



VIRTEACH

*A Virtual Solution for a comprehensive and coordinated
training for Foreign Language Teachers in Europe*

Recomendaciones para la Convergencia de
La Educación Del Profesorado de Idiomas en Europa

LIBRO BLANCO

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Situación actual.....	5
2.1. Legislación para la educación del profesorado en los países miembros de la Unión Europea	5
2.2. La percepción de la enseñanza de idiomas en Europa	10
3. Principales desafíos	17
4. Sugerencias y recomendaciones para la convergencia curricular.19	
4.1. Manual interactivo de buenas prácticas.....	19
4.2. Entorno de aprendizaje virtual e implementación de nuevas tecnologías	20
4.2.a. Curso virtual para la formación del profesorado de idiomas.....	20
4.2.b. Gestión del Practicum: Un bloc de notas interactivo	22
4.3. Internationalización	24
4.4. Comunicación intercultural.....	31
4.5. Movilidad y aprendizaje a lo largo de la vida.....	35
4.6. Equidad de género.....	39
4.7. Apoyo económico y políticas comunes	40
5. Futuras líneas de actuación.....	42
6. Referencias bibliográficas	45

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación de los contenidos, los cuales reflejan únicamente los puntos de vista de los autores, y la Comisión no puede ser responsabilizada de cualquier uso que se le pueda dar a la información aquí expuesta.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



1. INTRODUCCIÓN

Este Libro Blanco de recomendaciones es uno de los principales resultados del proyecto Erasmus+ VIRTEACH, un proyecto que ofrece una solución virtual para la formación integral y coordinada del profesorado de lenguas extranjeras en Europa. Su objetivo principal es crear una herramienta digital para mejorar la formación del profesorado de lenguas extranjeras a nivel europeo y proporcionar a profesores, investigadores, futuros profesores y responsables políticos herramientas y recursos de código abierto. El proyecto se inició en septiembre de 2018 y tuvo una duración de tres años.

Para lograr sus objetivos, el equipo de VIRTEACH compiló una serie de actividades de formación lingüística en la etapa previa al ejercicio profesional, redactó y difundió artículos académicos con objeto de favorecer la convergencia de los formatos curriculares nacionales a nivel europeo, diseñó y creó un curso online en abierto, alojado en un entorno virtual a través de una herramienta digital fácil de usar que sirve para supervisar a los futuros docentes durante sus prácticas, y compiló y difundió acciones y estrategias políticas coordinadas para involucrar a responsables políticos y administradores públicos.

Este informe recopila las recomendaciones finales y las acciones políticas resultantes del trabajo realizado entre 2018 y 2021. Está dirigido a responsables de la toma de decisiones y a formadores/as del profesorado, y ofrece vías para mejorar la formación de profesores de lenguas extranjeras en Europa agrupadas en tres grandes bloques. En primer lugar, presenta una sección de actualidad que sitúa los contextos legales y prácticos de este estudio. En segundo lugar, detecta aspectos críticos de la formación del profesorado de lenguas extranjeras y explora una selección de cuestiones clave, tales como la promoción de la internacionalización y la convergencia de los currículos nacionales, la implementación de herramientas digitales, la necesidad de una mayor coherencia entre las etapas de formación y práctica, y la inclusión del diálogo, el pensamiento crítico y la transparencia entre los agentes involucrados. En tercer lugar, sugiere nuevos caminos para el desarrollo y el avance en la formación de calidad del profesorado de idiomas.

El equipo de VIRTEACH agradece las valiosas sugerencias recibidas por parte de los revisores anónimos de este informe. Profesorado, estudiantado, investigadores y responsables políticos proporcionaron desinteresadamente sus comentarios sobre este Libro Blanco y sus aportaciones lo enriquecieron enormemente.

2. SITUACIÓN ACTUAL

Esta sección ofrece una breve descripción de la situación actual de la formación del profesorado de idiomas en Europa. Considera tanto la legislación como la percepción de dicha formación entre profesionales y estudiantado. La consideración de estos dos puntos focales sirve como un punto de partida para un análisis más profundo de las debilidades y oportunidades en la formación de profesorado de idiomas a nivel europeo.

2.1. LEGISLACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PAÍSES MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA

Según informes de la Comisión Europea (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2015), los flujos migratorios entre países europeos han ido en aumento en los últimos años. A nivel europeo, la movilidad laboral del colectivo de enseñanza y aprendizaje está en continuo crecimiento. Esto se detecta claramente en el informe Eurydice sobre movilidad docente:

In half of the education systems surveyed, less than a third of all teachers appear to be transnationally mobile. In the EU, Executive Summary 13 12.4 % of respondents reported that they had gone abroad solely when they were already practising teachers, whereas 5.9 % had done so only during their Initial Teacher Training (hereinafter ITT), and 3.6 % only in both cases. In all countries surveyed except Iceland, modern foreign language teachers are the most transnationally mobile, compared to teachers of four other main subjects (pp. 12-13).

Son muchos los factores que contribuyen a esta situación, entre los que podemos señalar un aumento constante de las oportunidades de estudios universitarios en el extranjero, lo cual contribuye a la internacionalización de la formación docente, y un mercado laboral

estático derivado de los últimos años de crisis económica (ET2020), que impulsa al estudiantado graduado a buscar trabajo más allá de sus fronteras. Los datos indican que la movilidad laboral de este sector está en continuo crecimiento, pero no existe un formato unificado para la formación del profesorado a nivel europeo, a pesar de que el proceso de Bolonia tiene la movilidad como uno de sus temas clave (Zgaga, 2008). La formación inicial del profesorado (en adelante ITE) es, de hecho, un tema fundacional del proceso de Bolonia. Sin embargo, a veinte años de su implementación, los resultados no son los esperados y aún existe una falta de consenso entre las instituciones educativas europeas (Vögtle, 2019).

Además, no existen plataformas en las que los formadores universitarios puedan compartir y aprender fórmulas específicas de enseñanza de éxito para este campo de la educación superior. Tampoco existen plataformas digitales que favorezcan esta confluencia, ni herramientas digitales unificadas que cubran las necesidades de supervisión y tutoría de los estudiantes en su etapa de prácticas. En términos de política educativa, las agencias nacionales combinan sus líneas de trabajo en la formación del profesorado en cada país por separado.

El evidente desequilibrio entre la formación con orientación nacional y la práctica internacional exige una acción urgente hacia la internacionalización de la profesión docente en su conjunto. Dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, esto se puede facilitar gracias a la posibilidad de homologación de títulos universitarios. Sin embargo, hasta el momento no existe un formato unificado para la formación del profesorado a nivel internacional. A nivel de políticas educativas, también es necesario converger hacia un conjunto de principios más unificado y coherente entre los diferentes países europeos, particularmente en términos de contenidos curriculares y experiencias de pasantías.

En términos generales, ITE en Europa adolece de una proyección excesivamente local que limita el ejercicio docente futuro de los alumnos de profesorado más allá de sus fronteras. Como señalan Townsend y Bates (2007), se trata de un conjunto de tensiones y presiones, inherentes a un imparable proceso de globalización, lo que hace mella en la calidad de la enseñanza. Este tema se agudiza, más si cabe, en la formación de profesorado de idiomas, cuya orientación hacia la enseñanza comunicativa requiere la implementación de una

serie de estrategias y predisposición a la interacción y el entendimiento mutuo.

El estudiantado desarrolla sus habilidades profesionales durante su etapa ITE. En un entorno de apoyo, deben aprender, analizar, cuestionar y poner en práctica todos sus conocimientos, promoviendo sus habilidades colaborativas y comunicativas, así como la creatividad y el pensamiento crítico. Esto requiere un gran esfuerzo por parte de todos los agentes del proceso de aprendizaje, ya que el alumnado debe verse apoyado y guiado por profesionales que les ayuden a alcanzar esas habilidades. Como resultado de este esfuerzo combinado, será posible una educación más eficaz y equitativa, reconociendo al profesorado como una de las influencias más poderosas en el desarrollo de su alumnado (Hattie, 2003).

En el caso de Europa, las titulaciones ITE de lenguas extranjeras en contextos de educación superior se regulan en forma de máster de uno o dos años que ofrecen las universidades, además de la formación previa específica en idiomas, que suele consistir en una titulación universitaria de cuatro/cinco años (Eurydice, 2013, Karatsiori, 2014). Tras estas certificaciones, la inducción formal está presente en diecisiete países, según Caena (2014). La inducción consiste en un período de tutoría, que se lleva a cabo en escuelas con profesorado experimentado y que suelen tener una formación específica para esta tarea. Durante este período, los maestros novicios y los experimentados tienen reuniones, observación de trabajos, seminarios, cursos o talleres, así como consejos sobre la planificación de lecciones.

Todos estos modelos, ofrecen al estudiantado una formación científico-disciplinar en su área de especialización y una formación práctica orientada a la práctica profesional. La etapa Practicum ha sido reconocida como una forma esencial y significativa de formación docente que proporciona a los futuros profesionales experiencias reales en el aula y les permite traducir en la práctica las habilidades y conocimientos adquiridos durante el programa de formación docente (Hobson et al. 2009; Kemmis et al. 2014; Zabalza 2011; Canh 2014). El diploma resultante suele ser un requisito para acceder a la profesión docente en la educación secundaria.

A pesar de las diferencias mencionadas, los currículos de ITE en toda Europa presentan las mismas características clave, un vínculo de unión para superar esas diferencias con el fin de lograr la educación global

deseada, según la investigación de Caena (2014). Karatsiori (2014), demuestra que los currículos ITE de lenguas extranjeras en Europa coinciden en los mismos elementos clave. En su artículo “Un currículum común para la formación inicial de profesores de TEFL en Europa: Utopía versus realidad”, propuso 40 elementos clave que deben implantarse para lograr una formación global e integral. Estudiando los actuales programas europeos de ITE, casi todos esos temas se tratan de una forma u otra -no siempre explícita-, demostrando que el currículum común solicitado dentro Europa no es una utopía, sino una realidad posible con el esfuerzo y trabajo en equipo de los gestores de políticas educativas de los distintos países europeos.

El Consejo Europeo (2019) parece ser consciente de esta realidad, proponiendo las pautas para un enfoque integral de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En el mencionado informe, los miembros proponen una serie de medidas para mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, orientándolo hacia un enfoque comunicativo que permita al estudiantado potenciar una competencia multilingüe necesaria para la sociedad global del siglo XXI. Entre las recomendaciones, cabe destacar la importancia que se da al papel del profesorado, al que se apoyará invirtiendo en su formación continua, fomentando la cooperación con otros profesionales, mediante programas de movilidad -como el e-Twinning- y animándole a implementar pedagogías innovadoras.

Es necesario, por tanto, el desarrollo de un entorno multinacional dinámico y duradero en el tiempo que ofrezca herramientas útiles para la formación de los futuros profesionales de la enseñanza de idiomas. A la luz de estas reflexiones, un enfoque comunicativo parece un elemento obligado a infundir en la formación de los profesores de idiomas del siglo XXI. Para que esto suceda, los futuros docentes deben adquirir una formación reflexiva y crítica (Barros-del Río, 2019) y orientada al compromiso social (Yogev y Michaeli, 2011). Esto implica la construcción de una identidad docente crítica entre los candidatos durante su proceso de formación (Dvir & Avissar, 2014). Sumado a eso, la pedagogía crítica recibida debe estar estrechamente ligada a una práctica docente culturalmente receptiva (Abednia, 2011; Jiménez & Rose, 2010), especialmente en los contextos multinacionales en los que deberán moverse los futuros profesionales de la enseñanza de idiomas. Finalmente, en una realidad cambiante y global, también deben saber gestionar y aplicar en su enseñanza las tecnologías digitales que mejor

se adapten a sus objetivos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, un mayor grado de internacionalización y convergencia de la formación de los futuros profesores de idiomas es una necesidad urgente dentro de las fronteras europeas.

La educación, por tanto, debe evolucionar y adaptarse a las exigencias del siglo XXI. Como afirma Karatsiori, “dentro de un contexto globalizado, [...] se cree que la formación del profesorado tiene un papel clave que desempeñar para afrontar con éxito los desafíos de las demandas cambiantes de sociedades en rápida evolución” (2014, 60). Según el Consejo Europeo (2019), para superar estos problemas se sugiere:

- Programas de intercambio con países donde se habla el idioma de destino, como parte de la educación inicial y / o desarrollo profesional posterior. Autores como Walters, Garii y Walters (2009) destacan los beneficios de los programas de intercambio durante la etapa inicial para el desarrollo de habilidades interculturales en los estudiantes de docente, que son vitales en nombre de una educación global. Los estudiantes que participan en estos programas también muestran una mejora en su dominio del idioma hablado en sus países de residencia.
- La inclusión de auxiliares en la enseñanza de idiomas, aprovechando las oportunidades que brindan los programas de intercambio entre los Estados miembros. Los asistentes de idiomas son un recurso para desarrollar las habilidades lingüísticas del futuro profesorado, dando un aporte real del idioma estudiado.
- Accesibilidad a oportunidades de desarrollo profesional continuo a través de redes, comunidades de práctica, cursos masivos de idiomas en línea, centros de especialización, aprendizaje cooperativo en línea, investigación-acción colaborativa, etc., para mantenerlos actualizados con las últimas innovaciones pedagógicas y mejorar sus habilidades.
- El aprendizaje a lo largo de la vida es el sello distintivo de la educación del siglo XXI y las oportunidades para desarrollar esta habilidad están en continuo crecimiento, ya que diferentes instituciones públicas, desde asociaciones culturales hasta centros de investigación, ofrecen cursos, recursos y herramientas para promover la innovación en la práctica docente.

- Fomento de asociaciones transfronterizas entre instituciones de educación y formación en regiones fronterizas. La movilidad de estudiantes, profesores, formadores y personal administrativo, así como de doctorandos e investigadores podría facilitarse ofreciendo información y cursos en los idiomas hablados en el país vecino. La promoción del multilingüismo dentro de estas asociaciones transfronterizas puede preparar a los graduados para ingresar al mercado laboral en ambos lados de la frontera.
- Promoción de la cooperación entre instituciones de formación docente. La Comisión Europea muestra su compromiso de mejorar la colaboración fluida entre las instituciones de formación del profesorado de todos los países europeos. Un marco común entre las diferentes instituciones es vital para los programas ITE de lenguas extranjeras, con objetivos compartidos y metas claras para el futuro profesorado.

2.2. LA PERCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN EUROPA

Es fundamental visualizar la percepción de los programas de formación del profesorado en Europa desde la perspectiva de los agentes implicados en el proceso formativo, es decir, alumnado y graduados como profesores de lenguas extranjeras, profesorado y profesionales de lenguas extranjeras, investigadores de escuelas secundarias y superiores, instituciones educativas, responsables de la formulación de políticas educativas y gestores educativos. Para cubrir estas necesidades, en 2019 el equipo del proyecto VIRTEACH Erasmus+ diseñó una encuesta orientada a evaluar el estado actual de la formación del profesorado de lenguas extranjeras y a detectar líneas estratégicas de mejora de enfoques metodológicos, materiales y recursos.

La encuesta se difundió entre los agentes mencionados, con gran diversidad en cuanto a género, edades y países de residencia o experiencia profesional, lo que aseguró la heterogeneidad de la muestra. Con más de 500 respuestas de 13 países europeos, la encuesta ofrece un panorama actualizado de la percepción social de la formación del profesorado de lenguas extranjeras, sus vacíos y las mejoras que debe acometer para cubrir las necesidades de la profesión en el siglo XXI. Los resultados confirmaron que ITE es un paso fundamental para la educación de idiomas en Europa y necesita una mejora urgente

desde varios frentes, particularmente en términos de homogeneización curricular, internacionalización, adaptabilidad, movilidad y equilibrio de género (Barros-del Río & Mediavilla-Martínez, 2019).

Analizando los resultados obtenidos, se puede encontrar una característica significativa en términos de género (ver fig. 1). A pesar del esfuerzo por obtener una muestra heterogénea, casi el 85% de los encuestados son mujeres, lo que indica una feminización de la profesión docente. Cabe mencionar, sin embargo, que estas diferencias son menores entre los perfiles del alumnado, cuya proporción de hombres / mujeres tiende a nivelarse.

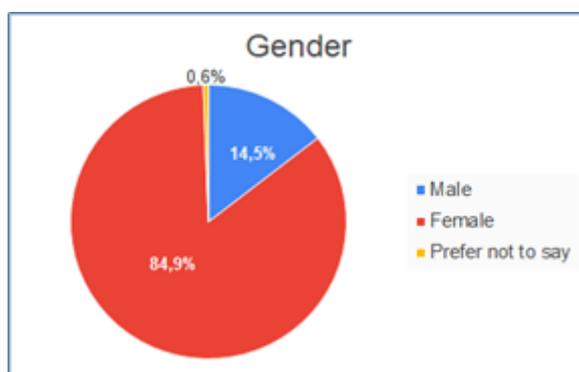


Figura 1. Distribución por género.

Según Drudy (2008), la feminización de la profesión docente da como resultado un estatus bajo y salarios poco atractivos. Para luchar contra esta situación, el género debe integrarse en el pensamiento político sobre la enseñanza y la formación docente. Se requieren mayores inversiones por parte de instituciones gubernamentales y universidades para atraer personas de alta calidad a la profesión, independientemente de su sexo/género. A medio plazo, estas medidas deberían repercutir en el equilibrio de género en la enseñanza y el aprendizaje.

Preguntados sobre su motivación para convertirse en profesores de lengua extranjera, tanto estudiantes como profesorado coincidieron en su genuino amor por las lenguas y su vocación docente; La economía no es un factor importante en la elección de esta profesión. Sus opiniones sobre la percepción social de su profesión coincidían con estos ideales, señalando su especialización y prestigio como elementos definitorios. No obstante, también destacan cómo la sociedad considera la profesión docente como una tarea fácil, femenina. En otras palabras, su inclinación personal por una tarea que consideran inspiradora, emocionante y gratificante parece estar chocando con una profesión socialmente menospreciada en la que aún no han ingresado.

En cuanto al contenido de la formación del profesorado, tanto en la etapa inicial como en la fase de servicio, estudiantado y egresados muestran en general un alto grado de satisfacción (ver figura 2), aunque sugieren que enfoques más comunicativos e innovadores podrían ser beneficiosos para la capacitación del profesorado de idiomas.

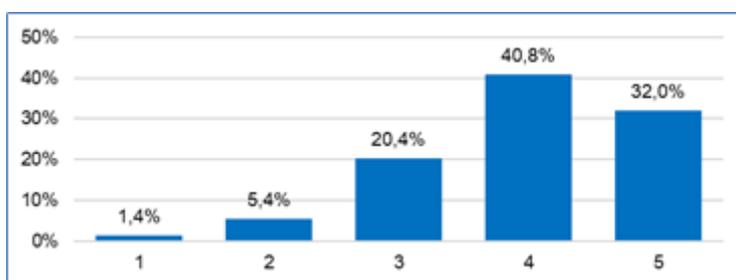


Figura 2. Grado de satisfacción con la formación recibida

Algunos de los elementos que consideran que podrían ser beneficiosos para mejorar su formación son la necesidad de intercambio entre pares y la libertad para innovar, lo que podría lograrse utilizando las TIC con fines de seguimiento. También exigen un formato más internacional de formación de profesores de idiomas, en sintonía con la necesidad de adquirir competencias interculturales.

En el caso de los docentes experimentados, resaltan la importancia de la tutoría durante la etapa en servicio, señalando como una fase muy positiva e importante para la formación docente, a pesar de que también puede ser una experiencia muy agotadora o caótica (ver Fig. 3).

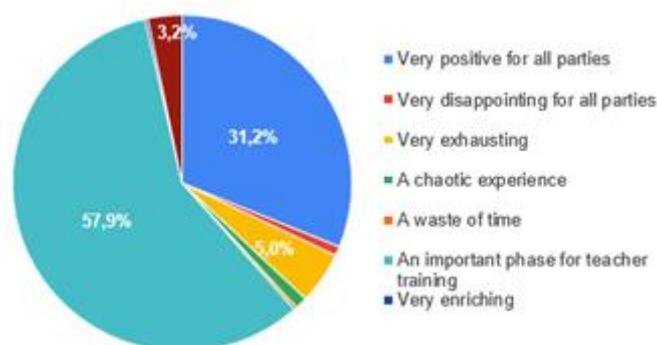


Figura 3. Opinión de profesorado experimentado sobre la tutoría de estudiantes.

En consecuencia, indican que se deben invertir más esfuerzos en el apoyo de seguimiento y la construcción de autonomía, reflexión crítica y orientación a la investigación. Estas opciones proyectan un modelo ideal para futuros profesores de idiomas que deberían ser independientes, autónomos e innovadores. Para alcanzar estos objetivos, los programas de formación deben orientar sus contenidos hacia estrategias didácticas comunicativas y reflexivas, prestando especial atención a las TIC de uso pedagógico para que los alumnos puedan gestionar las aulas sin problemas y prestando atención a la conciencia intercultural.

Como se mencionó anteriormente, un campo de interés relevante fue el estado actual del desempeño de la fase Practicum con el fin de sugerir estrategias para su mejora. Se pidió a todas las partes interesadas que calificaran una serie de opciones que podrían mejorar la fase de servicio. En el caso del alumnado en formación o de los recién graduados como docentes de lenguas extranjeras (ver Fig. 4), los ítems más valorados fueron “Libertad para implementar actividades y metodologías”, “Un sistema en línea para conectar estudiante, tutor escolar y tutor universitario”. y “Tiempo / espacio para intercambiar experiencias en servicio entre estudiantes de docentes”. Además, se seleccionaron una práctica docente guiada más prolongada y programas de intercambio internacional como acciones positivas clave.

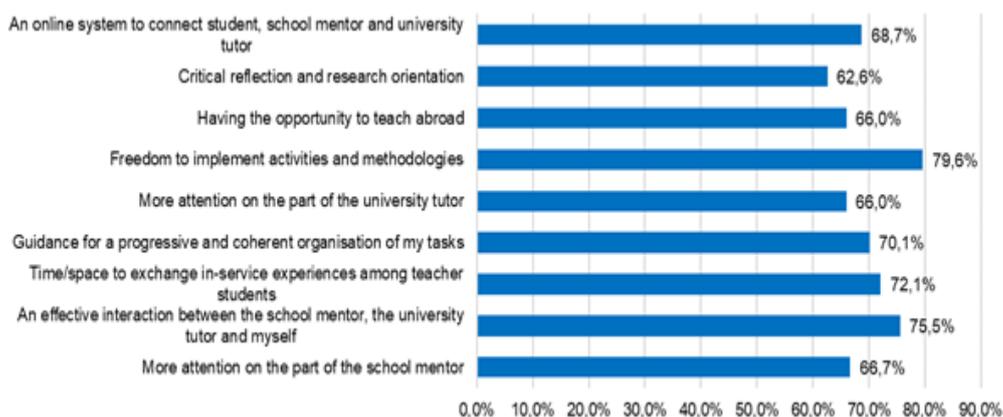


Figura 4. Preferencias para la mejora del Practicum.

Estos resultados sugieren que actualmente la fase de práctica en los programas de formación de profesorado de lenguas extranjeras carece de flexibilidad y espacio para la innovación. La comunicación entre estudiantes, instructores y supervisores también resultó ser un desafío. Estos resultados sugieren que actualmente la fase de práctica en los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras carece de flexibilidad y margen de innovación. Como Williamson et al. (2015) demuestran que estos son factores clave que pueden mejorar un proceso emancipatorio para los estudiantes de docentes que tienden a estar interesados en recibir retroalimentación crítica y comentarios

constructivos por parte de los supervisores. Esto, a su vez, puede fomentar su voluntad de abordar problemas desafiantes. Del mismo modo, una mayor libertad durante esta fase debería incorporar una reflexión crítica sobre el proceso del Practicum (Smith y Agate 2004). Con todo, estas son perspectivas clave a considerar en el diseño de cualquier herramienta.

Por su parte, profesorado y personal investigador reclaman la necesidad de un mayor esfuerzo orientado al seguimiento y apoyo y retroalimentación del alumnado durante la etapa de Prácticum. La tutoría debe ayudarles a ser autónomos, promover el pensamiento crítico y tener una orientación investigadora (ver Fig. 5). En consecuencia, por parte del profesorado experimentado, esta fase también mejoraría con un formato más flexible y una mayor interacción entre las partes involucradas.



Figura 5. Opiniones sobre la tutorización de prácticas.

Esas elecciones proyectan lo que sería el modelo ideal para los futuros profesores de idiomas, que deberían ser independientes, autónomos e innovadores. Para lograr esos objetivos, los programas de formación deben orientar sus estrategias de aprendizaje hacia enfoques más comunicativos y reflexivos.

La implementación de las TIC con fines pedagógicos debe ser un recurso a tener en cuenta, ya que han demostrado ser capaces de derribar barreras, potenciando la conciencia intercultural. En este sentido, el proyecto VIRTEACH desarrolló un Bloc de Notas Digital de Prácticas (en adelante DIN), integrado en un Entorno de Aprendizaje Virtual (en adelante, VLE), para fomentar la comunicación, la interacción y la innovación durante la fase de Practicum.

Por último, se preguntó a los responsables de la formulación de políticas educativas y administradores públicos qué medidas que consideraban necesarias para mejorar los programas de formación de profesorado de idiomas. La internacionalización es un tema clave para ellos, enfatizando la importancia de la movilidad y la necesidad de implementar enfoques interculturales (ver fig. 6).

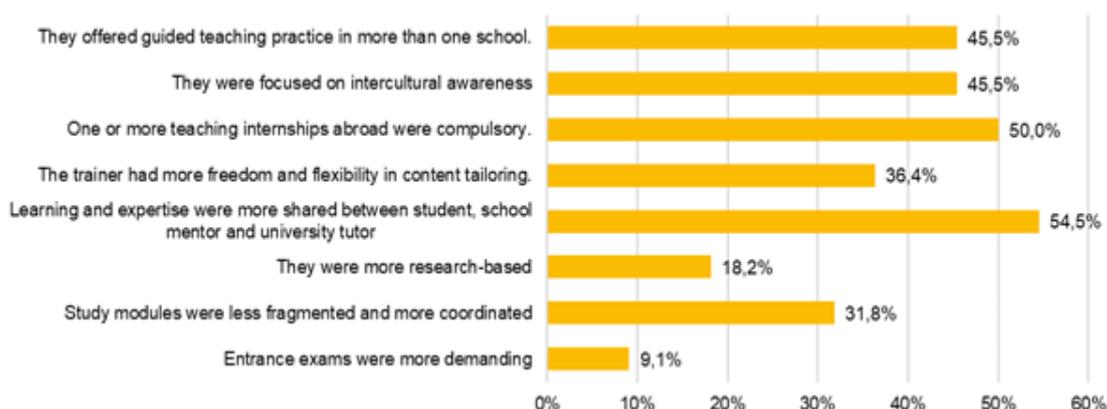


Figura 6. Propuestas de mejora en políticas educativas.

Destaca su interés en la idea de un máster común e internacional, que podría reportar beneficios tales como la unificación de los diversos formatos de los programas actuales de formación de profesorado de idiomas, un mayor grado de integración europea y una forma de facilitar la entrada en el mercado laboral a los recién titulados.

3. PRINCIPALES DESAFÍOS

De acuerdo con los resultados obtenidos de las fuentes previamente revisadas, se pueden extraer varias conclusiones y agruparlas en los siguientes cinco aspectos:

- En primer lugar, es necesario avanzar hacia la homogeneización de la formación docente. Autores como Karatsiori (2014) o Caena (2014) enfatizan en la necesidad de una convergencia entre los currículos ITE en Europa, considerando sus objetivos comunes y las similitudes que ya presentan. Además, todas las partes interesadas mostraron una actitud positiva hacia la movilidad y la interculturalidad. La implementación de estas posibilidades más allá de las fronteras nacionales implica una convergencia curricular que favorezca el diálogo internacional y las experiencias de formación.
- En segundo lugar, para la internacionalización de la formación del profesorado de lenguas extranjeras, las plataformas digitales parecen ser herramientas particularmente útiles. Se ha demostrado que el uso de las TIC en los programas de formación docente tiene un impacto positivo (Habibi et. al., 2019), ya que potencia la comunicación y colaboración entre los diferentes agentes involucrados en el proceso. También facilitan fórmulas de intercambio y aprendizaje que se pueden orientar a este campo específico de la educación superior. Además, la diversidad cultural y la distancia geográfica son obstáculos que pueden superarse si se materializa una alianza multinacional de instituciones superiores. Sumado a eso, una herramienta en línea facilitaría la adaptación cultural y favorecería la comunicación internacional, dos elementos esenciales detectados por alumnado en formación, egresados, docentes senior y responsables de políticas. Para una implementación coherente y eficaz de las TIC durante la etapa de Practicum se debe reestructurar el modelo. El uso de estas tecnologías parece ser una tendencia en los últimos años, pero para un uso efectivo, los objetivos deben ser claros, así como los resultados esperados.
- En tercer lugar, es necesario modernizar y actualizar el contenido de los programas de formación. Las sociedades están viviendo cambios rápidos, desde flujos migratorios y cambios en las

estructuras familiares hasta diferentes formas de comunicación, y la educación debe cambiar con ellos. Los programas ITE del siglo XXI deben proporcionar herramientas, habilidades y recursos para ayudar a los profesionales a adaptarse a las continuas transformaciones que tienen lugar en una sociedad cambiante y dinámica, con escenarios de aprendizaje complejos, multiculturales y socialmente diversos.

- En cuarto lugar, la necesidad de invertir económicamente en ITE, particularmente en la financiación de la movilidad de estudiantes y profesores, así como en una mayor diversidad y calidad de los recursos humanos. El aprendizaje permanente es un elemento definitorio de la educación del siglo XXI, ya que los docentes deben ser conscientes de los rápidos cambios que se producen en las sociedades. La movilidad física y virtual se considera el recurso de excelencia en aras de la educación intercultural.
- En quinto lugar, la feminización de la práctica docente está relacionada con el bajo estatus de la profesión y los salarios poco atractivos. Como ha sugerido Drudy (2008), para combatir esta situación injusta, el género debe integrarse en el pensamiento político sobre la enseñanza y la formación del profesorado. Los órganos rectores y las universidades deberían invertir para atraer a la profesión a personas de alta calidad, independientemente de su sexo o género. A medio plazo, estas medidas deberían corregir el equilibrio de género en la enseñanza y el aprendizaje.

En resumen, la necesidad de una educación lingüística global e integral en Europa depende principalmente de ITE, que debe actualizarse y mejorarse desde varios frentes. Si bien aún queda un largo camino por recorrer para que se construya y despliegue un formato coherente, equilibrado, justo y excelente para la formación del profesorado de lenguas extranjeras, a través del proyecto VIRTEACH se están dando los primeros pasos para mejorar este campo educativo.

4. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES PARA LA CONVERGENCIA CURRICULAR

A continuación, se sugieren una batería de medidas y recursos que mejoren la calidad y la convergencia de la formación del profesorado de idiomas.

4.1. MANUAL INTERACTIVO DE BUENAS PRÁCTICAS

El manual interactivo de buenas prácticas reúne recursos y herramientas comunes para el profesorado de idiomas a nivel europeo. Este kit de herramientas, disponible gratuitamente en www.virteachproject.eu es una recopilación de recursos abiertos que busca facilitar el intercambio de buenas prácticas y metodologías innovadoras para la formación del profesorado de idiomas. Sus contenidos ofrecen materiales, recursos y mejores prácticas para un enfoque innovador de formación docente.

Los materiales incluidos en este manual han sido seleccionados atendiendo a su pertinencia, adecuación y coherencia con los planes de estudio vigentes. Además, este conjunto de herramientas incluye pautas metodológicas, rúbricas de evaluación, literatura recomendada y artículos de investigación para lectura adicional. Basado en el conocimiento existente y la experiencia y colaboración de los socios, este kit comprende una colección de recursos, prácticas y pautas para profesores de idiomas extranjeros, así como una revisión sistemática de la literatura y la investigación, con ejemplos para su implementación en programas de enseñanza de lenguas extranjeras y títulos de maestría. El objetivo final es fomentar una formación más exigente de los futuros educadores de idiomas a nivel internacional, elevar la calidad de los programas de enseñanza de idiomas dentro de la Unión Europea, y fortalecer y unificar las políticas educativas europeas.

En aras de la difusión y la transparencia, este conjunto de herramientas se ha traducido al francés, alemán y español. El equipo de VIRTEACH cree que una gama tan amplia de opciones facilitará su implementación y uso entre los profesionales.

4.2. ENTORNO DE APRENDIZAJE VIRTUAL E IMPLEMENTACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

El proyecto VIRTEACH desarrolló un curso en línea integrado en un entorno de aprendizaje virtual (en adelante, VLE). Los VLE son herramientas particularmente útiles para compartir y aprender fórmulas de enseñanza exitosas específicas para este campo de la educación superior. Además, la diversidad cultural y la distancia geográfica pueden superarse mediante una alianza multinacional de instituciones superiores. Sumado a eso, esta solución facilita la adaptación cultural y favorece la comunicación internacional, dos elementos esenciales para la docencia a nivel internacional. Por lo tanto, en la búsqueda de la homogeneización de la formación de profesores de idiomas, el curso VIRTEACH se albergó en edX, una plataforma de aprendizaje de código abierto con licencia Affero GPLv3, para garantizar la accesibilidad.

Los VLE ofrecen opciones interactivas y dinámicas para la formación del profesorado de idiomas extranjeros, independientemente de su ubicación. Además, la inclusión de una plantilla para la creación de un Bloc de Notas Digital Interactivo ayudará al estudiantado a desarrollar plenamente su etapa de Practicum en cualquier institución educativa.

4.2.A. CURSO VIRTUAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE IDIOMAS

El curso virtual diseñado por el equipo de VIRTEACH, llamado en inglés “21st Century Foreign Language Teacher Training Course”, se basa en conceptos esenciales en la enseñanza de una lengua extranjera con un enfoque comunicativo, digital e intercultural. El curso está dirigido a futuros profesores de lenguas extranjeras que deseen obtener una formación de alta calidad desde una perspectiva crítica e internacional.

En cuanto al contenido, el curso de VIRTEACH se alinea con las actualizaciones más recientes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, CEFRL) y despliega un enfoque comunicativo basado en el uso de materiales auténticos, pedagogía crítica y comunicación intercultural.

El curso está organizado en siete unidades, cada una de las cuales aborda temas fundamentales relacionados con la enseñanza de idiomas, tales como Adquisición de una segunda lengua, vocabulario, gramática, interacción oral, pragmática y discurso, inglés para fines

específicos y comunicación intercultural. Todas las unidades están diseñadas de forma progresiva y práctica.

El curso está disponible y alojado en el sitio web del proyecto bajo el título Entorno de aprendizaje virtual disponible en <http://virteachproject.eu/virtual-learning-environmen>

Este curso fomenta la adquisición de conocimientos según lo establecido por el CEFRL, que incluye el desarrollo de "métodos de enseñanza de idiomas modernos que fortalecerán la independencia de pensamiento, juicio y acción, combinados con habilidades sociales y responsabilidad" (Consejo de Europa, 2001: 4). De esta manera, el curso incluye un conjunto secuenciado de actividades de formación de idiomas a nivel europeo y consiste en una herramienta digital amigable y fácil de usar para monitorear la educación de los estudiantes de profesores. Al mismo tiempo, aborda valores y contenidos esenciales para el profesor europeo de lenguas extranjeras. De ahí que las competencias lingüísticas vayan de la mano de las competencias comunicativas interculturales, las TIC en la práctica docente, las competencias docentes para la inclusión y la conciencia de género, y un aprendizaje permanente de valores.

Todos los módulos incluyen estrategias de enseñanza eficaces y procedimientos de evaluación del aprendizaje para facilitar una evaluación adecuada del proceso de formación. Los componentes esenciales de un curso tan completo para la formación de profesorado de lenguas extranjeras están orientados a enseñar a los futuros profesionales cómo enseñar gramática, interpretación oral, vocabulario y discurso y pragmática, entre otros campos relevantes.

Este curso está progresivamente estructurado y es interactivo. Está integrado en un entorno de aprendizaje virtual de fácil acceso y apoya la socialización en la comunidad docente y estimula la construcción de habilidades docentes efectivas. También proporciona información sobre nuevas perspectivas de enseñanza y aumenta la motivación para seguir estudiando.

En términos de implementación, sería deseable que este curso en línea fuera validado por los estados miembros individuales y el Consejo Europeo. Posteriormente, podría alojarse en una plataforma digital a la que tendrían acceso las instituciones superiores para la formación de futuros profesores de idiomas en el siglo XXI. Creemos que tener una instrucción común sobre cómo enseñar componentes esenciales del

lenguaje utilizando competencias comunicativas es beneficioso para la convergencia y la movilidad, y naturalmente incluye aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

4.2.B. GESTIÓN DEL PRACTICUM: UN BLOC DE NOTAS INTERACTIVO

Los cambios sociales han de traer cambios en la educación. El Practicum es una parte esencial y significativa de la formación del profesorado. Sin embargo, depende demasiado de los contextos específicos de los formadores y aprendices. La formación sobre el terreno exige una intensa interacción y apoyo entre los participantes (Tomaš et al. 2008), por lo que la colaboración entre el mentor de la escuela, el instructor universitario y el docente en formación es clave durante el Practicum. En este sentido, los entornos colaborativos donde se lleva a cabo la reflexión conjunta permiten el aprendizaje mutuo y aportan una mayor coherencia al Practicum (Mauri et al. 2019).

Algunos autores (Celen y Akcan 2017) insisten en la necesidad de una mayor observación, viendo diferentes contextos escolares, mejora en los procedimientos de evaluación y entornos de aprendizaje mejorados por la tecnología. De esta forma, la tutoría del Practicum debe brindar retroalimentación y acompañamiento a los docentes en formación, ayudarlos a convertirse en docentes autónomos e incluir la reflexión crítica y la orientación investigadora (Barros-del Río y Mediavilla-Martínez, 2019). Todos estos temas demandan nuevas formas de tutorización en un contexto educativo globalizado, que muchas veces implica movilidad e internacionalización. Para superar estas deficiencias, es imperativo un esquema organizativo unificado y estandarizado para la gestión e implementación del Practicum en los programas de formación educativa.

El uso de las TIC en los programas de formación docente ha demostrado tener un impacto positivo (Habibi et. Al., 2019), ya que mejora la comunicación y la colaboración entre los diferentes miembros involucrados en el proceso. En el caso de la etapa de Practicum, las TIC permiten una supervisión eficaz, resolución de problemas, introducción de temas de análisis, evaluación, etc. (Zabalza 2011). Adicionalmente, según varios autores, los docentes en contextos de Educación Superior son conscientes de la necesidad de una mayor formación en el uso de las TIC, que no se integra plenamente en este

contexto educativo a pesar de las posibilidades que brindan (Álvarez-Rojo et al.2011; Buenestado y Álvarez, 2019).

El equipo VIRTEACH ha implementado mejoras de dos maneras: Primero, a través del diseño de un formato de organización estructural común para el Practicum dentro de los programas educativos. En segundo lugar, con la propuesta de una herramienta para la tutoría y la comunicación entre el profesorado en formación, el instructor universitario y el mentor de la escuela para establecer patrones comunes para el trabajo de campo. Estos dos pasos aseguran que el Practicum sea una experiencia de aprendizaje coherente, reflexiva, dinámica y enriquecedora para todas las partes.

El Bloc de Notas Digital Interactivo (en adelante IDN), prototipo propuesto por el proyecto VIRTEACH (asignado y accesible dentro del curso en línea en), aborda los principales desafíos detectados en investigaciones recientes con respecto al Practicum. La plantilla proporcionada por el equipo de VIRTEACH, asegura uniformidad en el seguimiento del trabajo de campo a nivel internacional y transparencia.

Un valor agregado de este modelo es que es replicable y fácilmente adaptable a las particularidades de cada trabajo de campo. Su naturaleza interactiva fomenta el diálogo, la retroalimentación crítica y la colaboración entre los participantes y permite un espacio para la innovación en la práctica del aula. En nuestra opinión, este entorno colaborativo es un despliegue innovador apropiado de tecnología en la instrucción de profesores de idiomas extranjeros y una solución óptima para un seguimiento cercano y una mejora de la conciencia de la enseñanza. La relevancia que se le da a la colaboración entre el mentor de la escuela, el supervisor de la universidad y el docente en formación se logra fácilmente (Borko & Mayfield, 1995; Payant & Murphy, 2012), independientemente de la ubicación geográfica de la formación de campo.

Esta herramienta tiene como objetivo reestructurar el Practicum, mejorando la colaboración entre las partes interesadas y proporcionando a los futuros profesores comentarios críticos para mejorar su trabajo. Este IDN cumple con los principios de la EPOSTL de pensamiento crítico, autonomía y avance profesional. Su naturaleza reflexiva ayuda a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades metacognitivas, dos valores clave que también se fomentan en el curso en línea diseñado por el equipo de VIRTEACH.

4.3. INTERNATIONALIZACIÓN

El conocimiento de idiomas es una habilidad necesaria no solo para estudiar en el extranjero, sino también para incorporarse al mercado laboral. Determina las opciones de empleo. En la era de la “sociedad del conocimiento”, la competencia lingüística se está convirtiendo en un factor fundamental de inclusión y exclusión social.

Sin embargo, todavía existen discrepancias relativamente grandes en la competencia lingüística de los jóvenes procedentes de varios Estados miembros de la UE. Por tanto, teniendo en cuenta la creciente movilidad de la UE y entre sus Estados miembros, los sistemas de educación y formación deben adaptarse a los retos y oportunidades que plantea la diversidad lingüística europea. A raíz de las exigencias que la globalización ha impuesto a todos los Estados miembros, las instituciones de educación superior se vieron obligadas a promover modificaciones y adaptaciones que les permitieran competir en el ámbito europeo. El objetivo final de estos pasos es crear un Espacio Europeo de Educación Superior que permita competir en el escenario internacional y atraer estudiantes de varios países, incluso de fuera de Europa (CE, Educación, Art.165). Por tanto, la UE emprenderá las acciones encaminadas a:

- Desarrollar la dimensión europea en la educación, en particular mediante la enseñanza y difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando, entre otras cosas, el reconocimiento académico de títulos y períodos de estudio;
- Promover la cooperación entre establecimientos educativos;
- Desarrollar intercambios de información y experiencia sobre temas comunes a la educación de los Estados miembros;
- Fomentar el desarrollo de la educación a distancia;
- Ayudar a los Estados miembros a abordar la escasez de docentes e impulsar la diversificación y el atractivo de las carreras docentes;
- Asegurar que los maestros y capacitadores tengan oportunidades de desarrollo profesional continuo;
- Mejorar la calidad y cantidad de los períodos de movilidad de los profesores en la formación inicial del profesorado y después;

- Hacer de la movilidad internacional una parte integral de la formación del profesorado.

Todos estos esfuerzos forman parte del proceso de "internacionalización", que es una de las principales fuerzas que tiene un profundo efecto en la educación superior a principios del siglo XXI. Este fenómeno se ve como un proceso multifacético destinado a integrar un esfuerzo internacional de educadores orientado a perfeccionar el sistema de educación superior en toda la Unión Europea.

Es innegable que los profesores están trabajando en un entorno cada vez más globalizado y en aulas multiculturales. Por lo tanto, la experiencia internacional y el conocimiento intercultural son cruciales para quienes estudian para convertirse en maestros.

Existe un interés creciente en los programas educativos orientados hacia "el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, las funciones (docencia, investigación, servicio) y la entrega de la educación superior" (Knight, 2003). Sin duda, la internacionalización se ha generalizado en la Educación Superior y también se está convirtiendo en un foco de la educación secundaria. Se concentra principalmente en la movilidad de estudiantes y personal, en los cambios en las estructuras institucionales y, recientemente, en las convocatorias de currículos internacionalizados en Educación Superior (Leask, 2001). De ahí que la Comisión Europea esté decidida a lograr el Espacio Europeo de Educación para 2025, donde dentro del esfuerzo orientado a mejorar la Educación Superior se emprenden los siguientes pasos:

- Apoyar una cooperación más estrecha y profunda entre las instituciones de educación superior, especialmente las alianzas internacionales de educación superior;
- Participar en el despliegue completo de las iniciativas de las universidades europeas y la tarjeta de estudiante europea;
- Co-crear, junto con los Estados miembros y las partes interesadas, una agenda de transformación para las instituciones de educación superior;
- Desarrollar un enfoque europeo de las microcredenciales para ayudar a ampliar las oportunidades de aprendizaje y fortalecer el papel de la educación superior y las instituciones de educación y formación profesionales en el aprendizaje permanente;

- Promover el enfoque en programas de educación especializada en habilidades digitales avanzadas relacionadas con tecnologías de vanguardia, como inteligencia artificial y computación de alto rendimiento.

La internacionalización se ha convertido en un objetivo en sí mismo en los contextos de educación superior. A pesar de que siempre ha habido estrategias docentes internacionales, en el sentido de desarrollar un conocimiento universal en los estudiantes, en los últimos años se ha hecho más explícito, como respuesta a la globalización de las sociedades. Los docentes limitados a entornos locales, no expuestos a experiencias de aprendizaje transcultural, son menos capaces de desarrollar competencias interculturales e incorporar una dimensión global en su práctica docente, que puede relacionarse con su calidad docente (Quezada, 2012).

Sin embargo, contrariamente a las opiniones expresadas anteriormente, algunos investigadores tienden a ver la internacionalización no como un objetivo en sí mismo, sino más bien como un medio para lograr un objetivo más amplio, como la mejora de la calidad, la reestructuración y la modernización de los sistemas y servicios de educación superior (Van der Wende, 1997). Consideran el proceso de internacionalización como “cualquier esfuerzo sistemático y sostenido destinado a hacer que la educación superior responda a los requisitos y desafíos relacionados con la globalización de las sociedades, la economía y los mercados laborales” (Van der Wende, 1997). Por tanto, la formación del profesorado debe responder a las exigencias de la sociedad. Hoy en día aún se concibe como un proceso de reproducción de contextos nacionales, resultando en una proyección muy nacional de los programas de formación docente, que capacitan a sus docentes para su contexto específico (Leutwyler et al., 2017).

Con el fin de cumplir con estos requisitos, las universidades incorporaron planes de estudio para facilitar a su estudiantado una exposición internacional más amplia al conocimiento intercultural y habilidades de comunicación. Eso significa que en la mayoría de los casos el inglés se ha convertido en el idioma de instrucción. Sin embargo, como se ha dicho al principio, todavía existe una gran discrepancia en el nivel de dominio del idioma entre varios Estados miembros de la UE, lo que tiene una traducción directa en la forma en que se implementa la política mencionada. Es más, se cuestiona la

existencia de la educación “con sabor internacional” (Trevaske et al., 203), lo que también significa que la idea de educación global no se realiza del todo en la práctica. Esto se debe al hecho de que varias universidades y países tienen sus propios conceptos, planes de estudio y prácticas para internacionalizar su educación. En algunos casos la educación se enmarca profundamente en el contexto social y político, lo que incide directamente en su contenido y en la forma en que se realiza. Por lo tanto, la Unión Europea ha reconocido que se deben implementar medidas para dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para responder de manera efectiva a los desafíos que presenta la situación cambiante.

En consecuencia, existe la necesidad de adaptar los programas de enseñanza para enseñar comunicación internacional e intercultural a estudiantes de todos los orígenes. Dicho enfoque debería proporcionarles el conocimiento de la variación del idioma inglés y sus implicaciones para la comunicación en inglés, la enseñanza y el aprendizaje del inglés y también la investigación del inglés en una variedad de contextos intra / internacionales. Por lo tanto, el objetivo principal de los programas debería incluir:

- Guiar a los estudiantes hacia el desarrollo del conocimiento de la variación del idioma inglés,
- Promover actitudes y habilidades para comunicarse de manera efectiva con hablantes de variedades de inglés de diversos orígenes lingüísticos y culturales en una variedad de contextos intra/internacionales
- Desarrollar la comprensión de la complejidad de la pedagogía del idioma inglés actual y la habilidad para enseñar inglés como idioma internacional (Marlina 2013).

Estos elementos permitirían a los maestros capacitarse en una amplia gama de métodos y enfoques para seguir todas las prácticas efectivas elaboradas en otros lugares, así como compartir experiencias e ideas con otros. Además, los formadores de profesores, educadores y gestores identificarían las necesidades más amplias de la sociedad y establecerían marcos institucionales y organizativos para ayudar a satisfacer las necesidades tanto de profesorado como de estudiantado (Kelly et al., 2002).

Para Knight (2021) y Leutwyler et a. (2017), la internacionalización se puede lograr por diferentes medios, tales como:

- Movilidad individual: si los estudiantes o profesores tienen la oportunidad de viajar al extranjero con fines educativos. Este tipo de movilidad cuenta con el apoyo de programas como Erasmus.
- Movilidad de programas y proveedores: en este caso, los intercambios son ofrecidos y organizados por las instituciones educativas, permitiendo que tanto estudiantes como profesores participen en experiencias en el extranjero. Este tipo de proyectos de intercambio suelen requerir socios internacionales.
- Internacionalización del currículo: la educación del siglo XXI debe representar dimensiones globales e interculturales en sus programas.
- Internacionalización del campus: siguiendo el camino anterior, la internacionalización del currículo debe ir acompañada de la internacionalización de las instituciones educativas, haciéndolas culturalmente diversas. Esto también incluye el reclutamiento de estudiantes internacionales.
- Cooperación internacional: la cooperación internacional debe normalizarse en la formación del profesorado institucionalmente, proporcionando a los estudiantes experiencias y aprendizajes de otros contextos educativos.

Sin embargo, sigue habiendo desafíos que deben resolverse para lograr una internacionalización efectiva en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. Leutwyler y col. (2017) señalaron dos:

En primer lugar, la formación del profesorado está integrada en las instituciones académicas tradicionales. Por tanto, esta internacionalización demandada debe ir de la mano de la internacionalización de todas las instituciones educativas. Sin embargo, los resultados de estos esfuerzos siguen siendo insuficientes.

En segundo lugar, la formación de profesorado abastece al mercado laboral local. Actualmente, tiene como objetivo abordar los desafíos específicos de los contextos locales, que contradicen la perspectiva global requerida para la internacionalización. La formación del profesorado, por tanto, debe dar respuesta a dos cuestiones, por un lado, adaptar la formación del estudiantado a los requisitos globales de la educación del siglo XXI, por otro lado, a las necesidades específicas de las comunidades profesionales.

Un webinar organizado en junio de 2020 por el DAAD bajo el título Internacionalizar la formación del profesorado en Europa: ¿Es la

colaboración virtual la “nueva forma de avanzar?” recomendó algunas medidas clave en aras de la internacionalización. Se centraron especialmente en la movilidad transfronteriza de los futuros profesores, como una experiencia de aprendizaje significativa y una oportunidad para desarrollar competencias interculturales, interpersonales y multilingües. Sin embargo, existen cuestiones que dificultan la movilidad de los estudiantes, como la falta de competencias lingüísticas y el reconocimiento de los créditos cursados en el extranjero en sus propios programas formativos, ya que los programas educativos carecen de la dimensión internacional que muestran otras titulaciones. De ahí que las propuestas del Consejo Europeo con respecto a la internacionalización sean:

- Los Estados miembros realizarán mayores esfuerzos para promover la movilidad entre los estudiantes de profesorado y eliminar los obstáculos persistentes. En este sentido, es necesario invertir en programas de intercambio y la creación de redes internacionales.
- La Comisión de la UE y los estados miembros fomentarán el diálogo y examinarán los obstáculos para mejorar la movilidad, como una mayor orientación y el reconocimiento de los resultados de los períodos de aprendizaje en el extranjero y las calificaciones académicas.
- Se estudiará la posibilidad de preparar una propuesta de marco europeo de competencias para fomentar el desarrollo y la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el desarrollo sostenible (que se utilizará de forma voluntaria).
- La Comisión apoyará una cooperación más estrecha entre las instituciones de educación y formación de la UE. Esta cooperación se uniría a oportunidades de aprendizaje, creando redes internacionales donde todos los estudiantes y profesores podrían compartir experiencias y promoviendo la movilidad transfronteriza.
- La Comisión de la UE promoverá el uso de plataformas en línea para facilitar la movilidad de los profesores estudiantes. El uso de plataformas en línea con fines de movilidad puede realizarse de dos maneras, utilizándolas para encontrar socios en el extranjero o proporcionando una plataforma para el seguimiento de la movilidad.

- El desarrollo de oportunidades de educación y formación, así como su movilidad, serán apoyados por el programa Erasmus + y el Fondo Social Europeo.
- La Comisión tendrá plenamente en cuenta estas conclusiones al desarrollar propuestas para el Espacio Europeo de Educación y el nuevo marco estratégico para la cooperación en educación y formación.

Otros autores (Kelly et al., 2002) plantean otras recomendaciones:

- Debería desarrollarse un marco común europeo de referencia para la formación de profesores de idiomas para proporcionar un entendimiento común de los diferentes procesos y componentes implicados, directrices para las buenas prácticas, un marco para evaluar a los alumnos y un marco de niveles reconocidos de experiencia profesional.
- Debería establecerse un sistema de acreditación para proporcionar una base para la comparabilidad y para reconocer rutas flexibles hacia el estatus de profesor cualificado a nivel europeo.
- Debería establecerse un programa voluntario de garantía de calidad a nivel europeo con factores europeos como principios rectores.
- Debería establecerse una red de apoyo para la formación de profesores de idiomas, basada en un pequeño equipo financiado por la UE con objeto de desarrollar capacidades, proporcionar una infraestructura y ofrecer reconocimiento y continuidad a largo plazo para proyectos y redes transeuropeos.
- Debería establecerse un servicio europeo de recursos, incluido un portal web, para proporcionar acceso a información y materiales en línea para profesorado de idiomas y formadores.
- Debería fomentarse aún más el desarrollo de acuerdos para la doble cualificación.
- Debería fomentarse una cooperación más estrecha entre las instituciones de formación y las escuelas asociadas, y entre los departamentos de educación y los departamentos de idiomas.
- Debería establecerse un grupo consultivo sobre la formación del profesorado europeo para trabajar con las agencias nacionales a fin de coordinar los aspectos clave de la formación del profesorado de idiomas.

- Además, el estatus de Profesor de Idiomas Europeo del Mañana debería abarcar las siguientes categorías:
 - Debería introducirse el estatus de profesor cualificado europeo, capacitando a sus titulares para enseñar en cualquier estado miembro y para utilizar el título de "profesor/a europeo/a".
 - Se debería exigir a los docentes en formación que alcancen los niveles acordados de competencia lingüística correspondientes a su condición de docentes especialistas.
 - Debería introducirse el estatus de mentor europeo para reconocer a las personas mentoras que participan en la formación.
 - El profesorado en formación deben adquirir experiencia en la enseñanza en más de un país.
 - El profesorado de idiomas debería estar capacitado para enseñar más de un idioma y estar formado en las habilidades y enfoques necesarios para concienciar al estudiantado de su papel como ciudadanos europeos, y deberían desarrollarse más materiales de formación para apoyar esta formación.
 - Todo el profesorado debería estar capacitado en la aplicación de las TIC para su uso interactivo en el aula.
 - Se debe brindar una mayor capacitación en enfoques de enseñanza bilingüe y se deben implementar proyectos piloto en cada país.

4.4. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

La comunicación intercultural es una característica muy relacionada con la internacionalización. La globalización ha cambiado la forma en que las personas interactúan en diferentes entornos sociales y culturales. La tecnología ha dado lugar a diferentes códigos de comportamiento para casi todas las personas del mundo.

El objetivo más importante de la comunicación intercultural es concienciar a las personas sobre los límites interculturales y las similitudes o diferencias dentro de estos espacios. En términos de definir los entornos culturales, debemos enfocarnos en dos definiciones de cultura, una proveniente de las humanidades y la otra de las ciencias sociales, como sostiene Marilyn Leask (2012), por lo que mientras se enseña en el contexto de la educación moderna de lenguas extranjeras

en nivel avanzado, un maestro, como sugiere Kramsch (1996) debe notar la forma en que un grupo social se representa a sí mismo y a otros a través de su producción material, ya sean obras de arte, literatura, instituciones sociales o artefactos de la vida cotidiana, y el mecanismo para su reproducción y preservación a través de la historia. En cuanto a las actitudes y creencias, formas de pensar, comportarse y recordar que comparten los miembros de esa comunidad, “cualquiera que sea la definición de cultura que se adopte, y las dos definiciones no son necesariamente excluyentes, queda claro que, dadas sus características (...), las nuevas tecnologías tienen un impacto considerable en las personas, en la forma en que se presentan y se comunican, y comparten ideas, pensamientos, recuerdos, actitudes, creencias, etc. entre ellas”(Leask 2012).

Norbert Pachler concluye que “a raíz de que la cultura se considere un fenómeno socialmente diverso, la observación y la recopilación de datos, particularmente a través de experiencias de primera mano con hablantes de la lengua meta, las culturas han pasado a primer plano en la enseñanza, así como el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas. De hecho, el esfuerzo de impartir una lengua extranjera moderna se está convirtiendo cada vez más en una educación moderna de lenguas extranjeras en lugar de una mera adquisición de conocimientos o habilidades (Pachler 2002).

Para Johan le Roux, ninguna educación puede tener lugar sin comunicación interpersonal. Así, la enseñanza eficaz puede calificarse en términos de relacionarse eficazmente en el aula. Por tanto, una educación eficaz también presupone habilidades de comunicación eficaces. La comunicación como medio y, de hecho, como medio de educación es, por lo tanto, crucial para el éxito escolar en una educación culturalmente diversa. Por tanto, el profesorado debe ser sensible a los resultados potencialmente problemáticos de la comunicación intercultural en un aula culturalmente diversa. La comunicación puede ser una fuente útil de conocimiento intercultural y enriquecimiento mutuo entre estudiantes culturalmente diversos si el profesorado la gestiona de forma proactiva (le Roux 2010).

Recientemente, Michael Byram y Manuela Wagner argumentaron que “la enseñanza de idiomas se ha asociado durante mucho tiempo con la enseñanza en un país o países donde se habla un idioma de destino, pero este enfoque es inadecuado. En el mundo contemporáneo, la enseñanza de idiomas tiene la responsabilidad de preparar a los

alumnos para la interacción con personas de otros orígenes culturales, enseñándoles habilidades y actitudes, así como conocimientos” (Byram & Wagner 2018).

Al enseñar en un entorno multicultural, el profesorado debe presentar los principios fundamentales de la comunicación intercultural y demostrar estos principios de forma activa, explorando las diferencias en la percepción, las visiones del mundo y los mensajes verbales y no verbales. También debe incluir ejemplos actuales y estrategias concretas para mejorar la comunicación intercultural con todas las categorías de estudiantes, con capacidades diversas, diferentes orientaciones sexuales y edades, porque las metodologías difieren en sus patrones de comunicación.

El alumnado debe familiarizarse con las diferencias y similitudes de pluralismo e individualismo de las personas pertenecientes a una amplia gama de orígenes culturales, teniendo en cuenta los valores aportados por la antropología, la cultura alta y popular, la sociología, los negocios, las relaciones internacionales. Así, los cursos deben diseñarse para tratar de identificar las formas en que las personas se comportan en términos de individualismo y colectivismo en sociedades multilingües y multiculturales, las actividades del arte, la literatura, la música, el teatro creadas por la cultura versus las tendencias contemporáneas de la cultura popular. Uno de los principales problemas para el profesorado es también cómo utilizar un vocabulario específico (por ejemplo, eufemismos y corrección política) durante las clases.

Además, el lenguaje sexista es un término que etiqueta el uso de frases dominadas por hombres sugiriendo que los miembros de un sexo son menos capaces, inteligentes y hábiles (...); el lenguaje peyorativo es el uso de palabras o frases que desaprueban o sugieren que algo no es bueno o no tiene importancia (etiquetado de nacionalidades, personas mayores, etc.); El lenguaje tabú incluye palabras o frases que pueden ofender a alguien: ciertas palabras que se refieren al sexo u órganos sexuales, excreción y la nacionalidad o raza de las personas pueden ser particularmente ofensivas, según el Cambridge International Dictionary of English (1995). Evitar estas palabras y frases significa utilizar un lenguaje políticamente correcto y comprender qué es la comunicación intercultural.

Sin duda, la comunicación intercultural también puede beneficiarse del uso de las TIC, una herramienta técnica que se ha convertido en la norma en contextos educativos en las últimas décadas y un factor aún más relevante en contextos pandémicos. Las barreras geográficas, sociales y culturales se superan mediante el uso de las TIC, promoviendo el desarrollo de habilidades interculturales y la fluidez en la comunicación. Como afirman Aparici y García (2016), la conectividad mejora el aprendizaje colaborativo donde todos los alumnos se convierten en co-creadores. No podemos olvidar que el acceso a las TIC ofrece una oportunidad invaluable para involucrar a los grupos vulnerables en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta oportunidad no debe dejarse de lado. Por el contrario, la interculturalidad también se logra a través de la inclusión y la movilidad social.

La formación en TIC con fines pedagógicos es vital. Si los docentes deben desarrollar sus habilidades e ideas innovadoras, es lógico pensar que requieran el apoyo de las instituciones, dándoles la formación adecuada en cómo usar y no usar las TIC. En estos contextos, los docentes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollando competencias de metacognición, entendiendo el proceso de cómo los estudiantes construyen sus nuevos conocimientos. Además, la colaboración se convirtió en la habilidad clave para la innovación. En un sistema en línea se pueden crear redes internacionales de profesores en formación, de muy diferentes orígenes, que superen las barreras geográficas, donde la comunidad de educación en lenguas extranjeras puede compartir sus recursos, herramientas y métodos, desarrollando habilidades interculturales y globalizando la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras en toda Europa.

A pesar de su importancia, los docentes en la educación postobligatoria no tienen una formación profesional obligatoria, como suelen tener los maestros de escuela, sin embargo, se espera que adopten cambios significativos en la forma en que llevan a cabo sus deberes profesionales con formación o recursos mínimos (Laurillard, 2010).

En el caso de la formación sobre el terreno, las TIC también facilitan la comunicación fluida entre todos los miembros involucrados, mejorando la colaboración y la retroalimentación crítica para los futuros profesores. Las TIC se pueden utilizar para construir una comunidad en línea donde los estudiantes pueden colaborar y desarrollar nuevas

pedagogías, aprender de las experiencias de sus compañeros y recibir comentarios críticos de parte de sus supervisores. En este caso, el uso de las TIC es la base de la herramienta que proponemos para mejorar el Practicum. Su inmediatez potencia una comunicación fluida en la que todos los miembros pueden participar.

Según diversos autores, los docentes en contextos de Educación Superior son conscientes de la necesidad de una mayor formación en el uso de las TIC, que no se integra plenamente en este contexto educativo a pesar de las posibilidades que brindan (Álvarez-Rojo et al.2011; Buenestado & Alvarez , 2019). Por lo tanto, la inversión debe proporcionar a las universidades dispositivos digitales actualizados que garanticen el acceso de todos los miembros del proceso de aprendizaje a las tecnologías, superando la brecha digital, y debe promover la alfabetización digital. Una implementación eficaz de las TIC en los programas de formación de profesorado de lenguas extranjeras requiere cambiar los modelos de gestión y las estructuras de comunicación actuales. Tanto formadores como becarios deberían recibir una formación específica en el uso de los nuevos métodos de gestión, siendo conscientes de las metas establecidas y los pasos que deben seguir en el proceso. Todo ello da un nuevo sentido a la educación. Ni profesorado ni alumnado somos ya meros receptores de conocimientos, al contrario, necesitamos desarrollar las habilidades necesarias para alcanzarlos.

Los docentes, por tanto, deben actualizar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje y adaptarlas a las sociedades conectadas. Al profesorado de educación superior se le enseña cómo innovar, diseñar actividades orientadas al estudiantado y utilizar enfoques de aprendizaje activo. Para ello, las TIC se posicionan como la herramienta perfecta para estructurar entornos de aprendizaje colaborativo donde diversos alumnos puedan debatir e intercambiar ideas y experiencias. Y, al hacerlo, aprenden en un entorno intercultural.

4.5. MOVILIDAD Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La movilidad física y social es un tema clave en el desarrollo de habilidades interculturales en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. Como estudiantes y profesores de lenguas extranjeras, las habilidades interculturales se consideran vitales. Los estudiantes deben adquirir estas habilidades durante su formación, resultando en la promoción de programas de intercambio durante ITE. La movilidad es

un factor clave que ha determinado la configuración del Proceso de Bolonia (Zgaga, 2008):

Lifelong learning is rooted in the integration of learning and living, covering lifelong (cradle to grave) and life-wide learning for people of all ages, delivered and undertaken through a variety of modalities and meeting a wide range of learning needs and demands (UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note, 2017).

El Consejo de la Unión Europea (2019) propuso las directrices para un enfoque integral de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En ese documento, los miembros proponen una serie de medidas para mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, orientándolo hacia un enfoque comunicativo que permita a los estudiantes potenciar una competencia multilingüe necesaria para la sociedad global del siglo XXI. La internacionalización es un tema clave, enfatizando la importancia de la movilidad del futuro profesorado de idiomas y la necesidad de implementar enfoques interculturales en su formación. El profesorado de lenguas extranjeras se apoyará invirtiendo en su formación continua, fomentando la cooperación con otros profesionales, mediante programas de movilidad -como Erasmus o e-Twinning- y animándolos a implementar pedagogías innovadoras.

Al evaluar la cuestión de movilidad y aprendizaje a lo largo de la vida, podemos tener en cuenta en el primer paso dos grandes grupos principales de destinatarios: por un lado, estudiantado de lenguas extranjeras, y por otro lado, profesorado de lenguas extranjeras. Si en el primer caso los programas de movilidad existentes son una clara respuesta a las necesidades de educación y formación, aunque sigue siendo necesario mejorar las condiciones de movilidad; en el segundo caso, aún queda un largo camino por recorrer, ya que el aprendizaje permanente debe tener lugar en la movilidad dada la especificidad del ámbito profesional y existen muchas barreras.

Tanto instituciones de envío como de acogida son vitales en este ámbito, especialmente en lo que respecta a la movilidad. La preparación, orientación, planes de prácticas y preparación de misiones docentes son elementos decisivos para el éxito de estas actividades. Asimismo, la acogida, la orientación a la llegada, las actividades culturales y de integración, así como todo el apoyo académico durante la movilidad deben ser objeto de estrategias específicas para esta área de estudios y profesionalización, en la medida en que no se trata solo

de una cuestión de integración, sino también de promover la adquisición de competencias que complementen la vida diaria profesional.

Existe una necesidad urgente de análisis de datos de los resultados de los proyectos de movilidad, promovidos en la Unión Europea en los últimos años en el área del aprendizaje y la enseñanza de idiomas, no solo una evaluación estadística, sino fundamentalmente una evaluación del impacto de la movilidad en los países y la educación. Instituciones. Basándonos en este análisis, deberíamos evaluar los casos más exitosos, reproducir las buenas prácticas e implementarlas a escala europea, transformando las buenas prácticas en políticas. Se abre una nueva ventana de oportunidad con la nueva agenda para el Espacio Europeo de Educación para 2025 y los beneficios para el desarrollo de la movilidad y el aprendizaje permanente para estudiantes y profesores de lenguas extranjeras podrían ser muy beneficiosos. Entre las prioridades anunciadas, destacamos las siguientes:

- Promover la doble libertad de que estudiantado y profesorado tengan movilidad y de que las instituciones se asocien libremente entre sí en Europa y más allá. La movilidad en el aprendizaje y la cooperación transfronteriza son importantes impulsores para mejorar la calidad de las instituciones de educación y formación.
- El fomento del aprendizaje de idiomas y el multilingüismo. Saber hablar diferentes idiomas es una condición para estudiar y trabajar en el extranjero y descubrir plenamente la diversidad cultural de Europa.
- Apoyar al profesorado en la gestión de la diversidad lingüística y cultural en la escuela es un elemento clave para fomentar la calidad en la educación, en particular al corregir las deficiencias persistentes en la competencia lectora.

Asimismo, de acuerdo con la nueva Agenda “La Comisión prevé poner en marcha Academias de Profesores Erasmus dentro del nuevo Programa Erasmus en 2021 para crear redes de instituciones de formación de profesores y asociaciones de profesores”, por lo que es fundamental situar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como una prioridad.

Debido a su especificidad y también a su contribución decisiva al éxito de todos los demás ámbitos, este ámbito requiere evidentemente la implantación de políticas de discriminación positiva, a saber:

- Crear un programa de incentivos específico para profesores de idiomas, que tenga en cuenta: la necesidad y la relevancia de la movilidad a largo plazo en este campo; barreras al aprendizaje permanente de estos profesionales, en concreto las relativas a la familia (introducir en Europa las buenas prácticas de programas de otros continentes, ejemplo: programa Fulbright); y los costos involucrados;
- Crear instrumentos de premios / certificación para las instituciones de envío y acogida, en particular para la movilidad de profesores de idiomas extranjeros: hacer que el entorno de movilidad sea amigable para los participantes, tanto en las instituciones de origen como en las de acogida (hay muchas situaciones que inhiben la movilidad en este nivel: a menudo porque en las instituciones de origen la salida de un docente para la formación no se ve como un valor agregado para la institución y muchas instituciones no dan la bienvenida a las movildades porque sienten que son solo una carga de trabajo adicional).
- Promover la creación de Programas de Bienvenida Cultural específicos para estudiantes y profesores de idiomas móviles.
- Fomentar el uso de la App Erasmus +, eventualmente con la creación de un área dedicada a estudiantado y profesorado de lenguas extranjeras, con respuestas específicas en el área de Cultura de los Países y que promuevan la inmersión cultural.
- Crear un premio para los líderes en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, que sirva como ejemplo motivador para los demás, inspirado por la ambición, la determinación y el amor por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas europeas.
- Desarrollar habilidades digitales para estudiantes y profesorado de lenguas extranjeras, específicas para productos y equipos disponibles para la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto presencial como a distancia.
- Crear un premio para educadores e instructores en la enseñanza / aprendizaje de idiomas, que sirva como ejemplo motivador para los demás, inspirado por la ambición, la determinación y el amor por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas europeas.

4.6. EQUIDAD DE GÉNERO

La profesión docente se ha relacionado tradicionalmente con las mujeres. Este fenómeno no es fortuito, sino relacionado con la posición de las mujeres en las sociedades, a las que tradicionalmente se les ha dado el papel de cuidadoras. En el caso de los y las docentes de Educación Infantil y Primaria, esta brecha es evidente, mientras que en el caso de los y las docentes de secundaria y universitarios, donde se requiere una mayor especialización, la profesión muestra una mayor paridad.

La escuela “feminizada” es considerada, como deficiente y defectuosa, según Skelton (2011), y evidencia que es preciso el aumento de docentes para mejorar la concepción social de la profesión docente. Sin embargo, esto no es más que un parche que soslaya la raíz del problema. El sesgo de género evidencia la creencia popular sobre las diferencias de esfuerzo, capacidades y estilos de enseñanza entre sexos (Sabbe & Aelterman, 2007), que se sustenta en los spots mediáticos, campañas de marketing tradicionales, ausencia de modelos masculinos a seguir, etc.

Según Drudy (2008), la feminización de la profesión docente está relacionada con el bajo estatus profesional de la profesión y, por tanto, con bajos salarios. En su estudio, analiza cuestiones como: ¿Los niños necesitan maestros varones como modelos a seguir? ¿Son las maestras menos competentes que los maestros? ¿La feminización redundaría en una reducción del estatus profesional de la docencia?. Con todo, su estudio señala una falta general de respeto por las capacidades intelectuales del profesorado, especialmente de las profesoras. En este sentido, sugiere que los esfuerzos políticos deben tener como objetivo atraer a personas de alta calidad a la profesión sin preocuparse por su género o sexo, ya que no existen datos sólidos sobre los niveles de competencia entre profesionales hombres o mujeres. La relación entre la feminización de la profesión y su bajo estatus plantea cuestiones fundamentales sobre el papel de la mujer en la sociedad.

Parece innegable que el género debe estar integrado en el pensamiento político sobre la formación del profesorado, y se deben emprender reformas sustanciales para remodelar la cultura intrínseca de una masculinidad hegemónica.

4.7. APOYO ECONÓMICO Y POLÍTICAS COMUNES

El apoyo económico es esencial para el avance en la educación y, más particularmente, para la formación del profesorado de idiomas extranjeros. Como era de esperar, de forma transversal a todos los ámbitos, existe una evidente falta de apoyo económico para los programas de movilidad. Es estudiantado que recibe becas para estudiar en el extranjero se enfrenta al hecho de que no todos los costes quedan cubiertos por las becas, como señaló el Servicio Europeo de Acción Ciudadana (ECAS) en el informe de 2017 “Recomendaciones sobre movilidad en el aprendizaje: Insights from the Digital Dashboard”. Dependiendo del coste de la vida en el país de residencia y en el país de acogida, existe una alta probabilidad de que los estudiantes necesiten “completar” sus becas. Aparte de incrementar las subvenciones, que parece ser la opción más sencilla, el documento, “Recomendaciones sobre movilidad de aprendizaje: Insights from the Digital Dashboard” (ECAS, 2017, pág.14), propone otras soluciones muy valorables:

- Asignar becas según el país, región o ciudad de destino, de acuerdo con el nivel de vida del lugar.
- Incrementar el apoyo disponible, en particular para estudiantes de entornos desfavorecidos.
- Educar a los estudiantes sobre el costo de sus estudios a través de las diversas opciones.
- Buscar opciones más mejoradas en torno a las pruebas de medios.
- Estudiar los efectos de los bajos ingresos sobre los estudiantes y si afecta su bienestar y resultados.
- Buscar formas de apoyo no exclusivamente económicas.

El apoyo económico también es necesario para desarrollar más herramientas TIC fáciles de usar, cultivar habilidades y crear recursos que faciliten la adaptación a las continuas transformaciones del mundo actual. Además, el aprendizaje permanente es otro aspecto que requiere inversión. Para lograr el equilibrio de género, se necesitan campañas publicitarias para que el tema se familiarice y se fomente la conciencia crítica. Sumado a esto, se debe dar un papel más prominente a las mujeres sobresalientes para que puedan contribuir convirtiéndose en modelos a seguir. Igualmente, es necesario dar prioridad al apoyo económico y técnico a centros, redes y alianzas que trabajen en el equilibrio de género en la profesión docente. Estas

sugerencias pueden incluirse fácilmente en la planificación política sobre la enseñanza y la formación del profesorado.

En este sentido, reconocemos que la Comisión Europea está tomando algunas medidas, en particular con respecto a las siguientes prioridades:

- Una red de universidades europeas
- El reconocimiento mutuo automático de títulos
- Una tarjeta de estudiante europea.

Sumado a estas líneas, la agenda renovada de la UE para la educación superior, adoptada por la Comisión en mayo de 2017, identifica cuatro objetivos clave para la cooperación europea en educación superior que fortalecerán la convergencia de los planes de estudio:

- Abordar los desajustes de habilidades en el futuro y promover la excelencia en el desarrollo de habilidades.
- Construir sistemas de educación superior inclusivos y conectados
- Asegurar que las instituciones de educación superior contribuyan a la innovación.
- Apoyar sistemas de educación superior eficaces y eficientes.

Como sugiere la evaluación intermedia del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020):

Las medidas podrían incluir el desarrollo de redes y oportunidades para experimentar o poner a prueba enfoques nuevos e innovadores, planes de acción específicos para cada país y apoyo para la creación de capacidad. Los recursos de los programas de financiación actuales deben estar disponibles para estos fines (2014, 142).

En este punto, nos gustaría enfatizar el papel relevante de los y las responsables de la formulación de políticas y gestores de la educación en relación con la implementación y el apoyo de las medidas mencionadas. Cada representante puede utilizar su papel activo en los organismos públicos para defender la creación de cada una de las medidas mencionadas. En particular, la asignación presupuestaria para la creación de redes internacionales para profesores de idiomas y un curso europeo de educadores de idiomas serían dos acciones concretas a valorar preferentemente.

La formación del profesorado de lenguas extranjeras merece una acción decidida de actualización que asegure la convergencia y la excelencia para que nuestros futuros profesores y profesoras de lenguas se conviertan en agentes activos de cambio para una Europa más cohesionada e integrada.

5. FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

A la luz de la información recogida en este informe, nos gustaría proponer las siguientes líneas de trabajo para fortalecer y mejorar la formación del profesorado de lenguas extranjeras a nivel europeo:

1. **Creación de redes internacionales.** Los futuros profesores y profesoras de idiomas se beneficiarían de las redes establecidas, que naturalmente podrían proporcionarles valores interculturales, internacionales e inclusivos. Estos podrían adoptar la forma de redes de universidades europeas (esquema “Iniciativa de Universidades Europeas” con el apoyo de la Comisión Europea), o redes de ámbito específico, es decir, redes de formación en educación de idiomas. Además, estos podrían incluir todo el ciclo educativo (etapas teóricas y prácticas), o estar específicamente dirigidos a partes particulares de las etapas de formación del profesorado. Por ejemplo, las redes Practicum para profesorado de idiomas podrían proporcionar oportunidades enriquecedoras y estimulantes que permitirían a los futuros profesionales familiarizarse con dos o más sistemas educativos de países nacionales distintos del suyo. En este sentido, los intercambios virtuales pueden ser una herramienta adecuada para complementar la movilidad física internacional. A estos efectos, el IDN diseñado por el equipo de VIRTEACH podría facilitar la gestión, actualización y seguimiento de la formación Practicum transnacional.
2. **Mejora del sistema de transferencia de créditos ECT.** Las habilidades y calificaciones profesionales más allá de las fronteras del país son de suma importancia. De la mano de la creación de redes internacionales, la formación y las cualificaciones académicas de los profesores deben ser reconocidas a nivel europeo. Debe hacerse un gran esfuerzo a este respecto.
3. **Creación de un curso europeo de educadores de idiomas.** Esta iniciativa proporcionaría a los formadores principios pedagógicos compartidos y actualizados, buenas prácticas y contenidos de calidad y debería diseñarse en el marco de un enfoque

esencialmente comunicativo. Sugerimos que el Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML), cuyo objetivo es fomentar la excelencia y la innovación en la enseñanza de idiomas y ayudar a los europeos a aprender idiomas de manera más eficiente, podría ser el organismo internacional más adecuado para diseñar e implementar esta formación en particular. Este organismo público, dependiente del Consejo de Europa, podría ofrecer formación de alta calidad con regularidad a los Estados miembros y mejoraría la comunicación de los humildes pero significativos resultados de VIRTEACH y su difusión a un público más amplio.

Hasta ahora, el equipo de VIRTEACH ha dado un pequeño paso inicial en la creación de un Kit de herramientas interactivo, que proporciona una colección completa de materiales de aprendizaje, recursos educativos abiertos, pautas metodológicas y ejemplos de mejores prácticas para la construcción de una formación de profesores de lenguas extranjeras. modelo a nivel europeo. Naturalmente, este conjunto de herramientas, disponible en el sitio web del proyecto, está sujeto a enriquecimiento y puede considerarse un proceso sin fin, ya que las nuevas implementaciones pedagógicas y los avances de las nuevas tecnologías mantienen este campo de especialización en constante evolución. Si lo adopta un organismo superior, como el ECML, por ejemplo, podría convertirse en una herramienta abierta y colaborativa sujeta a ampliaciones en el futuro.

El Curso “21st Century Foreign Language Teacher Training”, creado por el equipo de VIRTEACH, es también una herramienta sujeta a ampliación. Perspectivas innovadoras como la implementación de una perspectiva de género y diversidad, o la incorporación de una versión digital y dinámica del EPOSTL podrían ser pasos factibles que lo enriquecerían enormemente. Para mejorar la competencia digital profesional, este curso podría incorporar aplicaciones TIC más variadas y actualizadas a la formación de profesores de idiomas. En cuanto a los contenidos, los valores fundamentales de formación transnacional y calidad, así como la conciencia intercultural, el pensamiento crítico y el compromiso social, también están sujetos a ampliación. En cualquier caso, el Curso “21st Century Foreign Language Teacher Training”, no es más que un punto de partida para la creación de un curso de enseñanza de idiomas europeo, verificado a nivel internacional y disponible para todo el profesorado de idiomas.

4. **El logro del equilibrio de género es un objetivo urgente** para la educación del siglo XXI. Diversos estudios confirman que el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa está muy feminizado. Para revertir esta situación, se deben tomar acciones firmes simultáneamente en diferentes ámbitos. Para empezar, los contenidos de los libros de texto deberían aprobar un examen en términos de equilibrio de género. Conviene considerar también la creación de un organismo que supervise este aspecto. Dicho organismo también podría diseñar criterios básicos para fomentar una perspectiva inclusiva en los contenidos, tanto de los libros de texto como de los cursos, y monitorear el uso del lenguaje inclusivo como norma. En consecuencia, se deben asignar fondos específicos para la creación de materiales inclusivos de género que promuevan la justicia social y la cohesión en la formación del profesorado. Junto con este objetivo, se debe considerar una perspectiva más amplia sobre la contratación.
5. **Mejora de la identidad profesional de los y las docentes.** La feminización de la práctica docente está íntimamente relacionada con el bajo estatus de la profesión y los salarios poco atractivos. Las políticas integrales que aborden ambos temas son necesarias y urgentes. Las instrucciones específicas y específicas de los órganos rectores deben alentar a las universidades a invertir en atraer a personas de alta calidad a la profesión, independientemente de su sexo o género. A medio plazo, estas medidas repercutirán en el equilibrio de género y en unas condiciones laborales más justas. La inversión económica en ITE, particularmente en la financiación de la movilidad de estudiantado y profesorado, así como en una mayor diversidad y calidad de los recursos humanos, tendrían un impacto directo en un estatus profesional superior de la profesión docente. Además, se deben considerar la necesaria dotación de recursos económicos para el aprendizaje permanente.

Es nuestro deseo que, como ciudadanos europeos, los profesionales de la educación, los responsables políticos y los estudiantes de idiomas, avancemos en las áreas seleccionadas anteriormente. Persiguiendo con denuedo estos objetivos, estamos seguros de que lograremos una sociedad europea más justa, más fuerte y más cohesionada en la que la interculturalidad, la justicia social y el entendimiento mutuo se conviertan en las fuerzas impulsoras del éxito, la paz y el progreso.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education* 28.5: 706-717.
- Álvarez-Rojo, V.; Romero, S.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Clares, J.; Asensio, I.; del-Frago, R.; García-Lupión, B.; García-García, M.; González-González, D.; Guardia, S.; Ibarra, M.; López-Fuentes, R.; Rodríguez-Gómez, G., Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Relieve*, 17. 1: 1-22.
- Aparici, R., & García Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años?: pensar el futuro. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*: 35-57.
- Barros-del Río, M. A. (2019). Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas. *Revista Íkala*, 24.3: 607-618.
- Barros-del Río, M. A. & Mediavilla-Martínez, B. (2019). The European Perception of Foreign Language Teacher Training. Findings on a Survey in 13 Countries. *Annals of Dimitrie Cantemir Christian University*, 18. 2: 67-81.
- Biesta G. (2012). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? *Research on Steiner Education* 3,1: 8–21.
- Borko, Hilda and Vicky Mayfield. (1995). "The Roles of Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach." *Teaching and Teacher Education* 11.5: 501–518.
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., & Espino-Díaz, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PloS one*, 14.7. e0219525.
- Byram, M. & M. Wagner.(2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 1: 140-151
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture School policy/Erasmus+.
- *Cambridge International Dictionary of English*. (1995). Cambridge: Cambridge University Press.

- Canh, L. V. (2014). Great expectations: The TESOL Practicum as a professional learning experience. *TESOL Journal*, 5.2: 199-224.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. (2020). Available at <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>
- DAAD. Webinar (2020) “*Internationalising Teacher Education in Europe – Is virtual collaboration the “new way to go”?*” 9-10 June 2020. Available at <https://www.daad-brussels.eu/en/events-overview/our-events/internationalising-teacher-education-in-europe-is-virtual-collaboration-the-new-way-to-go/>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20.4: 309-323.
- Dvir, N. and Ilana Avissar (2014). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning. *Professional Development in Education*, 40.3: 398-415.
- European Citizen Action Service (ECAS) (2017). Recommendations on Learning Mobility: Insights from the Digital Dashboard. Available at <https://ecas.org/wp-content/uploads/2017/10/Recommendations-to-policy-makers-on-learning-mobility.pdf>
- European Commission (2014). *Interim Evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Ecorys UK Ltd. Available at <file:///C:/Users/abarr.loc/AppData/Local/Temp/NC0114012ENN.en.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-profession-europe-practices-perceptions-and-policies_en

- European Council (2019). Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. *Official Journal of the European Union*, 189: 15-22.
- European Union. Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union – Part Three: Union Policies and Internal Actions. Title XII: Education, Vocational Training, Youth and Sport. Article 165 (ex Article 149 TEC). *Official Journal of the European Union*. Available at https://eur-lex.europa.eu/eli/treaty/tfeu_2008/art_165/oj
- Habibi, A., Razak, R. A., Yusop, F. D., & Mukminin, A. (2019). Preparing future EFL teachers for effective technology integration: What do teacher educators say. *Asian EFL Journal*, 21,2: 9-30.
- Hattie J. (2003) Teachers make a difference – what is the research evidence? *Professional Learning and Leadership Development*, NSW DET.
- Hobson, A. J., et al. (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25,1: 207-216.
- Jiménez, R.T. & B. C. Rose (2010). Knowing how to know: Building meaningful relationships through instruction that meets the needs of students learning English. *Journal of Teacher Education*, 61,5: 403-412.
- Kalvemark, T. & M. Van der Wende (Eds) (1997). *National Policies for the Internationalization of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Karatsiori, M. (2014). A common curriculum for the initial training of TEFL teachers in Europe. Utopia versus reality. *European Journal of Language Policy*, 6,1: 23-112.
- Kelly M, M.Grenfell, A.Gallagher_Brett, D.Jones. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Publisher: European Commission.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43: 154-164.
- Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1,1: 65-88.

- Knight, J. (2003). Internationalization of higher education practices and priorities: 2003 IAU survey report. Paris: International Association of Universities.
- Kramsch, Claire. (1995). "The cultural component of language teaching," *Language, Culture and Curriculum*, 8:2: 83-92.
- Laurillard, D. (2010). Supporting teacher development of competencies in the use of learning technologies. *ICT in Teacher Education*: 63-74.
- Leask, M. (2012). *Issues in Teaching Using ICT*. Routledge.
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5.2.:100-115
- Le Cornu, R. (2010). Changing roles, relationships and responsibilities in changing times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38.3.: 195-206.
- Le Roux, Johann (2010). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13.1: 37-48.
- Leutwyler, B., Popov, N., & Wolhuter, C. (2017). The Internationalization of Teacher Education: Different Contexts, Similar Challenges. *Bulgarian Comparative Education Society*: 66-78.
- Marlina R. (2013). Globalisation, internalisation, and language education: an academic program for global citizenship. *Multilingual Education*. 3.5: 1-21.
- Mauri, T., J. Onrubia, R. Colomina and M. Clarà. (2019). Sharing Initial Teacher Education between School and University: Participants' Perceptions of their Roles and Learning." *Teachers and Teaching* 25.4: 469-485.
- Pachler, N. (2002). *Teaching Modern Foreign Languages at Advanced Level*. Routledge.
- Payant, C. & J. Murphy. (2012). Cooperating Teachers' Roles and Responsibilities in a MATESOL Practicum. *TESL Canada Journal* 29.2: 1-23.
- Quezada, R. L. (Ed.). (2014). *Internationalization of teacher education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st century*. Routledge.
- Sabbe, E. & Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and teaching, theory and practice*, 13.5: 521-538.
- Skelton, C. (2011). Men teachers and the "feminised" primary school: a review of the literature. *Educational Review*, 64: 1-19.

- Smith, J. D., & Agate, J. (2004). Solutions for overconfidence: Evaluation of an instructional module for counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 44, 1: 31-43.
- Tomaš, Z., R. Farrelly, & M. Haslam (2008). Designing and implementing the TESOL teaching Practicum abroad: Focus on interaction. *TESOL Quarterly* 42.4: 660-664.
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education: Globalisation, standards and professionalism in times of change*. Springer.
- Trevaskes, S, S Eisenclas, & A.J. Liddicoat. (2003). *Australian Perspectives on Internationalising Education*. Melbourne: Language Australia.
- Tsehelska, M. (2006). Teaching Politically Correct Language. *English Teaching Forum*, 1: 20-23.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note, 2017. Available at <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>
- Van der Wende, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. *National policies for the internationalisation of higher education in Europe*: 10-31.
- Vögtle, E.M. (2019). 20 years of Bologna - a story of success, a story of failure. *The European Journal of Social Science Research*, 32.4: 406-428.
- Williamson, S., Cooper, R., & Baird, M. (2015). Job-sharing among teachers: Positive, negative (and unintended) consequences. *The Economic and Labour Relations Review*, 26.3: 448-464.
- Yogev, E. & N. Michaeli (2011). Teachers as society-involved 'organic intellectuals': training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education* 62.3: 312-324.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354: 21-43.
- Zgaga, Pavel. (2008). Mobility and the European Dimension in Teacher Education in B. Hudson and P. Zgaga (eds.) *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. University of Umeå: 17-41.

TEAM

SPAIN - University of Burgos

María Amor Barros del Río
Concetta Maria Sigona
Carlos López Nozal
María Simarro Vázquez

PORTUGAL – Universidade Lusófona

Ana Cunha

BELGIUM - UC Leuven Limburg

Nele Kelchtermans

POLAND – SSW Collegium Balticum

Alina Doroch

ROMANIA - Dimitrie Cantemir Christian University

Ramona Mihăilă
Onorina Botezat

Design by
Bruno Lino

VIRTEACH, A VIRtual Solution for a comprehensive and coordinated training for foreign language TEACHers in Europe, is an Erasmus+ funded project to create a digital tool to improve the postgraduate certificates on Masters on Education (Foreign Languages) and to provide teachers, researchers, student teachers and policy-makers with open-source tools and resources.

(Project Reference: 2018-1-ES01-KA203-050045)

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

