

14



*30 años de experiencias internacionales de
profesionalización docente en la Facultad
de Filosofía y Ciencias de la Educación
de la Universidad de Valencia*

*30 years of international experiences of teaching
professionalization in the Faculty of Philosophy and
Educational Sciences at the University of Valencia*

Joan María Senent Sánchez*

María Jesús Perales Montolío**

Marta Senent Capuz***

DOI: 10.5944/reec.47.2025.44041

Recibido: 17 de enero de 2025

Aceptado: 8 de marzo de 2025

* JOAN MARIA SENENT SÁNCHEZ: Profesor Honorario del Departamento de Educación Comparada e Hª de la Educación de la Universitat de Valencia. Vicedecano de Prácticas y Relaciones internacionales de la Facultad de Filosofía i Ciències de l'Educació (1997-2006). Forma parte de GRECIA Grupo Investigación en Educación Comparada e Internacional). Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado y de los educadores sociales. **Datos de contacto:** E.Mail: senent@uv.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5214-7934>

** MARÍA JESÚS PERALES MONTOLÍO: Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universitat de València. Vicedecana de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació (2006-2009 y 2012-2018) y, como tal, responsable del Programa Específico de Movilidad en América Latina de la Facultat. Forma parte de GemEduco (Grupo de Evaluación y Medición para la Cohesión Social, GIUV2016-290) y de la Red Iberoamericana de Investigación en Evaluación de la Docencia (RIIED). Directora del Máster Oficial en Acción Social y Educativa. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación de programas socieducativos y en el desarrollo de instrumentos de evaluación. **Datos de contacto:** E-mail: perales@uv.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2750>

*** MARTA SENENT CAPUZ: Profesora Asociada del Departamento de Educación Comparada e Hª de la Educación de la Universitat de Valencia. Coordinadora de la ONG CEPAIM en Valencia. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de la participación infantil en los procesos de intervención social y en la formación de educadores sociales. **Datos de contacto:** Marta.Senent@uv.es ORCID: <https://orcid.org/0000/0003/4149/963X>

Resumen

INTRODUCCIÓN: La formación del profesorado no puede limitarse a una preparación para la actividad técnica-didáctica de la docencia. Necesariamente ha de incluir otros aspectos formativos que le permitan: una buena comprensión de los aspectos teóricos y prácticos de la educación; saber aplicar y actualizar sus conocimientos. También es fundamental aprender a enfrentarse a problemas en entornos nuevos y multiculturales y adaptarse a situaciones complejas. El artículo habla de aceptación de la diversidad, percepción de los ritmos diferentes en la docencia e integración personal, como aspectos de esa profesionalización docente. **MÉTODO:** El artículo describe las principales experiencias internacionales que la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación ha llevado a cabo durante estos treinta años: los programas de la Asociación Internacional Comenius, los programas intensivos Erasmus, los programas de movilidad en América Latina y los proyectos de la Cátedra UNESCO de la Universitat de Valencia (UV). A partir de esa descripción analiza cómo esas experiencias inciden en las características y competencias de docentes y educadores.

RESULTADOS: Un primer aspecto importante que aportan las experiencias internacionales es la aceptación de la “diversidad”. Trabajar y vivir en un contexto diferente al habitual proporciona al estudiantado una ventana hacia otras realidades diferentes de la suya. Además de esa aceptación de la diversidad, las experiencias internacionales afectan a la persona en su conjunto, más allá de su práctica profesional. Ese aspecto de integración personal constituye otro de los añadidos de un proceso de profesionalización docente. Finalmente, de una forma global, estos proyectos tienen un impacto claro en la cohesión social dentro de la propia Facultad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: La profesionalización de docentes y de educadores no es solo una cuestión de técnica, de dominio metodológico o del contenido de la intervención profesional, ni siquiera de un conocimiento profundo de un contexto social. Creemos que las experiencias internacionales desarrolladas durante estos treinta años en nuestra facultad han generado ese espacio que ha permitido a docentes y educadores perfeccionar su propio trabajo y sus propias personas.

Palabras clave: experiencias internacionales; profesionalización; diversidad; integración personal

Abstract

INTRODUCTION: Teacher education cannot be limited to a preparation for the technical-didactic activity of teaching. It must necessarily include other training aspects that allow them to: have a good understanding of the theoretical and practical aspects of education; know how to apply and update their knowledge. As well as to face problems in new and multicultural environments and to adapt to complex situations. The article speaks of acceptance of diversity, perception of different rhythms in teaching and personal integration of the professionalization process as aspects of this professionalization.

METHOD: The article summarises the main international experiences that the School of Philosophy and Sciences of Education has carried out during these thirty years: the Comenius International Association programmes, the intensive Erasmus programmes, the mobility programmes in Latin America and the projects of the UV UNESCO Chair. From this description, it shows how these experiences affect the characteristics and competences of teachers and educators.

RESULTS: A first important aspect of international experiences is the acceptance of “diversity”. Working and living in a context different from the usual one provides students with a window into realities other than their own. In addition to this acceptance of diversity, international experiences affect the whole person. This aspect of personal integration is another of the added benefits of a process of teacher professionalization. Finally, in a global way, these projects have a clear impact on social cohesion within the School itself.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS: The professionalization of teachers and educators is not only a question of technique, methodological mastery or the content of professional intervention, or even a deep knowledge of a social context. We believe that the international experiences developed during these thirty years in our faculty have generated that space that has allowed teachers and educators to perfect their own work and their own persons.

Keywords: international experiences; professionalisation; diversity; personal integration.

1. Introducción

En la actualidad, el profesorado se enfrenta en su tarea profesional a situaciones caracterizadas por una alta complejidad y niveles de incertidumbre elevados. El profesorado en el siglo XXI necesita dominar saberes y maneras de hacer que, entre otras, le permitan comunicar bien el conocimiento, enseñar con estrategias motivadoras, lograr que el alumnado progrese en su aprendizaje adecuadamente, así como evaluar el trabajo realizado como docente y el de sus alumnos/as. Pero además el futuro docente debe ser capaz de integrar conocimientos para desempeñar una tarea de alta complejidad, tomar decisiones, analizar el contexto educativo y formular juicios en situaciones de incertidumbre que, con frecuencia, estarán acompañados de consecuencias sociales, éticas y morales. Así como enfrentarse a entornos nuevos y multiculturales con una cierta capacidad de resolución de los mismos; adaptarse a situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo y desarrollar la autonomía suficiente para participar en proyectos de innovación e investigación. Para responder estos desafíos vinculados en la actualidad con el desarrollo profesional docente, las oportunidades de formación deben ser ricas y múltiples, desde conceptos amplios como el de ecologías de aprendizaje (Estévez, *et al.*, 2021; González Sanmamed, *et al.* 2021; González-Such, *et al.*, 2021)

Ken Bain (2007) señala que los buenos docentes en sus clases exigen en base a unos criterios en los cuales confían que el alumnado va a alcanzar, otorgando confianza al alumno/a de que es capaz y puede lograrlo, pero para ello, también los desafían y les hace pensar, cambian sus esquemas mentales previos por otros que quizás nunca se hubiese planteado dichos razonamientos, ideas, o nuevas perspectivas de afrontar la situación. Para hacerlo, las propias experiencias de aprendizaje son fundamentales, de forma que van a condicionar el propio desarrollo profesional docente, en sus diferentes dimensiones.

En Europa, uno de los países que más trabajado en la formación y profesionalización de los docentes ha sido Bélgica con continuos decretos regularizando este ámbito en los últimos veinte años (Ministère de la Communauté Française, 1997, 2001, 2013). Uno de los investigadores que han estado detrás de estos decretos, Léopold Paquay (Paquay *et al.*, 1998; Paquay, 2005) señalaba que:

1. El profesor se adhiere a los objetivos de la enseñanza definidos en el decreto «Missions» y los pone en ejecución desempeñando su papel en la institución escolar: es un actor social.
2. El profesor vuelve a discutir regularmente sus conocimientos y sus prácticas y los actualiza: es un investigador.
3. El profesor domina los contenidos disciplinares que enseña y los sitúa en un contexto más vasto: es un maestro instruido.
4. El profesor es capaz de ponerse en relación con sus alumnos, sus padres, sus colegas, otros actores de la escuela y sus superiores: es una persona social.
5. El profesor debe cada día, plantear, administrar, regular situaciones de aprendizaje y evaluarlas: es un pedagogo.
6. Todo el saber del profesor es indisociable de su ejercicio profesional: es un profesional práctico.

Este perfil tan definido del docente, con sus diferentes dimensiones, se inicia en la formación inicial y se mantendrá durante todo su desarrollo profesional, haciendo uso de las mencionadas ecologías de aprendizaje. En la formación inicial, oportunidades como las que se presentan en este trabajo, vinculadas a experiencias internacionales, pueden ser fundamentales (Carbonell & Carrillo, 2007)

Hace unos años señalábamos en la introducción de un dossier en el programa de Mejora del profesorado de las Islas Baleares (UIB, 2017), que, después de tantos años trabajando e investigando sobre la formación del profesorado, creíamos que había dos elementos, a menudo olvidados, que tienen que estar presentes, entre otros, en cualquier diseño de formación inicial del profesorado o de profesionalización docente a nivel de formación permanente. Estos son:

- el primero es contar con la presencia del profesorado en ejercicio entre los docentes que participarían en la universidad en la formación inicial de los nuevos profesores, para aportar la visión del día a día de las aulas. En los últimos años, hemos tenido ocasión de investigar el tema en Europa y de conocer varias fórmulas que algunos países han puesto en marcha para asegurar esta presencia, no de forma esporádica, sino como docentes de materias integradas al currículum de formación inicial del profesorado, o de la formación permanente del profesorado en ejercicio (Senent, 2023).

- el segundo elemento consiste en establecer un periodo de inducción profesional previo a recibir la habilitación para la docencia y, por tanto, formando parte de la formación inicial. La universidad y la administración educativa tienen que estar presentes en el seguimiento y evaluación de este periodo que debería de permitir al estudiantado conocer a fondo la realidad de las aulas y de los centros educativos. Las experiencias de los participantes en los periodos de inducción en los países que los tienen incluidos en la formación son altamente positivas, (Colazzo, 2021) tanto en Europa como en los países latinoamericanos (Lorente, 2016).

El primero de ellos, la presencia de profesorado en ejercicio en la formación permanente es una situación relativamente habitual. En la formación inicial contamos con la presencia de algunos profesionales en ejercicio como profesorado asociado en las universidades, aun cuando sea de forma poco sistemática.

El segundo elemento, la inducción docente, no existe en la realidad española, a pesar de que las estadísticas europeas así lo afirmen, ya que aquí hablamos de un periodo de inducción real, no solamente de un periodo de prácticas administrativo, en el que los aspectos profesionales del futuro docente apenas son analizados y los personales se quedan totalmente al margen (Egido, 2021).

Junto a estos dos aspectos necesarios en un programa de profesionalización docente, está la cuestión de mirarse hacia el interior, de observar al profesorado como la persona que se enfrenta a una situación compleja desde diversos puntos de vista y analizar cómo resuelve sus retos. Francesc Imbernón en una reciente entrevista que le hizo Florentina Lapadula para la Revista de Educación argentina decía que:

«hace tiempo que la educación se tendría que apoyar en una reflexión de los que trabajan en la educación, sobre su práctica docente, de manera que los permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento,

sus actitudes..., realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional. Esto supone que la educación se ha de extender al terreno de las emociones y actitudes y tiene que cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones implícitas de cada profesor y profesora sobre lo que piensa, hace y del trabajo colectivo» (Lapadula, 2024,21).

Y eso implica entrar a analizar la propia identidad del personal docente como una respuesta a su propio proceso de profesionalización. Como indican Héctor Monarca y Bianca Thoilliez (Monarca & Thoilliez, 2017), en un proceso de profesionalización hay que abordar el tema de la identidad docente y su formación. Se discute sobre la importancia del concepto, las formas de entenderlo y, sobre todo, en la relación que existe entre identidad personal e identidad profesional. Según se recoge en el libro, el ser docente no divide de forma radical ambas identidades, sino que las compagina durante un proceso de educación y formación que se reflejará en forma de experiencia en sus clases.

En estos procesos de profesionalización docente tienen un rol formativo, potencialmente muy enriquecedor, las «experiencias internacionales». Porque, de hecho, viajar siempre es una oportunidad de aprendizaje. Viajar solo o en equipos de dos personas, con una tarea específica vinculada a la reflexión personal y profesional, y aprovechar para conocer espacios profesionales paralelos a los del contexto de origen. Estos elementos dan una potencia singular a esa oportunidad de aprendizaje. Es más, hacerlo en el marco de un programa explícito organizado para facilitar esas experiencias, dentro del proceso de formación inicial en la universidad, va más allá de vivencia de viajar, y se convierte en un proceso específico e insustituible de desarrollo profesional y personal (Ortega *et al.*, 2016). Este proceso contribuye a la construcción de una «persona social», señalada entre los requisitos marcados por Paquay como bagaje del profesor (Paquay *et al.*, 1998)

Así lo ha entendido, de una forma muy clara, la Unión Europea, que desde hace más de 40 años ofrece diferentes opciones y propuestas para que jóvenes, estudiantes de secundaria y de enseñanzas superiores, tengan una experiencia de formación en otro país europeo. Es una forma evidente de construir comunidad y cohesión social, con una dimensión europea. Y así lo entienden también numerosas entidades dedicadas a la promoción de la ciudadanía crítica global, de la solidaridad internacional y de la justicia social. (Martínez *et al.*, 2016)

Paralelamente, cada vez más, se ofrecen, en el marco de distintos proyectos de cooperación, de sensibilización, o de educación para el desarrollo, oportunidades para que jóvenes de diferentes contextos participen en experiencias pre-profesionales en otros países, bajo la supervisión de profesionales y equipos expertos. Son experiencias que complementan la formación inicial en el ámbito de la educación (Ortega *et al.*, 2019), permitiendo abordar desafíos vinculados con la Educación para la Ciudadanía Global, en un contexto educativo cada vez más multicultural (Ortega *et al.*, 2021). Los aprendizajes que se desprenden de estas experiencias, especialmente si están acompañadas de una forma adecuada, van más allá de casi cualquier programa de sensibilización desarrollado sin salir del propio contexto, constituyen claramente una muestra de interdisciplinariedad y forman a ese «maestro instruido» señalado por Paquay.

La Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València comparte esta visión y, desde hace más de 30 años, apuesta de una forma clara por facilitar estas experiencias dentro de los programas de formación de grado y postgrado. Con diferentes intensidades y con diferentes prioridades a lo largo del tiempo, se han venido

ofreciendo estos programas al estudiantado (y también al profesorado). El objetivo de este artículo es describir estos programas, presentar las claves que potencian su valor formativo y revisar sus resultados de una forma global y significativa.

2. Método

Para responder al objetivo se utiliza una metodología descriptiva y reflexión. A partir del análisis documental de las experiencias realizadas, se presenta una descripción de los principales programas de experiencias internacionales de profesionalización docente y educativa desarrollados en la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València, en los últimos 30 años. Esta descripción aborda los elementos clave de los diferentes programas, con el objetivo de poder ser replicados en otros contextos. Son programas desarrollados al amparo de iniciativas europeas o estatales, y diseñados de acuerdo con prioridades de la propia Facultad. Se ha intentado hacer explícitos los diferentes elementos pedagógicos y organizativos que se vinculan con un desarrollo adecuado de las propuestas, para ofrecer así experiencias internacionales que realmente contribuyan al desarrollo profesional docente.

La reflexión y el análisis de las mismas permiten, además, ofrecer algunos elementos de síntesis respecto a cuáles son sus principales impactos, y cuáles las claves identificadas para un funcionamiento adecuado, permitiendo así su transferencia a otros contextos. Respecto a los impactos, la reflexión sobre la experiencia permite mostrar cómo la participación en estas experiencias internacionales supone un aprendizaje significativo real, que se integra con el resto de aprendizajes vinculados a la formación de grado o master. Aporta aprendizajes específicos, enriquece los aprendizajes generales del grado e incorpora un aprendizaje vital que se traducirá también en la forma de concretar el propio desarrollo profesional docente. Paralelamente, el análisis de estas experiencias permite identificar algunas de las claves que facilitan estos aprendizajes: claves organizativas con las redes de colaboración, claves organizativas dentro de la Facultad y claves de acompañamiento al alumnado. De esta forma, con una metodología descriptiva y reflexiva, se da respuesta al objetivo planteado en este artículo.

3. Resultados

3.1. Descripción de las experiencias internacionales como procesos de profesionalización docente

Durante los últimos treinta años en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia se han desarrollado un buen número de experiencias internacionales de profesionalización de futuros docentes, pedagogos y educadores sociales, así como de docentes ya en ejercicio a través de los diferentes programas internacionales desarrollados tanto en Europa como en América Latina.

De estas diversas experiencias, hemos seleccionado cuatro por ser las de más intensidad tanto en duración como en número de participantes y sin duda por ser las que han acaparado también una mayor participación del propio profesorado Universitario.

3.1.1. Los programas de la Asociación Internacional Comenius

La Asociación internacional Comenius fue creada a principios de los años 90 por un conjunto de instituciones de educación superior centradas en la formación del profesorado de primaria y secundaria y posteriormente de los educadores sociales. A lo largo de estos treinta y cinco años, otras instituciones y universidades se han ido incorporando a la misma, de forma que en la actualidad constituye una red de 32 universidades o instituciones de educación superior extendida por 20 países europeos (<https://www.comeniusassociation.org/>).

Desde el primer momento la Asociación Comenius se centró en trabajar la formación de los docentes a través de la educación intercultural. La filosofía básica de la Asociación Comenius es contribuir a fomentar la dimensión intercultural en la formación del profesorado europeo a través de los ámbitos cognitivo, conductual, metodológico, pedagógico y lingüístico, entendiendo que de esa forma la propia formación técnica que ese docente o estudiante adquiere iría envuelta en una experiencia de carácter intercultural que añade valor a la formación adquirida, de manera que afectará a la propia persona, que pone en cuestión su sistema de valores y sus formas de hacer las cosas, a través del conocimiento de otras realidades didácticas, de otras escuelas y de otros profesores y profesoras. Se trata de aprender, como futuros docentes, a apreciar nuestras diferencias, crear herramientas para comprender otras culturas y abrirse a la dimensión intercultural en Europa (Senent, 2013).

El objetivo no es la formación de profesores capaces de enseñar en cualquier país europeo. El objetivo es desarrollar una competencia cultural distintiva y todo lo que ello conlleva en relación con las nuevas relaciones con los demás y los conocimientos necesarios si queremos animar al futuro profesorado a ir más allá de la «cultura etnocéntrica» transmitida por la mayoría de nuestros sistemas educativos, en la línea de ese profesor «pedagogo» que marcaba Paquay entre sus características.

La Asociación Comenius pretende desarrollar los aspectos interculturales de la formación del profesorado en Europa, especialmente a través de los ejes interrelacional, educativo y metodológico. Esto es precisamente lo que puede lograrse mediante el intercambio de estudiantado y profesorado y también mediante la reflexión y el análisis de las experiencias realizadas con esta movilidad. La atención no solo se centra en las aportaciones en educación e interculturalidad, sino especialmente en los métodos de enseñanza, los enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la formación. De esta forma, la Asociación Comenius desempeña un papel activo en la mejora de la calidad de la formación del profesorado en Europa.

Los proyectos internacionales de la Asociación Comenius se centran específicamente en los siguientes ámbitos:

- Semanas Internacionales
- Erasmus+ (Estudiantes)
- Erasmus+ (Profesorado y Personal)

A través de las *semanas internacionales* las instituciones miembros de la Asociación Comenius organizan un período de formación, convivencia y trabajo para el profesorado y/o estudiantado que suele durar una o dos semanas. Estas semanas internacionales pueden llevarse a cabo de diferentes maneras:

- una semana que incluye visitas a centros escolares y socioeducativos, debates sobre prácticas, visitas culturales, etc.
- una semana temática centrada en un tema específico
- Estas semanas internacionales también pueden consistir en:
 - una estancia en un centro escolar
 - cursos en la institución de acogida
 - una semana de investigación

Las semanas internacionales tienen varios objetivos:

- Ante todo, cuestionar la visión «etnocéntrica» del estudiantado sobre la educación y la cultura conociendo otras culturas, otras formas de vida, otras familias, otras personas.
- Mejorar el desarrollo personal del estudiantado permitiéndoles vivir una experiencia diferente de su rutina diaria.
- Fomentar su autonomía dándoles la oportunidad de desarrollar sus propios proyectos.
- Ampliar sus experiencias educativas exponiéndolos a otros sistemas.
- Darles la oportunidad de comunicarse en otro idioma.

Para conseguirlo, se organizan experiencias cortas e intensas, de bajo coste (para estimular la participación) y con reconocimiento académico (1 o 2 créditos por semana, dependiendo de la preparación y el compromiso), que pueden ser muy valiosas para un perfil de estudiantado que no se ve preparado para experiencias más demandantes.

La movilidad a través del programa Erasmus + es utilizada por la Asociación Comenius para favorecer las estancias de estudiantes en otras instituciones europeas de la asociación. Se trata de períodos de tres a nueve meses en los que el o la estudiante no solo seguirá las clases de las materias en las que se inscribe, sino que se favorecerá el conocimiento de la escuela primaria, secundaria, o de los centros de intervención socio-educativa, a través de períodos de prácticas y de las visitas docentes. Esto, junto a visitas culturales y asistencia a diversos acontecimientos sociales, les dejará una visión más completa de la universidad, de la región o del país al que han acudido.

Los intercambios de profesorado y de personal no docente, son estancias cortas, entre una y dos semanas, en las que el profesorado imparte clases en la institución de acogida, al tiempo que se organizan seminarios, jornadas específicas de docencia o de investigación, se revisan los acuerdos de movilidad entre ambas instituciones y se establecen contactos personales para futuros programas de cooperación.

La Asociación Internacional Comenius es entidad colaboradora del Consejo de Europa a través de la Conferencia de las OING (Organizaciones No Gubernamentales Internacionales), que se ha convertido en uno de los pilares del Consejo. Esta Conferencia está formada por unas 400 OING y establece un vínculo entre los representantes políticos y los ciudadanos. Su objetivo es hacer oír la voz de la sociedad civil en el Consejo de Europa. La Asociación Comenius lleva varios años participando en esta labor y en julio de 2017 se le concedió el estatus oficial de participación. La antigua Presidenta de la Asociación Comenius, Geneviève Laloy, es actualmente Vicepresidenta de la Conferencia de OING. La Conferencia de OING también está representada en los distintos comités directivos del Consejo de Europa, en particular en el Comité Directivo de Educación.

La Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació forma parte de la Asociación Comenius desde prácticamente su inicio y actualmente sigue participando activamente en los encuentros y actividades que dinamizan el intercambio dentro de la red. Durante estos treinta años, ha participado en los encuentros anuales realizados en Kinghental y en muchas ocasiones también en los encuentros de otoño. Esta continuidad en la participación ha permitido la organización de semanas internacionales y otras actividades conjuntas, así como la dinamización del intercambio de profesorado y estudiantado, en el marco frecuentemente del programa Erasmus. Igualmente, la continuidad en la relación ha sido clave para el diseño de programas conjuntos de formación y la gestión de iniciativas de investigación. Un programa marco, como Erasmus, requiere de estructuras de trabajo en red, como la Asociación Comenius, para favorecer redes estables de trabajo y colaboración

3.1.2. Los programas Intensivos Erasmus

Los programas intensivos Erasmus han sido una modalidad de acción educativa que desde el programa Erasmus se han desarrollado durante los últimos 30 años para trabajar un tema concreto por un reducido grupo de profesores y estudiantes. Un Programa Intensivo (IP) es un programa de estudios de corta duración en el que participan estudiantes y personal docente de instituciones de educación superior de diferentes países participantes con el objetivo de:

- Fomentar el análisis eficaz y multinacional de temas especializados.
- Permitir que estudiantes y personal docente trabajen juntos en grupos multinacionales y que se beneficien, por tanto, de condiciones especiales de aprendizaje y enseñanza normalmente no disponibles en una única institución, y adopten nuevas perspectivas sobre el tema objeto de estudio.
- Permitir que los miembros del personal docente intercambien puntos de vista sobre el contenido educativo y nuevos enfoques curriculares, y que prueben métodos docentes en un entorno académico internacional.

Un IP puede ser una actividad que se realice de una sola vez o que se repita a lo largo de varios años (máximo tres). Los IP requieren una coordinación académica transnacional entre instituciones de al menos tres países participantes. Si bien los programas intensivos han desaparecido como tales acciones de Erasmus +, hay otras acciones similares en el actual programa.

Desde la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación siempre nos pareció que la posibilidad de trabajar a fondo un tema concreto, por un grupo de 30-40 personas formado por 10-12 profesores/as y 25-30 estudiantes era una excelente manera de profundizar en esa temática y en tener una visión internacional de la misma, así como de conocer cómo esa temática es trabajada en las diferentes universidades.

Se trata de programas breves e intensivos, que utilizan formas innovadoras de aprender y enseñar, incluyendo el trabajo colaborativo online. Tienen como objetivo llegar a estudiantes y profesores de cualquier campo de estudio y ciclo, y ofrecen una oportunidad de movilidad internacional más corta a personas que por cualquier circunstancia no pueden o no desean tener una movilidad más larga. Los programas intensivos incluyen aprendizaje basado en desafíos donde equipos transnacionales de estudiantes trabajan juntos para abordar retos o proyectos. A menudo, los grupos de trabajo combinan

estudiantes de diferentes áreas de estudio para abordar el proyecto desde perspectivas diferentes y que tendrán que aprender a colaborar y complementarse.

Con el apoyo del profesorado de las universidades participantes, los grupos de estudiantes trabajan en equipo de forma colaborativa, combinando un período de trabajo online y un periodo de trabajo presencial en el que todos los estudiantes se trasladan al país de la universidad organizadora para una movilidad corta, normalmente de una semana. En la mayoría de los casos, primero se trabaja y aprende online, y la estancia física de una o dos semanas es el broche o cierre del proyecto. En algunos casos, la actividad online puede continuar después de la semana de trabajo presencial.

Las actividades son diferentes en cada programa intensivo, pero suelen incluir:

- Sesiones online para introducir al profesorado, concretar los objetivos y crear los grupos de trabajo.
- Sesiones para «romper el hielo» entre los grupos de estudiantes.
- Reuniones online con todos los participantes o en grupos.
- Trabajo individual autónomo.
- Trabajo en grupos transnacionales de forma presencial y virtual para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos y presentar un resultado en grupo.
- Visitas a centros o instituciones o salidas para realizar un trabajo de campo en la ciudad o en medio natural.
- Presentación del trabajo/proyecto/solución de cada grupo al profesorado y resto de participantes.

Desde la Facultad se han organizado en este período algunos programas intensivos, pensando en estudiantado y profesorado de los grados de Pedagogía y Educación Social, tales como los siguientes:

- Educación Ambiental e Identidad Europea - 2002/2003
- Exchange Information and Framework Develop to Create Pedagogical Materials in eLearning Systems 2008
- European Teachers Through Students' Point of View - 2005
- La Escuela y el mar - 2006
- Intercultural Education Through Games and Traditional Sports in Europe - 2004
- Memorias del pasado – Esperanzas del futuro: Encuentro entre generaciones – 2012/2013/2014
- Observa, vive y comparte tu entorno: aprendiendo fuera de la escuela. Learning outdoor. - 2009

O se ha participado en otros como:

- European Heritage- Traditional Crafts.Haderslev (Dinamarca)-2010
- Generation Y. Lieja (Bélgica) - 2014
- Sustanaible Economy. Lovaina (Bélgica) - 2014
- Philosophy at school. Lovaina (Bélgica) -2011

En todos estos programas intensivos ha sido fundamental no solo el trabajo en profundidad sobre una temática no muy abordada en los estudios universitarios, sino,

además, el trabajo previo al momento del trabajo presencial y la convivencia durante las actividades de ese período. Esto ha dado a estudiantado y profesorado nuevas ideas y nuevas formas de apreciar una temática desarrollada de forma diversa desde los diferentes países.

3.1.3. Los programas de movilidad en América Latina

El equipo decanal de la Facultad se planteó, en el curso 2003-2004, la necesidad de abrir vías de desarrollo de las prácticas en América Latina, atendiendo una clara demanda del estudiantado. La Universitat de València ya tenía, y tiene, un programa internacional con diversos destinos en América Latina, además de otros en Norteamérica y Asia que ofrece, a través de acuerdos marco y posteriores convenios específicos, oportunidades al estudiantado para desarrollar una parte de su formación universitaria en estas otras universidades, pero limitando el contenido de la formación a asignaturas teóricas. <https://www.uv.es/uvinternacional/es/otras-movilidades/programa-internacional/outgoing/informacion-general.html>.

Por ello el equipo decanal planteó el interés de organizar un Programa Específico de Movilidad para el estudiantado de la facultad que ofreciese espacios específicos para realizar las prácticas en los que desarrollar un aprendizaje contextualizado y significativo. Aunque la iniciativa surgió desde la titulación de Educación Social, nos pareció conveniente ampliarla a Pedagogía, Psicopedagogía y Formación del profesorado, pues en realidad nuestras titulaciones nunca serían idénticas a las que el alumnado iba a encontrar en universidades latinoamericanas, aunque se denominaran igual, lo que raramente ocurre.

En la mayoría de estudiantado que se mostró interesado descubríamos un anhelo de trabajar en la línea de la cooperación al desarrollo además de cursar la parte del currículum que debieran realizar. Esto coincidía con lo que inicialmente habíamos pensado, por lo que se estableció un programa con tres pilares que aseguraran los objetivos previstos (Ortega *et al.*, 2014):

- Un pilar era la Universidad de Valencia a través de nuestra Facultad y especialmente de sus titulaciones de educación. De ahí salían los estudiantes que cursaban entre 20-30 créditos durante los seis meses de estancia de la beca.
- Otro era la Universidad latinoamericana, que habiendo firmado un convenio marco con nuestra universidad, acogía a los estudiantes, les brindaba la oportunidad de cursar algunas materias en sus aulas y aseguraba el seguimiento y la tutorización de sus prácticas.
- Y el tercer pilar, esencial en el programa, era una ONGD, asociación o institución con un convenio con esa universidad latinoamericana, especialmente con facultades de educación, trabajo social, o alguna área similar. En esta organización el estudiantado realizaba las prácticas, con acompañamiento de la UV y de la universidad latinoamericana.

Se inició el programa con un número pequeño de universidades con las que la Facultad ya tenía contacto y que ya tenían un convenio marco con la universidad de Valencia, así como con organizaciones socioeducativas que operaban en ese entorno y estaban en contacto con las universidades. Nos pareció que el seguimiento de las prácticas se realizaría mejor desde universidades pequeñas con las que ya tuviéramos contactos que nos aseguraran ese seguimiento. Contamos con la inestimable ayuda de nuestra compañera

Amparo Martínez, con una enorme experiencia de cooperación latinoamericana y gran número de contactos. Ella nos abrió la puerta de la República Dominicana, a través de la Universidad Nacional de Santo Domingo, así como el de diversas congregaciones religiosas que trabajaban tanto en República Dominicana como en Haití.

De anteriores programas realizados desde la Facultad con la AECI (Agencia Española de Cooperación Internacional) el equipo tenía bastantes contactos con universidades centroamericanas y en especial con Ana de Anquín, en la Universidad Nacional de Salta, al norte de Argentina, cerca de las fronteras con Chile, Bolivia y Paraguay. Fue sin duda una de las razones para elegir esta universidad, además de los programas socioeducativos que con gran empuje desarrolla, especialmente con las poblaciones originarias en la Quebrada del Toro y en los Valles Calchaquíes. Además, el entusiasmo y la acogida que Ana siempre ha dispensado a los visitantes son un elemento clave de calidad y calidez humana, que es fundamental en el desarrollo del programa.

En los años que llevábamos de prácticas, habíamos mantenido una estrecha colaboración con los proyectos que Adsis lleva en Valencia, especialmente en el Barrio de la Plata. Por eso mismo, conociendo que Adsis dirigía algunas universidades en Latinoamérica, nos pareció conveniente incluir alguna de ellas en el programa. Fue la PUCESE, en su sede de Esmeraldas (Ecuador). Allí se trabajaron especialmente programas de intervención con familias, de apoyo socioeducativo de desarrollo comunitario y posteriormente de género.

Finalmente entendimos que necesitábamos una universidad más urbana. Por ello nos inclinamos por la Universidad de Talca (Chile) que tenía una larga tradición de colaboración con nuestra universidad, aunque en áreas ajenas a la Educación. Ha sido curioso como de manera un tanto casual, realmente debido al perfil de las alumnas que fueron allí, se han desarrollado en estos años proyectos de animación sociocultural con gran éxito y trascendencia mediática.

Han sido 20 años de Proyecto específico de movilidad, por el que han pasado más de 200 estudiantes. Paulatinamente se fueron incorporando otras universidades: el TEC de Costa Rica, la Universidad de Asunción en Paraguay, la de Bio Bio en Chile, la Universidad de las Américas de Puebla en México, la Universidad de la República en Uruguay... Cada una de ellas aportaba características específicas que enriquecían el programa, con propuestas prácticas diversas. En unos casos, el centro de prácticas continuaba de un año a otro, manteniendo un vínculo constante con nuestra Facultad. En otros, cada vez más frecuente, la vinculación con el centro de prácticas dependía de la universidad de destino, ofreciendo un abanico de experiencias posibles entre las que el propio alumnado podía escoger. Así, el propio proceso de adjudicación de destinos se planteaba como una etapa formativa de esta experiencia, de forma que una adecuada vinculación de alumnado con cada destino era una garantía más de éxito, por la diferencia de perfiles de estudiantado y de posibilidades y características de cada oferta formativa (Ortega *et al*, 2016).

A lo largo de estos veinte años de programa ha habido sin duda cambios, algunas instituciones dejaron el programa y otras continúan en el mismo. Quizás se ha dado un toque más académico al mismo, pero continúa valiendo esa necesaria aceptación de la diversidad, de un ritmo de vida diferente, de una escuela y unos docentes distintos, de unas relaciones personales más a flor de piel, en resumen, toda una serie de cambios que afectan de manera directa a las personas y las transforman, no solo en mejores docentes y educadores, sino en mejores seres humanos.

3.1.4. Los programas Cátedra Unesco – UV

La Cátedra UNESCO de Estudios sobre el Desarrollo se crea por acuerdo firmado en París el 16 de septiembre de 1994 entre la Universitat de València y UNESCO. El objetivo de esta Cátedra es contribuir a través de la investigación, la docencia y la difusión al desarrollo humano sostenible. Anualmente, la cátedra UNESCO-UV publica una convocatoria dirigida a personal de la Universitat de València que pretende promover una ciudadanía global, corresponsable con el desarrollo humano sostenible, los derechos humanos y la Agenda 2030 de Naciones Unidas. A través de esta convocatoria se apoyan iniciativas formativas y de sensibilización en materia de voluntariado, solidaridad y cooperación al desarrollo humano sostenible que contribuyen a concienciar, formar, transversalizar, informar, divulgar y sensibilizar en la comunidad universitaria, su actividad académica y su entorno social.

Entre sus acciones más importantes destacan:

- Acciones formativas (sesiones magistrales, módulos de formación especializada, actividades no regladas en postgrados oficiales, MOOC, píldoras formativas)
- Jornadas, ciclos de conferencias, seminarios, congresos
- Campañas de sensibilización, exposiciones
- Diseño y validación de experiencias innovadoras de aprendizaje que promuevan la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) (técnicas design thinking, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, laboratorios de formación)
- Creación de materiales educativos y formativos (apoyo editorial, digital o audiovisual)

La Facultad suele presentarse a esa convocatoria, pues entendemos que es una magnífica ocasión para realizar trabajos conjuntos con universidades con las que existen vínculos de colaboración, en muchos casos dinamizados desde el Programa específico de movilidad presentado anteriormente. A través de esta convocatoria hemos desarrollado proyectos centrados en el diseño de materiales para la docencia junto a socios latinoamericanos. En las últimas convocatorias, concretamente hemos trabajado en el entorno de Salta (Argentina) donde estamos colaborando con la Universidad Nacional de Salta, especialmente a través del CISEN (Centro de investigaciones socioeducativas del noroeste argentino) y con el Ministerio de Educación de la provincia de Salta a través de la Coordinadora intercultural bilingüe.

De ese modo se han desarrollado en los últimos años los siguientes proyectos:

2016 - Elaboración de materiales formativos para los docentes de la secundaria rural itinerante de la provincia de Salta (Argentina) a partir del seminario de análisis y diagnóstico de sus necesidades. Este fue el primer proyecto Cátedra Unesco desarrollado en Argentina y como indica Ana de Anquín, una de sus coordinadoras. (De Anquin, 2018), abrió nuevas vías y aportó nuevos materiales necesarios la profesionalización de un colectivo docente muy necesitado de ella.

2017 - Creación de Recursos pedagógicos para la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Paraguay, Perú y Argentina

2022 - Creación de materiales educativos que completen el currículo de Educación Intercultural bilingüe de los pueblos Kolla y Guaraní de la provincia de Salta (Argentina)

2023 - Formar para formarse: Creación y utilización de materiales pedagógicos, desarrollo de talleres e intercambio de experiencias con la Univ. de Salta (Argentina)

2024 - Los ODS a través de voces y miradas interculturales: podcasts y píldoras para compartir saberes y experiencias.

Paralelamente, en el año 2021 se desarrolló desde la Facultad un proyecto de cooperación con Senegal, destinado a la elaboración de materiales pedagógicos, la creación y dotación de la biblioteca y la formación de participantes en el Centro para Infancia vulnerable de Bambey (Senegal).

De esta forma, los proyectos Cátedra Unesco ofrecen la oportunidad de conformar un grupo de trabajo formado por profesores universitarios, docentes de otros niveles en ejercicio, docentes en situaciones especiales (rurales, itinerantes, de escuelas en comunidades de pueblos originarios, ...), así como estudiantes de nuestra facultad y del entorno latinoamericano, especialmente de Salta. Conformar esos equipos mixtos aporta una gran riqueza, tanto desde el punto de la profesionalización docente como de la investigación en nuestro trabajo colaborativo con el CISEN. Cada proyecto se enfoca en un aspecto y así se han ido creando materiales sobre situaciones diversas. Cada proyecto termina con la recopilación de esos materiales en un libro, unos cuadernos, unos materiales online colgados de la página web del Departamento¹, de manera que estén accesibles y puedan ser reutilizados libremente (Senent, 2019, 2022, 2023).

3.2. Análisis reflexivo de las experiencias: claves para la transferencia

Estas experiencias internacionales son oportunidades evidentes para el desarrollo profesional de futuros docentes. A partir de análisis previos ya realizados sobre los mismos (Martínez Usarralde, 2011; Senent, 2011; Ortega, 2014) y la reflexión vinculada a este estudio, se presentan a continuación algunos elementos clave respecto a su impacto en las personas participantes y la posible transferencia a otros contextos.

Sin embargo, antes de abordar elementos más específicos, es importante señalar que un primer aspecto importante que aportan las experiencias internacionales es la aceptación de la *diversidad*. Trabajar y vivir en un contexto diferente al habitual proporciona al estudiantado una ventana hacia otras realidades diferentes de la suya, otras formas de entender la escuela, e incluso la vida. Existe una preparación que solo la puede realizar la propia estudiante, o el propio profesional que participa en la experiencia: la aceptación de la diferencia, el rechazo a la negación de «mejor» y «peor» y la aceptación de la diversidad.

Este no es un proceso cognitivo, que casi se da por descontado en una persona que participa en una acción de cooperación internacional. Es un proceso personal para el que no basta la aceptación de la idea, sino que además exige el compromiso de la vivencia de la aceptación. Y cuando se trata de ritmos de vida diferentes, de formas diferentes de tomar las decisiones, de planteamientos bastante distintos de las relaciones humanas, las implicaciones personales son bastante evidentes y la aceptación de la diversidad implica algunos cambios de hábitos y conductas a las que estamos habituados y en muchos casos están profundamente ancladas en nuestra personalidad.

En América Latina, el diferente ritmo de vida implica una diferente concepción de los tiempos. Los procesos se desarrollan más lentamente, mucho más incluso si hablamos

1 Web del Dpto de Educación Comparada e H^a de la Educación. <https://www.uv.es/uvweb/departament-educacio-comparada-historia-educacio/ca/projecte-unesco-materials-centre-infancia-bambey/projecte-salta-22-23-1286206824426.html>

de los entornos rurales donde en muchos casos la palabra «prisa» no se conoce y un proceso de comunicación puede perfectamente romperse si uno se saldrá «antes de que amanezca», o que pasará «al caer la tarde», y si se retrasó fue porque «algo debió ocurrir» y mientras tanto, uno se sienta en el borde del camino polvoriento y platica, sueña o coquea junto a otros con los que se siente unido no más sea que por compartir el polvo del camino. Este aprendizaje de la diversidad no es en absoluto fácil, y algunas de nuestras estudiantes vuelven sin haberlo conseguido, pero cuando se realiza, se aplica a la totalidad de nuestra vida y supone un cambio en muchos de nuestros procesos que se desarrollan en otros contextos.

Además de esa aceptación de la diversidad, las experiencias internacionales afectan globalmente al conjunto de la persona. Ese aspecto de integración personal constituye otro de los añadidos de un proceso de profesionalización docente. Un planteamiento en el que la realidad académica, el deseo de cooperación, la intensidad de las relaciones humanas, la coherencia con los perfiles formativos de nuestros estudiantes y profesionales, y los contactos personales con instituciones y asociaciones que nos garantizan su inclusión en programas reales con fines definidos, es una buena fórmula para plantear programas de profesionalización que sin descuidar los aspectos académicos, van mucho más allá y se constituyen en experiencias de vida que ayudan en buena medida al desarrollo de su propia madurez como profesional y como persona.

Tras 20 años de experiencia, más de 200 estudiantes y 20 movilidades de profesorado en el programa específico; tras numerosos estudiantes y profesorado participantes en la movilidad Erasmus, y en movilidades específicas como los Programas Internacionales o propuestas vinculadas con la Asociación Comenius; tras 5 proyectos desarrollados en el marco de la Cátedra Unesco UV y otros 3 en proyectos de cooperación UV, el análisis de la experiencia permite ofrecer algunos resultados fundamentales en cuanto a claves de éxito.

Por un lado, la participación en las diversas iniciativas de movilidad ha tenido impactos claros en profesorado y alumnado, y en toda la comunidad universitaria:

- La preparación de las propuestas de movilidad permite reforzar los equipos de trabajo dentro de la Facultad (al requerir la colaboración de profesorado de diferentes departamentos y equipos de investigación). Esto implica además a toda la comunidad universitaria, siendo fundamental también el papel del personal de administración y servicios: sin ellas, sin su apoyo profesional y administrativo a los procesos, y su apoyo personal y cercano a las personas, estos proyectos no hubieran sido posibles. Igualmente, refuerza redes de colaboración dentro de la Universitat de València, al requerir el trabajo en equipo de distintas unidades (relaciones internacionales, gestión de prácticas, oficinas de información al estudiantado...).
- Otro impacto clave es el refuerzo claro y con contenido de las relaciones entre las universidades participantes. Son relaciones que van más allá de un documento firmado; se concretan en el acompañamiento a estudiantado y profesorado que efectivamente realiza una movilidad que va a ser muy relevante en su desarrollo profesional y personal. Y esto permite además profundizar y enriquecer las relaciones, facilitando proyectos de investigación, colaboraciones en el desarrollo de materiales que enriquecen también el desarrollo profesional docente, o diseñando propuestas concretas de cooperación al desarrollo. En el ámbito europeo, estas redes son fundamentales para seguir acompañando los procesos de movilidad,

para abrir vías de colaboración e investigación, contribuyendo a crear una verdadera percepción de cohesión social.

- En algunos casos, supone un impacto claro en la forma de ver el mundo, la justicia social, el compromiso profesional, la atención a las personas migrantes y a los colectivos con dificultades, la relación con el entorno natural y con el cambio climático... Para un número significativo de las estudiantes que han participado en los programas de movilidad, especialmente en América Latina, la experiencia tiene así un impacto clave en su desarrollo profesional, como educadoras y como docentes. Su forma de acompañar a la infancia y adolescencia procedente de otros países con quienes tienen que trabajar; su forma de analizar y valorar las experiencias de migración; sus estrategias para atender diferencias individuales y culturales están atravesadas por la experiencia de vida que supuso la participación en el programa.
- De forma concreta el desarrollo profesional docente del estudiantado que ha participado en estas experiencias está condicionado por la apertura que supone conocer desde dentro, en directo, y desde la propia experiencia vivencial el funcionamiento de otras escuelas y entidades socioeducativas, con otras metodologías docentes, con otras culturas de relación dentro de las facultades, dentro de las escuelas e incluso en los barrios. Para algunas de ellas ha supuesto incluso una reorientación profesional total, pues la cooperación al desarrollo, la educación para la ciudadanía crítica global o la atención a personas migrantes se ha convertido en el centro de su desarrollo profesional docente. En otros, la influencia no es tan drástica, pero atraviesa de forma global su forma de desarrollar su función.
- En última instancia, para profesorado y alumnado la participación en estas experiencias de movilidad supone el desarrollo de competencias y actitudes personales y profesionales que se incorporan de manera global al desarrollo vital y también al desarrollo profesional docente. Desde la autonomía, la resiliencia, y la creatividad; hasta la empatía, la compasión, la solidaridad y el compromiso social, el impacto de estas experiencias atraviesa la forma en que muchas de las personas que han pasado por estos proyectos entienden su propia función profesional.

Finalmente, de una forma global, estos proyectos tienen un impacto claro en la cohesión social dentro de la propia Facultad. Facilitan experiencias significativas y compartidas que implican a diferentes personas dentro de la comunidad educativa de la Facultad; permiten construir un discurso común sobre lo que sucede dentro de la Facultad, sobre las experiencias de aprendizaje que van a afectar al desarrollo profesional docente de todos; y facilitan un análisis crítico y comprometido de la realidad que nos rodea, en lo local y en lo global. Estos elementos contribuyen a una cohesión social real dentro de la propia Facultad.

Sin embargo, la experiencia de estos 20 años también muestra que hay algunas claves que facilitan que este impacto se produzca. Es un proyecto muy ilusionante, pero también es una responsabilidad desafiante, y los equipos deben analizar con calma sus objetivos y sus estrategias antes de lanzarlo en sus contextos. Los aprendizajes derivados de la reflexión de estos 20 años permiten aportar algunas ideas respecto a elementos fundamentales para poder llevar a cabo iniciativas como estas, que se presentan, por su especificidad, organizadas en torno a dos temáticas: el Proyecto Específico de Movilidad con América latina, y los Programas Intensivos Erasmus.

Respecto al Proyecto Específico de Movilidad se pueden destacar los siguientes aspectos:

- El primer punto clave es la identificación de los propios objetivos, como Facultad. Un proyecto de movilidad para la excelencia académica y un proyecto para la sensibilización social y la vivencia significativa tienen objetivos muy diferentes, y requieren de redes de contactos, de procesos de selección de participantes y de estrategias de acompañamiento diferentes. No son incompatibles, pero es muy importante que cada Facultad sea transparente y coherente en el diseño de sus propios objetivos.
- La creación de redes de colaboración es fundamental, tanto dentro de la Facultad como con las Universidades de destino. Es un proceso que requiere tiempo, identificación de objetivos comunes, respeto a la diferencia y mucha generosidad. Esta red necesita documentos formales, pero debe ir mucho más allá de estos papeles para tener un significado y un potencial real.
- El aprovechamiento de oportunidades para el refuerzo de esas redes también es fundamental. La movilidad del profesorado es una estrategia clave en el cuidado de estas redes de colaboración, pero por coste económico y personal no puede ser la única posible. Aprovechar convocatorias de proyectos de innovación, de investigación, de sensibilización; aprovechar proyectos que las universidades contrapartes también estén desarrollando; movilizar recursos de entidades externas... son estrategias fundamentales para alimentar esa red de colaboración entre universidades.
- La identificación de objetivos comunes, más allá de la movilidad de estudiantado y profesorado, es clave también para reforzar las redes de colaboración entre entidades, facilitando también la colaboración entre entidades del sur que forman parte de la propia red.
- Específicamente, poder apoyar la bidireccionalidad de la movilidad es un desafío complejo pero muy importante. El desequilibrio entre las movilidades acaba afectando negativamente a las redes de colaboración, pero en ocasiones es muy difícil evitarlo porque los costes implicados en cada caso son muy diferentes. En este marco, apoyar cualquier iniciativa de movilidad que pueda compensar este desequilibrio va a ser un elemento clave para reforzar las redes.
- La difusión de los proyectos, la dinamización de la participación del alumnado, la selección de quienes participarán en el proyecto y la adecuada adjudicación de destinos son procesos clave para la calidad de estos proyectos. Son procesos que merecen una reflexión sincera y explícita dentro de los equipos de trabajo, para establecer criterios e identificar estrategias que sean adecuadas.
- Otro elemento clave es la formación y el acompañamiento del alumnado. Cada proyecto de movilidad tiene unas necesidades específicas de formación y acompañamiento, matizadas después por las necesidades propias de cada persona. El idioma y el acompañamiento en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de tomar decisiones propias serán más importantes en unos casos. La formación en el respeto a la diferencia, la sensibilidad y la capacidad de análisis desde una perspectiva de justicia social, o las competencias específicas de abordaje de proyectos de cooperación al desarrollo podrán ser fundamentales en otros casos. En todo caso, como en puntos anteriores, un trabajo coordinado, constante y

respetuoso por parte del equipo de coordinación será clave para acompañar estos procesos que, en todo caso, deben ir más allá del puro asesoramiento documental (Carbonell & Carrillo, 2007; Ortega, 2014).

- Como elemento transversal, destacamos para finalizar el papel protagónico del alumnado, no solo en su propio proceso de movilidad, sino también en el programa como globalidad, y en la movilidad de compañeros y compañeras de ediciones posteriores. Su complicidad en la presentación de experiencias, su consejo en el acompañamiento a otros estudiantes y su análisis de los procesos desarrollados son claves también para que el programa se mantenga y se desarrolle adecuadamente.

Como matiz específico, los Programas Intensivos Erasmus requieren un exquisito cuidado organizativo y documental, como todas las iniciativas vinculadas a la UE, y una red extensa e intensa de contactos, que en el caso de la Facultad se ve potenciada y reforzada por la pertenencia a la Asociación Comenius.

Las oportunidades de intercambio de experiencias y de reflexión conjunta han sido fundamentales para poder construir y desarrollar estos programas en la Facultad, intentando en todo momento ofrecer experiencias significativas de aprendizaje que pudieran enriquecer el desarrollo profesional, docente y educativo, del alumnado participante.

4. Discusión y conclusiones

Analizando nuestras experiencias de los últimos treinta años, detectamos una característica común a todas ellas, la profesionalización de docentes y de educadores no es solo una cuestión de técnica, de dominio metodológico o del contenido de la intervención profesional, ni siquiera de un conocimiento profundo de un contexto social. La profesionalización docente requiere todo lo anterior pero también un cambio personal, una implicación más profunda en la intervención que acaba transformando a las personas (Lapadala, 2024; Imbernon, 2024).

Por eso, cuando la experiencia se plantea a nivel internacional y obliga a las personas a comprender, en el sentido profundo, un contexto y a adaptarse al mismo, ese esfuerzo acaba por cambiar las actitudes personales ante una intervención docente o social a partir de la aceptación de la diversidad y la certeza de que la propia visión de la situación no es necesariamente la única ni la mejor. Este aprendizaje es fundamental en el propio desarrollo profesional docente, que prepara para la intervención en una escuela y una sociedad profundamente multicultural, desde una perspectiva multidisciplinar (Paquay, 1998, 2005)

Aunque la reflexión sobre las experiencias permite explicitar claramente el impacto de estas experiencias en el desarrollo profesional docente del alumnado, y en la propia calidad de la propuesta docente, al reforzar la cooperación dentro de la Facultad, la principal limitación del estudio es carecer de una evaluación sistemática y longitudinal de las mismas. La revisión presentada aporta información relevante, que puede ser transferida a otros contextos formativos en educación superior, incorporando claves de gestión y desarrollo para maximizar estos resultados positivos, pero una revisión sistemática desde la investigación evaluativa permitiría enriquecer y, sobre todo, dotar de mayor rigor al estudio.

Para ello, y para concluir, destacamos la necesidad de reforzar y sistematizar procesos de evaluación que permitan la reflexión conjunta sobre los procesos, la identificación de

las aportaciones de las diferentes audiencias implicadas, la estructuración de impactos específicos y de claves para conseguirlos, y la propuesta de mejoras que ayuden a potenciar y profundizar estas experiencias de movilidad (Perales *et al*, 2022). Los desafíos para que esta evaluación se realice una forma adecuada son los habituales en estos casos: plantear objetivos claros y explícitos para la evaluación, establecer mecanismos ricos pero viables para recoger la información, facilitar la participación real de los diferentes colectivos implicados, forzar la dedicación de tiempos suficiente para el análisis de datos y la elaboración de informes, y articular una reflexión realmente significativa de los colectivos implicados en torno a esos informes, para visibilizar resultados, extraer sugerencias de mejora, facilitar la profundización y el desarrollo de los propios programas de movilidad, integrando para ello diferentes metodologías (Perales *et al*, 2024). Como el tejido de redes de colaboración, y el proceso de acompañamiento a estudiantes, la evaluación debe ir más allá de los papeles; debe ser una actividad con sentido propio que aporte profundidad y coherencia al proyecto con que se vincula.

5. Referencias documentales

- Bain, K (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de Valencia.
- Carbonell, J. & Carrillo, I. (2007). *Formación y cooperación. Una experiencia de prácticas de educación en Centroamérica*. Octaedro.
- Colazzo Duarte, L. & Cardozo Gaibisso, L. (2021). Inserción profesional docente. estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(36), 7-26.
- De Anquín, A (2018) (Coord.). *Abriendo veredas. Guía de Recursos Pedagógicos para docentes de la secundaria rural itinerante*. Universitat de Valencia.
- Egido Gálvez, I. (2021). Los modelos médicos aplicados al profesorado: la propuesta del “MIR educativo” a la luz de las experiencias internacionales de iniciación a la profesión docente. *Revista De Educación*, (393). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89850>
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Romero Rey, P. (2021). Ecologías de Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente: oportunidades y retos en un contexto formativo cambiante. *PUBLICACIONES*, 51(3), 71–107. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.19541>
- González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. C., & Estévez-Blanco, I. (2021). Ecologías de Aprendizaje digital en tiempos de COVID-19. *PUBLICACIONES*, 51(3), 7–16. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/21874>
- González-Such, J. Perales, M.J., Ortega-Gaite, S., & Sánchez-Delgado, P. (2021). Ecologías de aprendizaje digital de los docentes: la Escuela en casa durante la Covid-19 en la Comunidad Valenciana. *PUBLICACIONES*, 51(3), 165–214. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20743>

- Imbernón, F (2020). La formación permanente del profesorado: algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*, N^o. 5, . 103-112
- Imbernón, F (2024). Tendencia y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, , Vol. 8, N^o. 1,
- Lapadula, F (2024). “Mirar las cosas de otra manera”: una conversación con Francesc Imbernon sobre los desafíos de formar y ser docentes hoy. *Revista de Educación*. N^o 33, 17-24
- Lorente Rodríguez, M &. Senent Sánchez, J.M. (2016). Iniciación del desarrollo profesional de los docentes de educación primaria (Argentina, Colombia, España y Francia). estudio comparado. *Cuestiones Pedagógicas: Revista De Ciencias De La Educación*, (25), 23-36
- Marcelo García, C., Marcelo Martínez, P., & Jáspez, J. F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 25(2), 99-121.
- Martínez Usarralde, M.J. (Coord) (2011). *Sentipensar el sur. Cooperación al desarrollo y educación*. Publicaciones de la Universitat de València.
- Martínez Usarralde, M. J., Viana Orta, M. I. & Villarroel, C. (2016). *Educación en todos los sentidos*. Tirant lo Blanch.
- Ministère de la Communauté Française (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre : Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997. *Moniteur belge*, 23 septembre 1997. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=101
- Ministère de la Communauté Française (2001). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents : Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents*. *Moniteur belge*, 19 janvier 2001. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Ministère de la Communauté Française (2013). Décret du 07.11.2013 définissant le paysage de l’enseignement supérieur et l’organisation académique des études. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_005.pdf l’organisation académique des études. Repéré à http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_005.pdf
- Monarca, H. y Thoilliez, B. (Coords.) (2017). *La profesionalización docente. Debates y propuestas*. Síntesis.
- Ortega Gaite, S., Perales Montolío, M.J. & Senent Sánchez, J.M. (2014): Escenarios educativos en América Latina. *Foro de Educación*, n^o 16, pp 191-208 doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.008>
- Ortega Gaite, S., Shen, M., & Perales Montolío, M.J. (2019). Mediación intercultural: clave en la formación inicial y desarrollo docente para educar en la sociedad diversa. *Publicaciones*, 49(1), 151–163. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9859>

- Ortega Gaite, S.; Perales Montolío, M.J.; Sancho-Álvarez, C. & Quintano Nieto, J. (2021). Validación de contenidos de Educación para el desarrollo para el análisis de manuales escolares. *Bordón: Revista de pedagogía*, nº 2, 133-148 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.87160>
- Paquay, L. *et al* (1998) : Former des enseignants professionnels - Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Paris - Bruxelles, De Boeck Université.
- Paquay, L. (2005). Quelle formation des enseignants en Belgique francophone? *Formation et profession*, 11(1), 28-34. Repéré à <http://www.crifpe.ca/download/verify/227>
- Perales Montolío, M.J., Ortega-Gaite, S. & Bakieva-Karimova, M. (2022). El valor de la evaluación en los proyectos socioeducativos. *Crónica*, 7, 121-133. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/134>
- Perales Montolío, M.J, Sánchez-Gómez, MC. & Jornet-Melia, J.M. (2024). La formation continue des équipes de recherche. Une expérience d'enrichissement des processus de construction et validation des outils de mesure en éducation par l'utilisation du qualitatif. En J. Morrisette ; D. Demaziere et M.M. Dupont-Leclerc (Dir). *Former et se former en recherche qualitative. Pratiques et enjeux en tension*. Presses de l'Université Laval.
- Senent Sánchez, J.M. (2011). “Pero... ¿no hay nadie cansado en este autobús?”, en Martínez Usarralde, MJ (Coord). *Sentipensar el Sur*. Universitat de Valencia.
- Senent Sánchez, J.M. (2013). Education and internalization in times of crisis: 25 years of the comenius association in the context of another crisis. *Journal of the Association Comenius*, 22, p 4 9
- Senent Sánchez, J.M. (Coord.) (2022). Yumtukaay. Ressources de formation pour un centre de jour. Universitat de Valencia.
- Senent, JM *et al.* (2023). La reforma de la formación inicial del profesorado: Colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*. Nº 39, 218-237
- Senent, M. *et al.* (2023). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado belga. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, ISSN-e 2340-6720, Nº. 17
- UIB. Universitat de les Illes Balears (2017). *Programa de Millora de la Formació Inicial dels estudis de mestre i de professorat de secundària de la UIB (PM_FIP)1 document estratègic i de propostes d'intervenció*. UIB. DOC PM_FIP_22_09_17
- Vaillant Alcalde, D. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina. *Revista Ciencia y Educación*. Vol 6. Nº 1. Pp 109-118
- Van Nieuwenhoven, C. & Roland, N. (2015). La formation pratique des enseignants en Belgique francophone. *Formation et Profession*, 23 (3), 211-218