

13



La formación docente del programa ERASMUS+: su impacto en los centros participantes

*The ERASMUS+ teacher education:
impact on participating centers*

Lidia Blanco Reyes*;
Marcos Jesús Iglesias Martínez**;
Inés Lozano Cabezas***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37936

Recibido: 14 de julio de 2023

Aceptado: 4 de noviembre de 2023

*LIDIA BLANCO REYES: Profesora Asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, maestra en Educación Infantil y doctora en Investigación Educativa. **Datos de contacto:** lidia.blanco@ua.es

MARCOS JESÚS IGLESIAS MARTÍNEZ: es doctor en Investigación Educativa, Desarrollo Curricular y Profesional por la Universidad de Alicante, con premio extraordinario. Actualmente es profesor Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España). En varias ediciones ha obtenido el premio a la excelencia docente en el programa DOCENTIA-UA. Es coordinador de Grado de la asignatura Prácticum en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Es director del Grupo de Investigación Cualitativa en Educación, Docencia y Aprendizaje (GICEDA) y miembro del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género. A nivel europeo ha sido miembro de Center for Qualitative Psychology (University of Tübingen, Alemania). Asimismo, es profesor responsable de la línea de Formación del Profesorado y Aprendizaje del programa de Doctorado en Investigación Educativa. Ha sido subcoordinador del Programa de Redes de Docencia Universitaria en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante. Sus líneas de investigación están orientadas a la formación inicial y desarrollo profesional docente, diseños de los procesos educativos, género, movilidad estudiantil y docente, Educación Superior e investigación cualitativa en educación. Ha publicado en diferentes revistas nacionales e internacionales en el campo de Ciencias de la Educación y participa habitualmente como revisor en diferentes revistas cuya temática de investigación es el desarrollo profesional docente. Ha dirigido varias tesis doctorales sobre formación del profesorado con enfoque cualitativo. Asimismo, ha sido colaborador, coordinador e investigador principal en varios proyectos de investigación e innovación docente. **Datos de contacto: marcos.iglesias@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5206-2762>. Web: <https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/es/iglesias-martinez-marcos-jesus/1656>

***INÉS LOZANO CABEZAS: es Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Alicante, con premio extraordinario de doctorado, y profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas (Universidad de Alicante), donde imparte docencia tanto en el Grado de Maestro en Educación Primaria como en el Máster de Investigación Educativa. Forma parte del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género (IUIEG) y del Instituto Universitario de Estudios Sociales de América Latina (IUESAL) de la Universidad de Alicante. Sus principales líneas de investigación, desde un enfoque cualitativo, abordan: los diferenciales en educación y género, la formación docente en ámbito universitario y en los niveles no universitarios, y la movilidad estudiantil y del profesorado. Su participación en distintos Proyectos de Investigación ha dado lugar a publicaciones en revistas nacionales e internacionales en Investigación Educativa. **Datos de contacto:** ines.lozano@ua.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3800-259X>. Web: <https://cvnet.cpd.ua.es/curriculum-breve/es/lozano-cabezas-ines/541>

Resumen

El programa Erasmus+ promueve el desarrollo profesional docente en el ámbito educativo europeo a través de sus diversas opciones formativas. El objetivo de esta investigación se centra en conocer y analizar cuáles son los motivos que repercuten en la selección de un país, socio o empresa formadora conociendo en qué medida esos motivos influyen en el impacto final del proyecto en el centro de origen. Para ello, se realiza una revisión comparativa sobre las diferentes opciones de formación existentes para los docentes dentro del programa Erasmus+ poniendo el foco de atención en el ámbito educativo y, especialmente, en el sector de la Educación Escolar. Asimismo, se describe y analiza el impacto que Erasmus+ ocasiona en los centros escolares en los que se lleva a cabo. A través de la utilización de entrevistas semiestructuradas, y con un enfoque cualitativo, se han recogido las voces de los participantes que han sido analizadas partiendo de las cuestiones de investigación, procediendo, posteriormente, al análisis de los datos extraídos cuyos resultados han permitido responder a las preguntas iniciales y abrir nuevas vías de investigación. Los resultados revelan que los participantes escogen a sus socios por la posibilidad de que estos les formen en la temática específica o formación concreta plasmada en el proyecto presentado y por las buenas referencias recibidas sobre otros países, centros escolares u otras empresas organizadoras. Además, el mayor impacto repercutido sobre el centro escolar participante se relaciona con el cambio o modificación de los métodos pedagógicos y de los recursos educativos utilizados tras el regreso de las movilidades formativas docentes. Por otro lado, se procura proyectar las repercusiones del programa para promover la participación en el mismo por considerar a Erasmus+ como aliento, vía, herramienta y medio para el desarrollo profesional del profesorado en el contexto de la Comisión Europea.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente; Movilidad; Erasmus; Educación Internacional

Abstract

The Erasmus+ program promotes the professional development of teachers in the European educational field through its various training options. The objective of this research focuses on knowing and analyzing the reasons that influence the selection of a country, partner or training company and compare to what extent these reasons influence the final impact of the project in the center of origin. To do this, a review is made of the different training options available for teachers within the Erasmus + program, focusing on the educational field and, especially, in the School Education sector. Likewise, the impact that Erasmus+ causes in the schools in which it is carried out is described and analyzed. Through the use of semi-structured interviews, and with a qualitative approach, the voices of the participants have been collected and analyzed based on the research questions, subsequently proceeding to the analysis of the extracted data, the results of which have made it possible to answer the questions. initial questions and open new avenues of investigation. The results reveal that the participants choose their partners because of the possibility that they will be trained in the specific topic or specific training embodied in the project presented and because of the good references received about other countries, schools or other organizing companies. In addition, the greatest impact on the participating school is related to the change or modification of the pedagogical methods and the educational resources used after the return of the teacher training mobilities. On the other hand, an attempt is made to project the repercussions of the program to promote participation in it, considering Erasmus+ as encouragement, a path, a tool and a means for the professional development of teachers (European Commission, 2020b).

Keywords: Teacher education; Mobility; Erasmus; International Education

1. Introducción

El Desarrollo Profesional Continuo del profesorado se entiende como la formación recibida a lo largo de la carrera profesional docente con el fin de ampliar, desarrollar y actualizar conocimientos, destrezas y aptitudes para adaptarlos a las necesidades variables (Zabalza, 2006; Zeichner, 2016). En este sentido, cursos estructurados, periodos de observación en otras escuelas, seminarios, jornadas y/o congresos, promueven la formación continua del profesorado encaminada tanto a la formación en materias concretas como a la innovación pedagógica (Comisión Europea, 2018). Uno de los principales programas que respalda esta formación continua es programa europeo Erasmus+ que a través de sus movibilidades permite al profesorado conocer otras realidades educativas en otros países del mundo. Cuando se habla de movilidad, se hace alusión al movimiento académico internacional, entendido como un periodo de estudio, enseñanza o investigación en un país distinto del país de residencia del docente con una duración limitada y supone que el profesor regresará a su país al final del período designado (OECD, 2020).

El Desarrollo Profesional Docente une la formación con el desarrollo de la propia profesión (Marcelo y Vaillant, 2018), es decir, es necesario entender la formación como «un aprendizaje constante, acercando esta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella» (Imbernón, 1994, p.11). Se trata de interpretar la formación del profesorado como un proceso en continuo desarrollo, no supeditada únicamente a la formación reglada y técnica, fomentando la formación práctica de los docentes (Korthagen, 2017). Este Desarrollo Profesional Docente, por un lado, se verá influido por la disposición del profesorado y su percepción de la educación y, por otro lado, se verá afectado positiva o negativamente según el grado de colaboración entre el profesorado y el intercambio de sus experiencias (García-García, 2019). Además de evidenciarse la importancia de la colaboración y del trabajo en equipo del profesorado (Ainley y Carstens, 2018), se requiere de la reflexión de la propia práctica, como modalidad esencial en la formación de los profesionales docentes (López, 2016) y, especialmente, debería tenerse en cuenta los conocimientos y las habilidades de los docentes (Desimone, 2009), así como el aumento de su práctica para fomentar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes (Korthagen, 2017).

Por otra parte, el desarrollo profesional continuo (*lifelong learning*) es un pilar fundamental para la consecución de cambios estructurales en la enseñanza y en el aprendizaje, adecuando las técnicas docentes a las transformaciones que se requieran en la institución formativa, pero para que existan dichos cambios, deben darse una serie de factores. Cargua (2019) argumenta que para que se produzcan estos cambios es necesario un equipo docente (con una formación continua científica y pedagógica), cohesionado y dispuesto al cambio. Además, los docentes son los principales protagonistas de esta transformación educativa ya que han de aplicar las innovaciones durante su gestión docente en el aula contribuyendo al cambio y transfiriendo sus conocimientos de manera creativa (Kennedy, 2016), para lo cual debe primar un clima positivo y motivador en el centro educativo. Asimismo, este equipo docente ha de estar volcado en el proceso de cambio, trabajando de manera colaborativa (Ainley y Carstens, 2018), creando redes de profesionales (Liu *et al.*, 2018) y comunidades de aprendizaje (Lozano *et al.*, 2018). Por tanto, el *lifelong learning* no solo entiende por aprendizaje el momento consciente, concreto y sistemático de adquisición de conocimientos, sino que lo extrapola a todas las etapas de la vida profesional docente (Comisión Europea 2001).

En el contexto de la formación internacional de los docentes, cabe destacar que una de las características esenciales del programa Erasmus+ es que no permite la solicitud individual para la participación de personas físicas, sino que los participantes deben pertenecer a alguna organización, institución o centro educativo y presentar las propuestas como colectivo en la convocatoria anual. Esto requiere de momentos en los que de manera individual se examine la posición particular y, como perteneciente a un colectivo, se expongan y se repiensen cambios y mejoras que repercutan beneficiosamente en el sistema educativo actual. Es por ello necesario comprender la formación profesional docente del programa Erasmus+ como una formación colectiva basada en la colaboración y cooperación de especialistas en educación con unos fines comunes (Gore y Rosser, 2020). La formación profesional docente requiere pues, tanto de una formación individual y como de una formación grupal, en la que se ponen en común pensamientos, emociones, convicciones y creencias, algunas de ellas más individuales (creencias previas o percepciones de autoeficacia) y otras más colectivas (la sociedad actual, la cultura y las políticas educativas). A su vez, esto significa que, aquello que funciona en un contexto social determinado y para un colectivo concreto, es muy posible que no sea pertinente en otro contexto y para otros docentes o especialistas, por lo que el Desarrollo Profesional Docente debe adaptarse a las circunstancias sociales, históricas y políticas del momento (Kennedy, 2014). De esta manera las políticas en formación del profesorado no deben ser aisladas, sino que deben ser diseñadas sobre un enfoque global e integrador (Tiana, 2013) que promuevan la movilidad y la cooperación europea para fomentar los valores de responsabilidad y respecto hacia las culturas siendo esta una de las competencias docentes propuestas por la Comisión Europea (2007) para la mejora de la calidad de la formación del profesorado.

El Programa Europeo de Educación, Formación, Juventud y Deporte funda sus objetivos generales en las bases de la Estrategia Europa 2020, el Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 (Comisión Europea, 2020b), el desarrollo sostenible de países asociados en el campo de la educación superior, la cooperación europea en el ámbito de la juventud y del deporte y la promoción de los valores europeos (explicitados en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea). Finalizado ya su primer período 2014-2020, Erasmus+ establece un segundo período del programa que abarcará los años 2021-2027. Según la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, durante este nuevo período Erasmus+ pondrá su foco de atención en la mejora de la comprensión de dichos valores y se centrará en aumentar la conciencia europea y fomentar la participación en la vida democrática (Comisión Europea, 2020). Son tres los ámbitos en los que Erasmus+ actúa siendo estos Educación y Formación, Juventud y Deporte y, en cada uno de ellos, se proponen diferentes objetivos y acciones (Reglamento UE N° 1288/2013).

Tras el análisis comparativo de los datos económicos del programa se evidencia que el mayor peso de todos los ámbitos corresponde al educativo, ya que a él se destina durante el período 2014-2020 el 77,5 % del presupuesto total que asciende a 14.774.524.000 euros. Para el siguiente período de Erasmus+, 2021-2027, se duplica el presupuesto total del período anterior llegando así a suponer una inversión de 30.000.000.000€ (Comisión Europea, 2019, 24 de enero) de los que 25.900.000.000€ van destinados a Educación lo cual supone alrededor de un 86,3 % del presupuesto total. Con este aumento de presupuesto, la Comisión Europea pretende ampliar el número de beneficiarios, alcanzar a personas de todos los orígenes sociales, forjar relaciones con el resto de los países del mundo, fomentar campos de estudio con perspectivas de futuro en beneficio del medio

ambiente y promover el descubrimiento del patrimonio cultural europeo (Comisión Europea, 2018). Esta dotación económica para el desarrollo del programa Erasmus+ ofrece la oportunidad de establecer un nuevo modelo dentro del Desarrollo Profesional Docente (Sayer, 2006) y, el hecho de indagar sobre los pensamientos de sus participantes puede contribuir al debate actual sobre qué modelo de Desarrollo Profesional Docente es considerado el más adecuado (Ávalos, 2011; Darling-Hammond, 2016; Dotger, 2015; Flores, 2017; Vescio, Ross y Adams, 2008). Asimismo, la participación en el programa Erasmus+ tanto de docentes, como del alumnado universitario que en un futuro cercano ejercerán como tales, ha sido valorada gratamente por varios autores (Sayer, 2006; Stunell, 2014). Erasmus+ no solo permite una formación intercultural de sus participantes, sino que provoca en ellos una concepción de la movilidad como recurso esencial para promover una ciudadanía activa con conciencia de identidad europea (Fernández-Agüero, 2017; Asenjo y Asenjo, 2020) y como una integración de las dimensiones internacionales, interculturales y globales en todo el sistema educativo (Sjøen, 2023).

En el ámbito de Educación y Formación, tal y como se recoge en los objetivos del Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación, también conocido por *ET 2020* (Comisión Europea, 2020b), Erasmus+ promueve la mejora de las aptitudes y las competencias clave, fomenta la calidad, innovación e internacionalización de la educación, respalda reformas políticas que promuevan el aprendizaje permanente, refuerza la dimensión internacional de la formación (Kennedy, 2014) y de la educación, impulsa la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y promueve la integración europea.

Dentro del ámbito de la educación se encuentran cuatro grandes sectores que son: la Educación Escolar (Infantil, Primaria y Secundaria), la Formación Profesional, la Educación Superior y la Educación para personas Adultas. Tal y como se muestra en la Tabla 1 a cada uno de los sectores educativos se les dedica una financiación diferente siendo la Educación Superior la más beneficiada con casi el 60 % del total de la financiación del programa. No obstante, si se presta atención a la Educación Escolar se evidencia cómo, con un presupuesto muy inferior al de Educación Superior, llega a superar el número de personal beneficiado. Siendo este el reparto financiero, queda constatado que la Educación Escolar, además de ser el sector que mayor número de proyectos abarca, es el sector dentro del programa que más oportunidades brinda a los docentes para promover su desarrollo profesional.

Tabla 1.

Datos y Cifras de Erasmus+ según sectores educativos (adaptado Ministerio de Educación y Formación Profesional, Curso escolar, 2023, p.41)

	Número de proyectos	Personal participante en movilidad	Alumnado participante en movilidad	Importe (miles de euros)
Educación Escolar	1.407	7.525	18323	45.528,2
Formación Profesional	715	2.811	9.445	46.468,4
Educación Superior	1.075	10.622	52.544	164.962
Personas Adultas	209	1.050	854	18.637,2
Total	2.331	22.008	81.166	275.596,0

De los 11 países que comenzaron con el programa Erasmus en 1987 hasta día de hoy, se han ido incorporando nuevos miembros hasta un total de 34 países según los datos de la CE (2019b). Actualmente, los países que pueden participar en el programa son aquellos pertenecientes a la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Rumanía y Suecia), otros no pertenecientes a la Unión Europea (que serían República de Macedonia del Norte, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Turquía y Serbia) y otros países asociados de todo el mundo (Comisión Europea, 2019b). En cuanto al caso excepcional de Reino Unido, este mantuvo su pertenencia al programa en el período 2014-2020 a pesar del Brexit (SEPIE Newsletter, 22), pero finalmente no se ha llegado a ningún acuerdo con la Unión Europea para continuar en el periodo 2021-2027 tras las negociaciones pertinentes. Erasmus+ pierde con este acontecimiento histórico a uno de los países con mayor flujo de movilidad y mayor participación.

También se ha de destacar que los flujos de importación y exportación de participantes Erasmus+ entre los países integrantes se ven afectados por una serie de variables como el idioma del país de acogida (como contexto para la inmersión lingüística), la zona geográfica (país vecino, el clima, entre otros), la renta per cápita, la misma moneda (por la seguridad de los pagos) y los «lazos afectivos» (Valle, 2006).

Utilizando de base los datos emitidos por el Ministerio de Educación (2022), de todos estos países visitados por motivos de movilidad, los españoles participantes en Erasmus+ dentro de Educación Escolar se han decantado mayoritariamente por Italia, Reino Unido, Francia, Polonia, Portugal y Alemania tal y como se refleja en la figura 1.

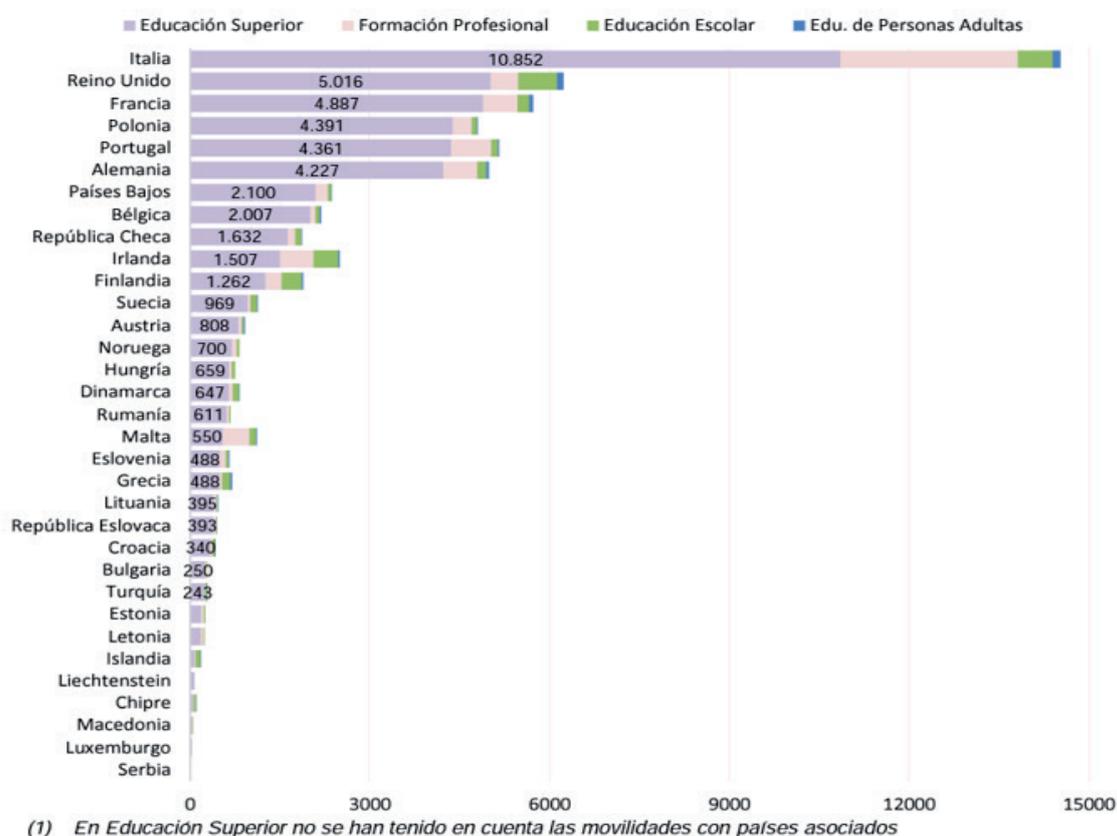


Figura 1. Número de movilidades por sector educativo y país de destino correspondientes a las convocatorias 2018 (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p.7)

Obviamente, tratándose de datos de españoles participantes, se observa que España no aparece entre los países de la figura presentada, pero si se incluyese a España en ella, se evidenciaría cómo es uno de los países más demandados por los participantes extranjeros (Valle y Garrido, 2014) y con mayor participación en el programa Erasmus+ estos últimos años (Convocatoria Erasmus+ 2019).

Cualquier proyecto Erasmus+ de éxito, debe conseguir un impacto sostenible en el tiempo y una gran difusión dentro y fuera de la comunidad educativa para lo que se necesita la colaboración y el trabajo en equipo (García-García *et al.*, 2019; López, 2016; Stunell, 2014). Por ello, todo el colectivo debe participar bien directa o indirectamente desde la implementación del formulario requerido, hasta la movilidad al extranjero, la puesta en práctica de los aprendizajes conseguidos en las aulas (Kennedy, 2016), así como en actividades de difusión. Compartir las vivencias, crea lazos en el equipo y provoca cambios y mejoras en la práctica individual de tal manera que el impacto en las aulas y en el centro escolar (Kennedy, 2016), institución u organismo beneficiario logra afianzarse (Fombona *et al.*, 2015).

2. Metodología

2.1. Objetivo y cuestiones de investigación

Con el objetivo de conocer y describir qué elementos condicionan la selección de un socio o destino de una movilidad y el impacto que sus aprendizajes provocan en el centro de origen se propone las siguientes cuestiones de investigación: ¿Cuáles son los condicionantes que promueven la elección de la formación de los participantes de Erasmus+? y ¿De qué manera el programa Erasmus+ queda reflejado en el centro escolar de origen? Para indagar sobre estos aspectos relacionados con los programas de movilidad docente de Erasmus+ se realiza este estudio en el que se recogen las narrativas de los participantes a quienes se les da la oportunidad de manifestar sus preocupaciones (Silverman, 2000) asociadas a las experiencias vivenciadas.

2.2. Contexto y participantes

Los participantes de esta investigación son docentes pertenecientes a centros educativos de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que han formado parte del proyecto Erasmus+ con anterioridad a 31 de julio de 2019. La muestra de esta investigación está compuesta por 21 hombres y 42 mujeres, siendo un total de 63 docentes comprendidos entre los 26 y los 55 años. El 68,25 % de los docentes entrevistados provienen de la escuela pública y un 93,65 % tiene conocimientos en inglés de los que el 66,67 % afirma tener una competencia lingüística equivalente a un nivel B2.

Cabe destacar que la muestra utilizada se consigue tanto en encuentros nacionales de proyectos seleccionados Erasmus+ como en jornadas autonómicas de difusión de buenas prácticas en las que se obtienen los datos de contacto de dichos docentes. La entrevista fue enviada por correo electrónico (James, 2016) a 90 docentes (que previamente habían aceptado la participación) de los que se recibe respuesta de 74 y se descartan 11 por estar incompletas, quedando así una muestra de 63 docentes.

2.3. Recopilación y tratamiento de la información

El método de investigación utilizado ha sido el método mixto (Gough, 2015), aunque con un alto grado cualitativo (Denzin y Lincoln, 2000; Gough, 2015; Hadfield y Chapman, 2016) basado especialmente en el análisis de las narrativas extraídas del discurso de los participantes (Holley y Colyar, 2009) en el programa Erasmus+. El análisis cualitativo supone un eficaz instrumento de descubrimiento, interpretación e investigación en el contexto educativo (Martínez y Sauleda, 2002; Latorre *et al.*, 1996).

Con estas premisas, se diseña una entrevista narrativa semiestructurada compuesta de varios estímulos que invitan al entrevistado a que cuente su historia o biografía profesional docente (Bolívar y Domingo, 2019) relacionada con el impacto en los centros participantes en el programa. Concretamente la entrevista abordaba dos dimensiones: la primera relativa a los datos sociodemográficos (edad, sexo, años de experiencia, etapa educativa en la que trabaja, programas realizados y países visitados para la formación); y la segunda estaba compuesta por cuestiones que permitían reflexionar sobre: el acceso al programa ERASMUS+, las razones para seleccionar los países y/o colegios para la movilidad, y los principales beneficios formativos obtenidos en el programa ERASMUS, así como su impacto en su centro educativo y aula. La entrevista es validada previamente por cuatro expertos en investigación cualitativa en educación y por dos docentes participantes en el programa Erasmus+. La estrategia principal para la recogida de la información se realiza a través del correo electrónico, aunque también se realizaron entrevistas orales grabadas. Con el fin de realizar un envío masivo de la entrevista en versión digital se aprovecharon también las diferentes reuniones nacionales, autonómicas, provinciales y locales para obtener los correos electrónicos de los participantes a quienes posteriormente la misma fue enviada. Las entrevistas orales se realizaron en ambientes de distensión tras la asistencia a las reuniones por un miembro del equipo investigador de este estudio, ya que es a su vez era participante en el programa Erasmus+. Junto a la entrevista se procede a la obtención del consentimiento informado por parte de los participantes asegurando su voluntariedad a la participación en la investigación y su confidencialidad.

Asimismo, se procedió al análisis y tratamiento de los datos mediante el programa de análisis cualitativo *AQUAD* en su versión *AQUAD 7* (Huber y Gürtler, 2013). El análisis del discurso permite una serie de hallazgos concretos en los documentos orales y escritos (Holley y Colyar, 2009; Martínez y Sauleda, 2002), extraídos a partir de la codificación de los datos, que consiste en la interpretación y atribución de significado a los datos recabados. En este sentido, en este estudio de corte cualitativo (Corbin y Strauss, 2008; Miles *et al.*, 2014; Huber y Gürtler, 2013; Gürtler y Huber, 2007; Saldaña, 2014) ha predominado la *codificación abierta* (parte de la cuestión o pregunta de investigación y atribuye significado a los códigos dividiendo el texto original), la *codificación axial* (se unifican códigos en unidades más amplias y trata de reconstruir la complejidad de los datos que se obvió en el primer paso de codificación abierta) y la *codificación selectiva* (se trata de vincular todas las categorías con cada pregunta o modificarlas para que respondan con sentido a las cuestiones de investigación). El proceso de análisis se ha desarrollado, en primer lugar, en coherencia con las cuestiones de investigación y las preguntas a los participantes presentadas en la entrevista semiestructurada, lo cual ha permitido una configuración del sistema de códigos para el análisis de los resultados. En segundo lugar, se ha procedido a la codificación de las narrativas, siguiendo la lógica

del programa AQUAD, obteniendo la frecuencia absoluta (FA) de las narrativas y el porcentaje de la frecuencia absoluta (%FA). El resultado final del sistema de códigos está constituido por catorce códigos agrupados en dos temáticas: (1) Motivos de selección de la formación; (2) Aplicación del programa Erasmus+.

3. Resultados

En las siguientes líneas se alude a los distintos motivos recogidos de las narrativas por los que se ha seleccionado o un país de destino o un centro educativo concreto como socio para la experiencia en Erasmus+. Partiendo de la primera cuestión de investigación ¿Cuáles son los condicionantes que promueven la elección de la formación de los participantes de Erasmus+? y, con la exposición de los resultados obtenidos se evidencian seis motivos recurrentes entre las voces de los participantes que se detallan en la tabla y la figura 2.

Tabla 2.
Resultados de los códigos pertenecientes a la temática 1. Motivos de selección de la formación

1. Motivos de selección de país/centro/ organización	FA
1.1. Formación deseada	84
1.2. Buenas referencias	51
1.3. Inmersión lingüística	42
1.4. Azar/otros	14
1.5. Fechas idóneas	6
1.6. País de destino	5
Total	202

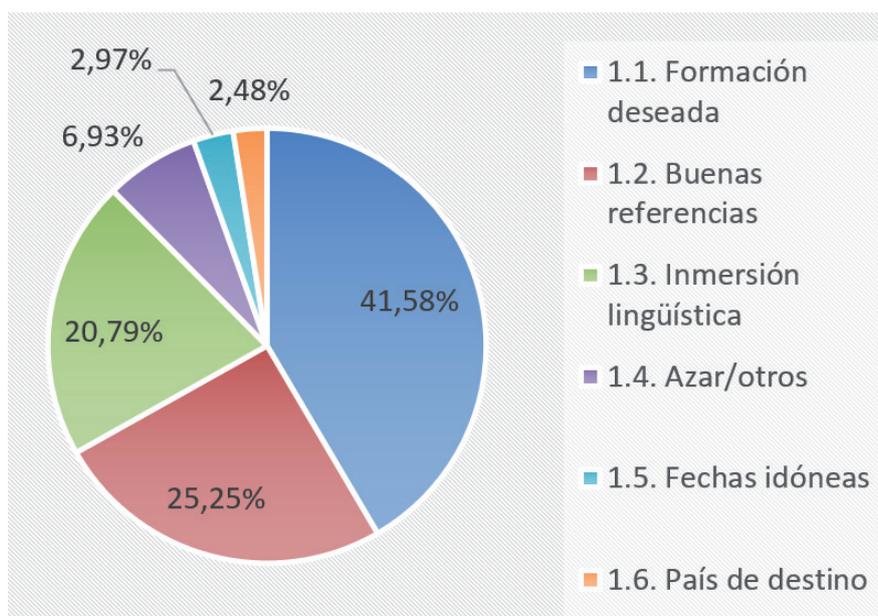


Figura 2. Motivos de selección de la formación

A la primera temática se la ha denominado 1. Motivos de selección de la formación, y responde a la cuestión de investigación número I, ¿Cuáles son los condicionantes que promueven la elección de la formación de los participantes de Erasmus+? Esta engloba los motivos por los que se ha seleccionado un país de destino o un centro o institución educativa concreta como socia para la experiencia en Erasmus+.

Analizando la tabla 2, se evidencia la existencia de tres motivos principales respecto a los otros tres menos emergentes. El motivo más reiterado es el asociado al código 1.1. Formación deseada con un porcentaje de frecuencia absoluta del 41,58 %. Estas narrativas describen los intereses comunes con el centro socio (entidad o empresa formadora o centro escolar de destino) como motivo de selección de la formación como son el interés por temáticas o recursos concretos, o las metodologías. Algunos de esos intereses que se explicitan hacen alusión al aprendizaje de una lengua extranjera, las Tics, la inclusión, los espacios abiertos, la naturaleza como recurso educativo o diversos métodos de trabajo entre otros.

«Con los Países Bajos, mi desempeño como coordinador de proyecto KA 229 me hizo seleccionar a este contacto como socio porque compartíamos intereses comunes» (H019)

«(D)ecidimos centrar nuestro proyecto Erasmus+ en ese aspecto, «Drama». Así que decidimos buscar cursos relacionados con este tema y así mejorar en nuestra práctica docente como profesoras de teatro» (M014)

Con un 25,25 %, el segundo código más emergente es el 1.2. Buenas referencias, que surge de las narrativas que aluden a la influencia de las reseñas de quienes ya han realizado previamente una formación, cuyas críticas, positivas o negativas sirven de referencia para escoger o desestimar las propuestas formativas. Se detectan referencias que aluden a contactos directos o indirectos con otras personas que han realizado previamente dicha formación, o mediante las redes sociales a través de diversas plataformas específicas (como eTwinning o School Education Gateway) u otras más generales (como grupos de Whatsapp o Facebook). Informes externos de indicadores de prestigio (como por ejemplo el Informe PISA) posicionan a algunos países o escuelas como lugares de referencia en educación considerándose los resultados de estos estudios también decisivos para la elección según algunas de narrativas recogidas. A continuación, se muestran reseñas que ejemplifican este código 1.2. Buenas referencias.

«Algunos socios los hemos conocido a fondo mediante de un trabajo realizado previamente por la plataforma eTwinning. Por la confianza que nos dieron con el trabajo compartido a través de la red elegimos sus centros para visitarlos y aprender de ellos. [...] En el KA1, también tenemos formación en Finlandia. En este caso el único motivo que puedo decir es que es un país que está de moda en educación y sus resultados parece que son inmejorables»(H002)

«La mayor parte de los centros y colegios que hemos seleccionado era porque había contrastado antes con otros centros para saber el grado de satisfacción que habían tenido, en ese sentido, todas las experiencias han sido muy buenas» (H020)

El tercero de los motivos de selección de destino expresados en las narrativas, según el orden de emergencia, es el de la posibilidad de que ese país o formación permita la Inmersión lingüística (código 1.3.). Una de las principales razones de participación en una movilidad (tanto en los inicios históricos del programa Erasmus como actualmente) es el aumento de la competencia lingüística en el idioma extranjero, motivo por el que los participantes escogen países que les permitan hacer uso de las habilidades lingüísticas adquiridas en la lengua extranjera, en un entorno que permita la exposición intensiva. Con un 20,79 % de frecuencia absoluta, se evidencia que la oportunidad de exponerse de forma intensiva al aprendizaje de una segunda lengua conviviendo en un país cuyo idioma oficial es el deseado, repercute en la elección del país o centro de destino.

«El Reino Unido por el interés en mejorar mis competencias lingüísticas, necesitaba mejorar mi inglés y el mejor lugar para hacerlo en un país que te permita sumergirte en él» (H019)

«He realizado las movilidades principalmente en países de lengua inglesa porque eso me proporciona una inmersión lingüística y cultural, que no puede ser proporcionada por ninguna actividad formativa en España de manera tan intensa» (M001)

Por otro lado, se muestran narrativas pertenecientes al código 1.4. Azar/Otros que, con una cifra del 6,93 % de la frecuencia absoluta, emerge de quienes afirman que la selección de la formación fue fruto del azar u otros motivos no codificados por la escasa relevancia para este estudio. Un ejemplo de este código se encuentra en la narrativa que aparece a continuación:

«No tuvimos capacidad de elección, solo decir que si queríamos participar en este proyecto» (H012)

Otros motivos registrados con menor incidencia son los referentes a los códigos 1.5. Fechas idóneas y el 1.6. País de destino, con un porcentaje de frecuencia absoluta del 2,97 % y del 2,48 % correspondientemente. El código 1.5. Fechas idóneas hace referencia a las narrativas que afirman haber seleccionado el curso teniendo en cuenta aquellos destinos a los que podían visitar en unas fechas concretas, bien por decisiones personales o por premisas impuestas por el centro de origen. Los centros de origen, en ocasiones presionan para que las movilidades se realicen en la medida de lo posible en períodos no lectivos para no interferir en el curso las clases. Finalmente, el código 1.6. País de destino emana de las narrativas que aluden a la selección de la formación influenciados por el país en el que este se impartía, teniendo en cuenta así sus preferencias personales entre los países posibles.

Seguidamente, se reproduce un ejemplo del código 1.5. Fechas idóneas:

«Necesitaba que ofreciera cursos de dos semanas, adaptados a mi nivel y en el mes de agosto, y esta escuela me lo ofertaba sin problemas» (M010)

Uno de los ejemplos de las narrativas en las que aparece el código 1.6. País de destino se encuentra en la narrativa siguiente:

«(E)s un destino al que siempre he querido ir con mi actual pareja e hija» (M017)

A raíz de la segunda cuestión de investigación ¿De qué manera el programa Erasmus+ queda reflejado en el centro escolar de origen? Se puede afirmar que las experiencias individuales derivadas de las movilidades internacionales repercuten en otros agentes e involucran a la comunidad educativa. Una vez se regresa de cada movilidad, es condición indispensable proceder a la difusión de lo adquirido y, además, intentar que ello repercute en algunos cambios en el centro educativo. La temática 2. Aplicación del programa analiza de qué manera se han transferido a la escuela los beneficios del personal participante en Erasmus+ y la repercusión de dicha transferencia. Seguidamente, se diferencian los distintos elementos en los que se ha provocado un impacto beneficioso y de los que han emergido los códigos siguientes que se detallan en la tabla y la figura 3.

Tabla 3.

Resultados de los códigos pertenecientes a la temática 2. Aplicación del programa Erasmus+

2. Aplicación del programa Erasmus+	FA
2.1. Métodos y recursos	133
2.2. Mejora del proyecto lingüístico	46
2.3. Formación a otros docentes	35
2.4. Mejora de PE y CC	26
2.5. Predisposición del alumnado al aprendizaje	20
2.6. No aplicado/no de momento	11
2.7. Nueva distribución espacial	9
2.8. Nueva distribución temporal	2
Total	282

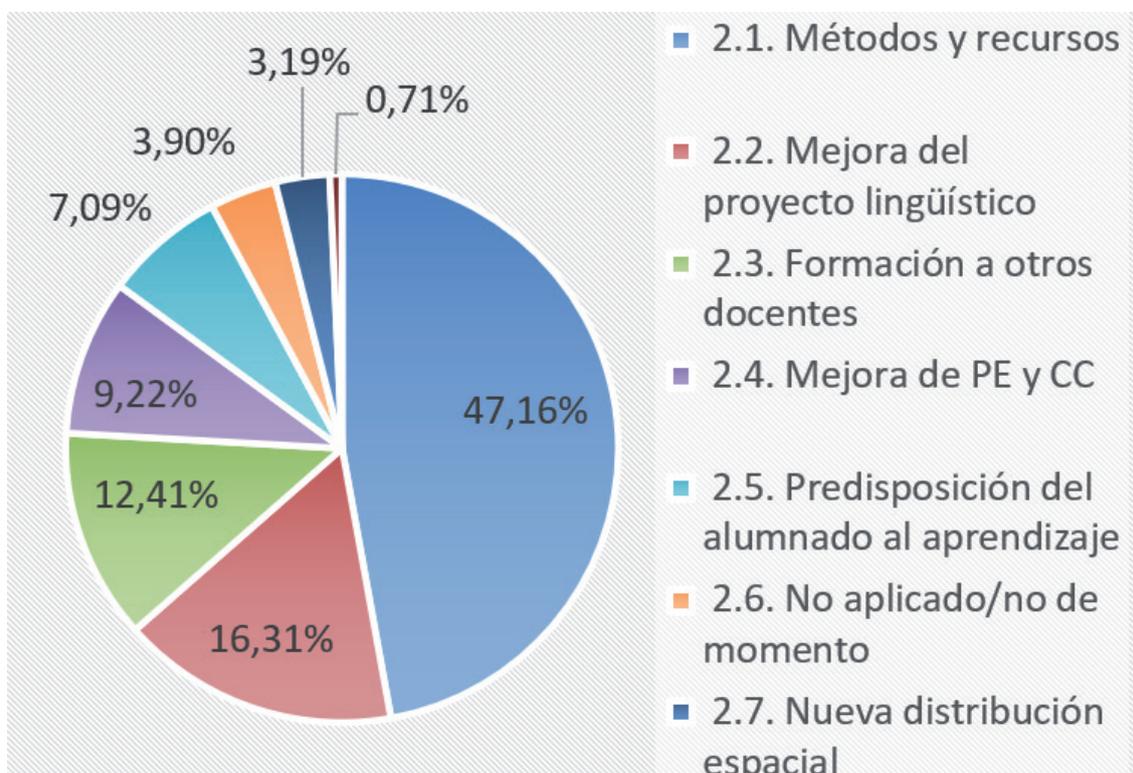


Figura 3. Aplicación del programa Erasmus+

Los datos evidencian que la participación en el programa Erasmus+ repercute frecuentemente en los métodos y recursos que se ponen en práctica en los centros participantes. A partir de los resultados queda reflejado que el código 2.1. Métodos y recursos tiene un porcentaje de frecuencia absoluta del 47,16 %.

Algunas reseñas en las que se detecta el código nombrado anteriormente se presentan a continuación:

«(H)e puesto en práctica muchos juegos que aprendí en la observación de las escuelas de Suecia» (MO11)

«Con estos cambios dio un giro a la metodología de la escuela y a crear nuevos enfoques innovadores y en la línea europea» (MO34)

Con unos datos muy inferiores al código anterior, pero siendo el segundo código con mayor emergencia, emana el código 2.2. Mejora del proyecto lingüístico con un porcentaje de frecuencia absoluta del 16,31 %. Siendo un programa europeo no es de extrañar que una de las repercusiones más evidentes esté relacionada con la mejora del proyecto lingüístico, concretamente con el idioma inglés.

Algunas narrativas donde se evidencia esta repercusión en el centro escolar relacionada con el proyecto lingüístico se presentan en los párrafos siguientes:

«En mi caso buscaba mejorar mi destreza lingüística. Este aprendizaje me ha ayudado a desenvolverme mejor con el idioma, hasta el punto de mantener conversaciones en inglés tanto con los maestros de la escuela donde recibí el curso como con otros compañeros de escuela de diferentes países». (MO10)

«Por otro lado, también me he visto capaz de interactuar directamente con familias que no hablaban español. No ha sido necesario el apoyo de un traductor o maestros del departamento de inglés [...]» (H008).

Analizando los datos extraídos de las entrevistas, se constata cómo los relatos afirman, con un porcentaje de frecuencia absoluta del 12,41 %, que la participación en el proyecto Erasmus+ les ha permitido formar a compañeros de profesión tal y como se ha contemplado en el código 2.3. Formación a otros docentes. Algunos ejemplos se muestran en las narrativas siguientes:

«(S)e hizo una sesión formativa con todo el claustro donde expliqué al máximo todo lo que aprendí durante esa semana en Berlín» (MO07)

«También lo compartí con el resto de profesores a través de un curso de formación en un claustro y he conseguido que dos de mis compañeras se aventuren en estos cambios y parece que para el próximo curso empezamos con más ganas y con nuevos retos» (MO33)

Otro de los impactos que suceden en las escuelas participantes en el programa según las narrativas, están relacionados con los cambios en el Proyecto Educativo del centro en el que se reflejan modificaciones de los contenidos, objetivos o actividades tras la realización de las movilidades de Erasmus+. Estos han quedado recogidos en el código 2.4. Mejora de Proyecto Educativo y Concreciones Curriculares con un porcentaje de la frecuencia absoluta del 9,22 %. A continuación, se reproducen algunos ejemplos del código en cuestión:

«Está programado incluir en algunas unidades didácticas vocabulario inglés y juegos y deportes propios de Irlanda» (M005)

«Estos programas europeos han repercutido muy positivamente en el desarrollo de mi programación [...]» (M042)

Por otra parte, la participación en el programa Erasmus+ también queda reflejada en el alumnado de aquellos centros participantes en Erasmus+, reseñas que han quedado recogidas en el código 2.5. Predisposición del alumnado al aprendizaje. Con un porcentaje de frecuencia absoluta del 7,09 %, el profesorado afirma que se produce un desarrollo de las habilidades personales beneficiando esto tanto al desarrollo de actitudes de autoestima, motivación y/o tendencia positiva en el aprendizaje del alumnado, como en la comprensión, valoración y respeto. Muchas narrativas expresan que estas mejoras quedan evidenciadas incluso en una mejora de los resultados de aprendizaje.

«En mi caso, he aplicado diferentes técnicas CLIL en mi área de Science. He mejorado mi nivel de inglés que supongo que se verá reflejado en el aula» (H002)

«La motivación es una de las grandes preocupaciones que tengo como docente. Pues soy conscientes que la necesidad y el placer de aprender florecen cuando el alumnado está motivado. [...] Y yo, personalmente, es lo que he conseguido al aplicar lo aprendido: motivar y mejorar como docente con la aplicación de lo aprendido» (M001)

Existen narrativas que demuestran que los participantes no han puesto en marcha ningún cambio en su centro escolar, bien por haber sido entrevistados muy poco después de su primera movilidad, o por otras razones no codificadas en este estudio. Estos casos quedan reflejados en el código 2.6. No aplicado/no de momento con un porcentaje de frecuencia absoluta del 3,90 % tal y como se presenta en la tabla 3.

«Al no tener la titulación de inglés no he podido aplicar mis conocimientos, ya que yo he participado en el programada haciendo un curso de inglés no he realizado ninguna visita [...]» (M015)

«Como acabo de venir de la formación, no he podido aplicarlo aún. Espero poder hacerlo al comenzar el próximo curso académico» (M032)

Por último, se analizan, por orden de emergencia, los datos referentes a los códigos 2.7. Nueva distribución espacial y 2.8. Nueva distribución temporal que emergen de las narrativas que aluden haber sufrido cambios en la organización de los espacios y en los horarios. Con un porcentaje de frecuencia absoluta del 3,19 % y de 0,71 % respectivamente, son los códigos que menos emergencia tienen dentro de la temática que nos ocupa:

«De Finlandia me traje muchas ideas para aplicar en mi práctica diaria [...]. He propuesto un cambio de libro e incluso de distribución de aula» (M033)

«Un ejemplo del código 2.8. Nueva distribución temporal, se muestra a continuación: En otros casos la visita me ha hecho cambiar [...] hasta del horario escolar» (H005)

4. Discusión y conclusiones

Dando respuesta a las cuestiones de investigación que nos planteamos en este estudio, si nos centramos en ¿Cuáles son los condicionantes que promueven la elección de la formación de los participantes de Erasmus+?, cabe destacar que una misma formación puede ser recibida en diferentes países, por parte de distintas empresas organizadoras o socios pero, siempre teniendo en cuenta los objetivos finales del proyecto. Es por ello que en muchas ocasiones pueden existir decisiones particulares por la que se seleccionen unas condiciones u otras. Según los resultados obtenidos, aquello que suscita a la mayoría de los docentes a participar en una movilidad es la formación concreta que se oferta, aquella referida a temáticas, métodos y recursos de interés determinado. Por lo tanto, el factor más determinante en la selección es el de la oferta formativa, por el que el participante escoge empresa, socio o país de entre aquellos que le ofrecen la posibilidad de formarse en alguna de las temáticas concretas defendidas en su proyecto presentado.

Con menor emergencia, pero con resultados significativos, se concluye que las valoraciones a través de contactos directos o indirectos, o en plataformas específicas y formales como la de *School Education Gateway* o *Etwinning*, o mediante redes sociales como *WhatsApp* o *Facebook* (Sevillano *et al.*, 2019), han influenciado positiva o negativamente en la toma de decisiones sobre la formación escogida. De acuerdo con Levatino (2022) la selección del país de destino dentro del programa Erasmus+ viene condicionada por las referencias de quienes previamente han participado y por las redes sociales influyendo así en la toma de decisiones. En esta misma línea, influencias de ciertos organismos como las del Informe PISA repercuten en la popularidad de algunos países o escuelas concretas que pasan a considerarse referentes educativos y que también condicionan la elección de la formación de los participantes en Erasmus+.

Por otra parte, se puede afirmar que, según los resultados de este estudio, ni las fechas de la formación, ni el país de destino, serían muy determinantes en la selección de la formación. No obstante, siendo uno de los motivos principales de participación en Erasmus+ la mejora de la competencia lingüística (Perifanou y Economides, 2021) en inglés no es de extrañar que los países más seleccionados en el contexto español sean Reino Unido e Irlanda, ya que ofrecen una inmersión lingüística del idioma en cuestión, por lo que se coincidiría con García Prieto (2013) y Valle (2006) quienes apuestan por la existencia de variables lingüísticas que influenciarían en la elección del país de formación.

Con la segunda cuestión de investigación, ¿De qué manera el programa Erasmus+ queda reflejado en el centro escolar de origen?, se llega a la conclusión de que el mayor impacto es el de la modificación de las técnicas metodológicas en el aula y la transformación de los recursos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación recibida afecta en la práctica educativa de los docentes, a sus métodos didácticos y a los recursos educativos utilizados. Además, repercuten en otros agentes e involucran tanto a los compañeros docentes como a familiares y amigos, afectando así en el ámbito laboral y personal de los beneficiarios de la movilidad (Fombona *et al.*, 2015). Vivenciar nuevas experiencias en otros centros educativos dan lugar a la adquisición de nuevas técnicas de enseñanza que mejoran de la práctica diaria (Kennedy, 2016) de quienes se benefician de Erasmus+. El hecho de vivirlo en primera persona, en el mismo entorno en el que se están poniendo en práctica esos nuevos métodos y, enseñados de la mano de quienes realmente lo llevan a cabo, supone un coaprendizaje a través de la observación y una retroalimentación, proceso que consolida los aprendizajes y que dista mucho del aprendizaje

a través de la charla (Ávalos, 2011). Estas conclusiones quedan avaladas por los datos ofrecidos por la Comisión Europea (2019a), que afirma que el 80 % del profesorado participante en Erasmus+ de los sectores de Educación Escolar y Formación Profesional, aplica nuevos métodos didácticos tras el regreso de la movilidad. Sin embargo, existen evidencias en otros estudios que apuntan a la dificultad de llevar a la práctica esos nuevos métodos adquiridos a nivel de centro debido a la falta de implicación del conjunto del profesorado de la institución educativa de origen, falta de tiempo o la flexibilidad limitada en los contenidos (Scherack y Rieckmann, 2021).

La movilidad internacional docente a través del programa Erasmus+ es uno de los elementos claves para la formación y la profesionalización de los docentes, ya que evidencia una mejora de la práctica educativa por las formación que realizan en otros contextos internacionales. La elección por parte de los participantes de centros de referencia permiten formarse en diferentes metodologías docentes que suponen una innovación educativa, así como una mejora en la calidad y el rendimiento de los estudiantes. La implantación de nuevos ambientes de aprendizaje, nuevos métodos a nivel de centro y a nivel de aula y el desarrollo de nuevas acciones para los proyectos lingüísticos suponen desarrollar buenas prácticas educativas. Además, la movilidad para la formación docente favorece el aprendizaje transformador (Tangen y Henderson, 2023), pues permite vivenciar las nuevas experiencias profesionales para reflexionar sobre el conocimiento, las creencias y las prácticas instauradas, elemento clave en el desarrollo profesional docente. En suma, la formación internacional del profesorado también es un elemento constitutivo la identidad profesional docente, la cual se determina desde la dimensión social y personal y en este sentido se trata de «superar el nacionalismo metodológico» abogando por una formación permanente que no solo se realiza en contextos locales.

El desarrollo de investigaciones sobre la formación de los programas internacionales permiten las experiencias profesionales de aprendizaje de los docentes en otros centros educativos dando la posibilidad de conocer y observar diferentes maneras de educar en otras culturas, con otros idiomas y, concretamente, en otros contextos sociales, económicos y políticos. De esta manera, conocer, comprender y explicar cómo se desarrolla la implementación de los programas de formación y profesionalización desde las voces de los docentes, evidencia la necesidad de promover una ciudadanía activa con conciencia de identidad europea y permite una formación del profesorado en competencias que integran las dimensiones internacionales, interculturales y globales en todo el sistema educativo. Es por ello, que esta investigación muestra la importancia en la formación docente internacional del conocimiento pedagógico y didáctico en otros sistemas educativos de referencia. De los resultados y las conclusiones de este estudio plantea nuevas posibilidades o acciones para continuar con esta investigación ampliando pormenorizado de las razones de selección de país de los participantes Erasmus+ podría darnos más información con el fin de comprender cuáles son realmente las influencias que un país tiene sobre otro para ser seleccionado entendiendo así ese flujo de importación y exportación. De esta manera nos permitiría entender el grado de afectación de cada variable (situación geográfica, oferta formativa, idioma, Renta per Cápita...) e incluso tener la posibilidad de enmendar algunos de los obstáculos o dificultades que se hayan detectado en su proceso formativo. Esto podría equilibrar los flujos de movilidad equiparando los beneficios asociados al intercambio, apostando por la idea de reciprocidad y beneficio mutuo, y no solo por la de movilidad. Estos datos pueden ser considerados por la Comisión Europea y permitiría abrir nuevas líneas de investigación en los diferentes programas y modelos de formación y profesionalización docente para conocer los beneficios de los mismos para la mejora en el desarrollo profesional del profesorado.

5. Referencias

- Ainley, J., y Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. En OECD Education Working Papers. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Asenjo, J. T., y Asenjo Gómez, F. (2020). Educación y europeísmo, un itinerario de encuentro transnacional. *Education and Europeanism, a transnational meeting itinerary*. *Revista Española De Educación Comparada*, (36), 14–31. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26145>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.4236/te.2011.2710095>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Cargua, A., Posso, R., Cargua, N., y Rodríguez, Á. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Revista Científica Olimpia*, 16(54), 140–152. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/713>
- Comisión Europea. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* [Comunicación de la Comisión]. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea. (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo-Mejorar la calidad de la formación del profesorado. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF)
- Comisión Europea. (2018). *Erasmus+: Guía del Programa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea http://sepie.es/doc/convocatoria/2018/EE/KA229_Guia2018_Rev.pdf
- Comisión Europea. (2019a). *Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. Informe anual 2017*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://sepie.es/doc/comunicacion/jornadas/2019/4_diciembre/impacto_erasmus.pdf
- Comisión Europea. (2019b). *Erasmus+: Guía del Programa*. (Versión 2). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://sepie.es/doc/convocatoria/2020/erasmus-plus-programme-guide-2020_es.pdf
- Comisión Europea. (2019, 24 de enero). *Erasmus+: 2017, otro año récord* [Comunicado de Prensa]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/es/ip_19_601/IP_19_601_ES.pdf
- Comisión Europea. (2020). *Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. Informe anual 2018*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7985705e-41b7-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en>

- Comisión Europea. (2020b). *Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación (ET 2020)*. Web oficial de la Unión Europea. https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_es
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Secretaría General del Consejo y de la Comisión. https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_es.pdf
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83–91. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X16639597>
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. New York, Sage Publications, Inc.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teacher's Professional Development: Towards Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dotger, B. H. (2015). Core Pedagogy: Individual Uncertainty, Shared Practice, Formative Ethos. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 215–226. <https://doi.org/10.1177/0022487115570093>
- Fernández Agüero, M. (2017). Erasmus Mobility and the Education of Interculturally Competent European Teachers. *Journal of Supranational Policies of Education*, extr., 142–158. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/issue/view/705>
- Flores, M. A. (2017). Practice, Theory and Research in Initial Teacher Education: International Perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287–290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Fombona, J., Pascual, M. A. e Iglesias, M. J. (2015). Movilidad estudiantil Erasmus: De la fraternidad europea a la opción migratoria. *Migraciones*, 38, 163–183. <https://doi.org/mig.i38.y2015.007>
- García-García, F., Quesada-Armenteros, A., Romero Ariza, M., y Abril Gallego, A. (2019). Promover la indagación en matemáticas y ciencias: desarrollo profesional docente en primaria y secundaria. *Educación XX1*, 22(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23513>
- García-Prieto, E. (2013) *¿Qué es el programa Erasmus? Movilidad internacional de estudiantes y docentes. 25 años de éxito*. Ediciones Pirámides
- Gore, J., y Rosser, B. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*, <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>

- Gough, D. (2015). Qualitative and mixed methods in systematic reviews. *Systematic Reviews*, 4, 181. <https://doi.org/10.1186/s13643-015-0151-y>
- Gürtler, L., y Huber, G. L. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit*, 13, 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766811.pdf>
- Hadfield, M., y Chapman, C. (2016). Qualitative methods in educational improvement and effectiveness. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, y C. Teddlie (eds.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice* (202-219). Routledge
- Heck, S., y Williams, C. (1984). *The Complex Roles of the Teacher: An Ecological Perspective*. Teacher College Press.
- Holley, K. A., y Colyar, J. (2009). *Rethinking Texts: Narrative and the Construction of Qualitative Research*. *Educational Researcher*, 38, 9, 680-686.
- Huber, G. L., y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Ingeborg Huber Verlag. www.aquad.de [Consultado el 1 de enero de 2019]
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional y personal del profesorado*. Graó.
- James, N. (2016). Using email interviews in qualitative educational research: creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 150-163. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1017848>
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315626800>
- Korthagen, F.A.J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23, 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Levatino, A. (2022) What do exchange students value when choosing a destination for their study period abroad? *A conjoint experiment, Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2022.2033111
- Liu Z., Jin Y., Liao S. y Zhao Z. (2018). Does the Quality of Digital Teaching Materials Matter? En P. Zaphiris y A. Ioannou (Eds.), *Learning and Collaboration Technologies. Design, Development and Technological Innovation* (p. 266-278) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91743-6_21

- López, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario: Sentido, contenido y modalidades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(4), 89–102. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- Lozano, I., Iglesias, M. J., Hernández-Amorós, M. J., Giner-Gomis, A., Blanco, L., y Urrea, M. E. (2018). La relación teórico-práctica del contenido “comunidades de aprendizaje” en la formación inicial docente. En R. Roig-Vila (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (274–283). Octaedro.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea
- Martínez, M. A., y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los profesores: una perspectiva situada*. ECU.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y Cifras. Curso escolar 2023-2024*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadísticas y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). D.11 Enseñanzas del sistema educativo y otros sistemas formativos. En Secretaría General Técnica (Ed.), *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Estadísticas 2020*, 274–275. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Movilidad Educativa Internacional. Programas Europeos Erasmus+ Educación Superior- Convocatoria 2018*. Secretaría General Técnica (Ed.). Subdirección General de Estadísticas y Estudios. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3boea9ec-a1b2-486f-9dd8-cf68fc59b60f/notaresumen2018.pdf>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>
- Parlamento y Consejo Europeo. (2013, 11 de diciembre). *Reglamento (UE) 1288/2013, por el que se crea el programa “Erasmus+”, de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones n.º 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE*. Diario Oficial de la Unión Europea, L 347, de 20 de diciembre de 2013, 57–73. <http://data.europa.eu/eli/reg/2013/1288/oj>
- Perifanou, M. y Economides, A. A. (2021). The OPENLang Network Pedagogical Framework: Designing an Open and Collaborative Language Learning Environment for Erasmus+ KA1 Mobility Participants. P y Ioannou. A (Eds.) En *Learning and Collaboration Technologies: New Challenges and Learning Experiences*. pp 140–160. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77889-7_10

- Saldaña, J. (2014). *The Coding Manual for Qualitative Researcher*. SAGE.
- Sayer, J. (2006). European perspectives of teacher education and training. *Comparative Education*, 42(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/03050060500515751>
- Scherak, L., Rieckmann, M. (2021) Desarrollo de las competencias de la educación para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: capacitación docente en la Universidad de Vechta, *Competencias en la Educación Superior: investigar para transformar la práctica pedagógica* (pp. 128-160). Institución Universitaria de Envigado.
- Sevillano, M. L., Maroto, C y Pacual, C. (2019). El pensamiento de los docentes sobre el uso formativo del teléfono móvil. *Enseñanza & Teaching*, 37 (2), 85–111 <https://doi.org/10.14201/et201937285111>
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (editors), *Handbook of qualitative research* (821-834). London: Sage Publications, Inc.
- Sjøen, M. M. (2023). From international competition to intercultural competence: Considerations on the use of practice mobility as an internationalisation strategy in Norwegian teacher education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/njcie.4794>
- Stunell, K. (2014). International Student-Teacher Mobility: A Tool for Developing Student-Teacher Professional Posture. *International Journal for 21st Century Education*, 1, 57–67. <http://hdl.handle.net/10396/17475>
- Tangen, D., y Henderson, D. (2023). Long-term transformative learning from short-term outbound mobility programs and the connection to government's soft power initiatives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-18. doi: 10.1080/1359866X.2023.2230155
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España : una reforma incompleta. *Revista Española De Educación Comparada*, 22, 39–58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I: La integración Europea*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12093_19
- Valle, J. M., y Garrido, R. (2014). Los flujos de movilidad Erasmus al término del Programa Lifelong Learning y comienzo del Erasmus+. *International Journal of Studies in Educational Systems*, 2(3), 37–57. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/29>
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51–58. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5c9cfc2b-03a2-430a-bcf2-d73a5631cefo/re340-pdf.pdf>

Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0 y 3.0. *Revista Internacional de Educación para La Justicia Social*, 5(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.001>