del Alumno

- Cumplimiento estricto del horario de prácticas de cada Centro Educativo.
- Asistencia a las reuniones establecidas por el Coordinador de prácticas del Centro Educativo, el Maestro-Tutor y el de la Facultad, manteniendo una participación activa.
- Colaboración en las diferentes actividades que se realizan en el Centro de prácticas.
- Elaboración de una memoria que refleje la experiencia y el conocimiento adquirido durante su periodo de prácticas, apoyándose en los datos recogidos a través de la observación, los diálogos con los tutores, el análisis de documentos, etc.

Contenidos de la Memoria:

- Descripción de los aspectos materiales, personales y funcionales del centro-aula que tengan relación directa con su experiencia de prácticas.
- Descripción del grupo de alumnos
- Descripción del funcionamiento del aula por áreas.
- Valoración personal razonada de los aspectos anteriores.
- Reflexión personal sobre la experiencia de prácticas y sus incidencias más significativas en el aprendizaje.

Cada Comisión del Prácticum especificará las tareas que el alumnado debe desarrollar, adaptando lo anterior a las peculiaridades propias de cada Titulación.

En cuanto a los aspectos formales, se le darán al alumnado orientaciones para que el texto escrito reúna las condiciones necesarias de adecuación, coherencia y cohesión, así como para la correcta inclusión de citas y demás elementos.

4.4. Evaluación

Criterios:

Los criterios se establecerán a partir de los objetivos señalados, teniendo en cuenta el progreso del aprendizaje de los alumnos en cada uno de ellos, a lo largo del periodo de prácticas.

Procedimientos:

- Guía de evaluación de los tutores de los centros, que conducirá a un informe valorativo.
- Reuniones de seguimiento de las prácticas, por parte de los tutores de la Facultad, en las que se valorará la asistencia y la implicación del alumno.
- Visitas a los centros para coordinarse con los tutores, en cuanto a seguimiento y evaluación de los alumnos.
- Presentación de la memoria, como síntesis del trabajo realizado, teniendo en cuenta las orientaciones que se proporcionarán al respecto.
- Puesta en común de los aspectos fundamentales de la memoria

Distribución de los diferentes aspectos en la evaluación final del Prácticum :

- Informe de evaluación de los tutores de los centros: 50%
Este informe será comentado entre los tutores de los centros y los de la Facultad. Se debe tender a que este informe contribuya a indicar una evaluación cuantitativa (de 0 a 10)
- Participación y rendimiento observados a través de reuniones de seguimiento y visitas al aula: 20%
- Memoria, incluyendo los aspectos señalados: 30%

Es necesario para tener aprobado el Prácticum, haber obtenido una calificación de 5 en la Memoria.

4.5. Planificación y Organización

La planificación del Prácticum se ajustará a los siguientes criterios:

- a) Se ha establecido para el curso 2007-2008 el siguiente calendario de prácticas en los centros: del 22 de noviembre al 21 de diciembre.

- b) Los 12 créditos que tiene que realizar el alumnado de segundo están distribuidos de la siguiente forma:
- 10 destinados a prácticas en los centros.
 - 0,5 dedicado a la planificación de las mismas.
 - 1 para efectuar el seguimiento.
 - 0,5 para llevar a cabo la evaluación.
- c) El plazo final de entrega de la Memoria es el 18 de enero.

5. PRACTICUM II (tercer curso)

5.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

1. Profundizar en el conocimiento teórico y práctico de la actividad profesional.
2. Mejorar sus destrezas profesionales en cuanto a: planificación, puesta en práctica y evaluación de la intervención educativa
3. Desarrollar la capacidad de actuar y tomar decisiones.
4. Desarrollar una actitud crítica frente a la realidad socio-educativa.

5.2. Metodología

La metodología será eminentemente activa y se concreta en:

- Observación sistemática (con ayuda de instrumentos adecuados) y reflexión sobre la misma.
- Intercambio de información con los tutores del Centro de prácticas.
- Interacción didáctica con los profesores de la Facultad, a través de reuniones periódicas.
- Consulta bibliográfica

5.3. Actividades del Alumnado

Las actividades que debe realizar el alumnado son las siguientes:

- Observación y estudio del contexto en el que va a intervenir.
- Planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto de intervención didáctica.
- Asistencia a las reuniones establecidas por el Coordinador de prácticas del Centro, el tutor del Centro y el de la Facultad, manteniendo una actitud participativa.
- Colaboración en las diferentes actividades que se realizan en el Centro de prácticas.
- Elaboración de una Memoria que refleje la experiencia y el conocimiento adquirido durante su periodo de prácticas, apoyándose en la información recogida a través de la observación, la intervención, los diálogos con los tutores, el análisis de documentos, etc.

Contenidos de la Memoria:

- Descripción breve (solo datos relevantes) de los aspectos materiales, personales y funcionales del Centro, haciendo especial hincapié en los del aula.
- Descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, con justificación de la intervención docente del profesor-tutor.
- Descripción del diseño, aplicación y evaluación de la intervención didáctica del propio alumno/a (Unidad Didáctica o Proyecto) que deberá tener una duración aproximada de dos semanas.
- Descripción de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos a lo largo del periodo de prácticas,
- Reflexión crítica sobre la experiencia global de las prácticas.

Cada Comisión de Prácticum especificará las tareas que el alumnado debe desarrollar, adaptando lo anterior a las peculiaridades propias de cada Titulación.

En cuanto a los aspectos formales, se le darán al alumnado orientaciones por escrito para que el texto escrito reúna las condiciones necesarias de adecuación, coherencia y cohesión, así como para la correcta inclusión de citas y demás elementos.

5.4. Evaluación

Criterios:

Los criterios se establecerán a partir de los objetivos señalados, teniendo en cuenta el progreso del aprendizaje de los alumnos en cada uno de ellos, a lo largo del período de prácticas.

Procedimientos:

- Escala de evaluación de los tutores de los Centros, que conducirá a un informe cualitativo.
- Reuniones de seguimiento de las prácticas, por parte de los tutores de la Facultad, en las que se valorará la asistencia y la implicación.
- Visitas a los Centros para coordinarse con los tutores, en cuanto a seguimiento y evaluación de los alumnos.
- Presentación de la memoria, como síntesis del trabajo realizado, teniendo en cuenta las orientaciones que se adjuntan .
- Puesta en común de los aspectos fundamentales de la memoria.

Distribución de los diferentes aspectos en la evaluación final del Prácticum:

- Informe de evaluación de los tutores de los centros: 50%
Este informe será comentado entre los tutores de los centros y los de la Facultad. Se debe tender a que el informe indique o contribuya a indicar una calificación cuantitativa (de 0 a 10)
- Participación y rendimiento observados a través de reuniones de seguimiento y visitas al aula: 20%
- Memoria, incluyendo los aspectos señalados: 30%

Es necesario para tener aprobado el Prácticum, haber obtenido al menos, una calificación de 5 en la Memoria.

5.5. Planificación y Organización

La planificación del Practicum se ajustará a los siguientes criterios:

- a) Se ha establecido para el curso 2007-2008 el siguiente calendario de prácticas en los centros: del 16 de enero al 19 de marzo, ambos inclusive.
- b) Los 20 créditos que tiene que realizar el alumnado de tercero están distribuidos de la siguiente forma:
 - 18 destinados a prácticas en los centros.
 - 0,5 dedicados a la planificación de las mismas.
 - 1 para efectuar el seguimiento.
 - 0,5 para llevar a cabo la evaluación.

El plazo final de entrega de la Memoria es el 25 de abril.