

## Iniciación a la práctica profesional en educación primaria: informe de una experiencia de innovación didáctica con la mediación del programa Erasmus Pro

Initiation to professional practice in primary education: report of an experience of didactic innovation with the mediation of the Erasmus Pro programme

Iniciação à prática profissional no ensino básico: relato de uma experiência de inovação didática com a mediação do programa Erasmus Pro

Florbelá Antunes Rodrigues<sup>1</sup>  
María Eduarda Roque Ferreira<sup>2</sup>

**Resumen:** Este artículo relata la experiencia didáctica en la iniciación a la práctica pedagógica de las titulaciones de magisterio de primaria en el marco del programa de la Comisión Europea que promueve la movilidad tanto de los estudiantes como de los docentes de la formación de maestros. Las actividades apoyadas son variadas e incluyen, entre otras, periodos de prácticas y estancias de corta duración (ErasmusPro), acogida de expertos visitantes. Las instituciones participantes deben promover activamente la inclusión y la diversidad, el desarrollo sostenible y la alfabetización digital a través de sus actividades, aprovechando las oportunidades de financiación específicas que ofrece el programa para este fin, sensibilizando a sus participantes, compartiendo buenas prácticas y eligiendo un diseño adecuado para sus actividades. Este proceso requiere la colaboración y una preparación detallada de actividades entre instituciones de diferentes países de la UE con la misma formación. Nos proponemos describir la experiencia entre 5 países - Francia, España, Portugal, Italia y Rumania- y los pasos a seguir para poner en práctica este proceso peculiar con el objetivo de mejorar la calidad de la formación profesional inicial y continua en Europa.

**Palabras clave:** Formación de maestros. Experiencia didáctica. Iniciación a la práctica pedagógica. Educación. ErasmusPro. Europa. Movilidad.

**Abstract:** This article reports the didactic experience in the initiation to the pedagogical practice of primary teaching degrees in the framework of the European Commission's programme that promotes the mobility of both students and teachers in teacher training. The activities supported are varied and include, among others, traineeships and short-term placements (ErasmusPro), hosting of visiting experts. Participating institutions should actively promote inclusion and diversity, sustainable development and digital literacy through their activities, taking advantage of the specific funding opportunities offered by the Programme for this purpose, raising awareness among their participants, sharing good practices and choosing an appropriate design for their activities. This process requires collaboration and detailed preparation of activities between institutions from different EU countries with the same background. We propose to describe the experience between 5 countries - France, Spain, Portugal, Italy and Romania - and the steps to be taken to implement this peculiar process that will take place next May 2024 with the aim of improving the quality of initial and continuing vocational training in Europe.

<sup>1</sup> Professora Adjunta na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda – PORTUGAL - [florbela.rodrigues@ipg.pt](mailto:florbela.rodrigues@ipg.pt)

<sup>2</sup> Professora Coordenadora Principal na Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda – PORTUGAL – [eroque@ipg.pt](mailto:eroque@ipg.pt)



**Keywords:** Teacher training. Didactic experience. Initiation to pedagogical practice. Education. ErasmusPro. Europe. Mobility.

**Resumo:** Este artigo relata a experiência didática na iniciação à prática pedagógica das qualificações de formação de professores do ensino primário no âmbito do programa da Comissão Europeia que promove a mobilidade de estudantes e professores na formação de professores. As atividades apoiadas são variadas e incluem, entre outras, estágios e colocações de curta duração (ErasmusPro), acolhimento de peritos convidados. As instituições participantes devem promover ativamente a inclusão e a diversidade, o desenvolvimento sustentável e a alfabetização digital através das suas atividades, tirando partido das oportunidades de financiamento específicas oferecidas pelo Programa para este efeito, sensibilizando os seus participantes, partilhando boas práticas e escolhendo uma concepção adequada para as suas atividades. Este processo requer a colaboração e a preparação pormenorizada de atividades entre instituições de diferentes países da UE com o mesmo historial. Propomo-nos descrever a experiência de 5 países - França, Espanha, Portugal, Itália e Roménia - e os passos a dar para implementar este processo peculiar com o objetivo de melhorar a qualidade da formação profissional inicial e contínua na Europa.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Experiência didática. Iniciação à prática pedagógica. ErasmusPro, Europa, Mobilidade.

## Introdução

La experiencia pedagógica es un momento de gran importancia en todas las profesiones, en la formación de maestros se puede considerar aún más por constituir una etapa estructurante, permitiendo el desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas en contexto de trabajo. Antes de poner en práctica, la observación es un momento primordial por permitir prestar atención a un maestro que es un modelo. Esta etapa aparece en la asignatura de iniciación a la práctica profesional en el grado de educación básica. Es fundamental permitir a los futuros agentes educativos experimentar, observar, analizar las prácticas pedagógicas implementadas según las especificidades de los diferentes contextos educativos (Antunes Rodrigues; Roque Ferreira, 2022). En Portugal, La asignatura de iniciación a la práctica profesional, en el tercer año del grado, proporciona a los estudiantes la oportunidad de desarrollar el primer contacto con las escuelas, ejercitar la reflexión crítica sobre la observación de las prácticas de enseñanza efectuadas en diversos contextos, pasando de los formales a los no-formales de la educación infantil y educación primaria, constituyendo, también, la posibilidad del alumno (re)afirmar su opción por la futura profesión – ser profesor. Esta asignatura tiene como objetivos: integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje profesional de forma progresiva y orientada; conocer el potencial educativo de los contextos educativos en espacios no formales; analizar estrategias de enseñanza y aprendizaje en contextos de educación no formal; reflexionar sobre estrategias/actividades de enseñanza en el contexto de la educación formal; desarrollar habilidades en términos de observación y reflexión; promover la adquisición de hábitos de investigación desde una perspectiva teórico-práctica; estimular el inicio de trabajos de investigación enmarcados en la

articulación de aprendizajes, currículo, entre diferentes contextos educativos (formal, no formal e informal).

Por esta etapa ser tan valiosa, algunos gobiernos han decidido ampliar los horizontes de sus estudiantes y obligarles a desarrollar su iniciación a la práctica profesional no sólo en el país donde se matricularon, sino también más allá de las fronteras para enriquecer aún más su carrera. Esta política se ajusta a las ideas de la Comisión Europea que apoya a los proveedores de educación y formación profesionales y a otras organizaciones activas en el ámbito de la formación de maestros que deseen organizar actividades de movilidad en la formación para alumnos y docentes de la formación de maestros porque los periodos de prácticas y estancias de corta duración son una ventaja para cualquier futuro profesional y se argumenta que serán aún más beneficiosas para los futuros profesores (European Comission, 2023a).

Porque la formación debe adaptarse a los cambios constantes de la sociedad en que vivimos, esta etapa de práctica profesional debe conseguir dar respuestas a estas nuevas necesidades (Unesco, 2021; Rodrigues; Ravasco, 2021; Sihler.; Cordeiro; Bessa, 2019; De Ketele, 2018; Diane; Cogling, 2017; Bourn, 2016; Proved, 2016; Unesco, 2015; Freire, 2011). Formar profesores conocedores de diversas realidades, hablantes de varios idiomas, informados en otras culturas, va a permitir tener en la sociedad, profesores de excelencia que, por su parte, formaran ciudadanos también ellos de excelencia. Invertir en la movilidad en educación es esencial tanto para un mejoramiento profesional como para el desarrollo económico (Anderson, 2004).

El objetivo de las actividades de movilidad financiadas en el marco de Erasmus+ es ofrecer oportunidades de aprendizaje a las personas y apoyar la internacionalización y el desarrollo institucional de los proveedores de la formación de maestros y otras organizaciones activas en la educación y formación profesionales. Esta acción sigue las recomendaciones del Consejo sobre Educación y Formación Profesionales y la Declaración de Osnabrück (Osnabrück Declaration, 2020), así como la Estrategia Europea de Capacidades (European Comission, 2022). También contribuirá a la creación del Espacio Europeo de la Educación. Más concretamente, los objetivos de esta acción son los siguientes: Mejorar la calidad de la educación y formación profesional inicial y continua en Europa. Para conseguir este reto es necesario:

- i) Reforzar las competencias clave y las competencias transversales, en particular el aprendizaje de idiomas y las competencias digitales;
- ii) Fomentar el desarrollo de las competencias profesionales específicas que exige el mercado laboral actual y futuro;
- iii) Compartir buenas prácticas, promoviendo el uso de tecnologías y métodos de enseñanza nuevos e innovadores, y apoyando el desarrollo profesional de profesores, formadores, tutores y demás personal de EFP;
- iv) Reforzar la capacidad de los proveedores de formación de maestros para establecer

proyectos y asociaciones de movilidad de alta calidad al tiempo que desarrollan su estrategia de internacionalización;

- v) Hacer de la movilidad una oportunidad realista para todos los alumnos de FP inicial y continua y aumentando la duración media de las actividades de movilidad en las que participan los alumnos de FP con el fin de incrementar su calidad e impacto;
- vi) Fomentar la calidad, la transparencia y el reconocimiento de los resultados de aprendizaje de los periodos de movilidad en el extranjero, en particular mediante el uso de herramientas e instrumentos europeos;
- vii) Reforzar la dimensión europea de la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo los valores de inclusión y diversidad, tolerancia y participación democrática; sensibilizando sobre la diversidad y el patrimonio común europeo y apoyando el desarrollo de redes profesionales en toda Europa (European Commission, 2023a).

Para lograr este desafío, los países implicados han aprovechado su pertenencia a una alianza europea para pedir colaboración en ámbitos distintos de los ya definidos. La alianza Universitas Montium (Unita) tiene un nombre que es un acrónimo, tiene sus raíces en la palabra italiana "unità" (unidad), recordando así los fuertes vínculos y similitudes que unen a las universidades asociadas para crear una alianza pionera, innovadora e integradora. Esta alianza de universidades europeas, creada oficialmente el 6 de noviembre de 2020, fecha de la reunión de lanzamiento, es uno de los proyectos apoyados por la Comisión Europea con el objetivo de modernizar la Educación Superior en la Unión Europea. Actualmente, la alianza UNITA tiene garantizada su continuidad hasta 2027, tras la aprobación de su solicitud a la Comisión Europea. El consorcio, formado por instituciones de enseñanza superior de siete países, seguirá formando parte así del proyecto "Universidades Europeas" y contribuirá a revolucionar la calidad y la competitividad de la enseñanza superior europea (Unita, 2023).

Creado en 2020, los miembros fundadores del consorcio fueron la Universidad de Beira Interior (Portugal), la Universidad de Zaragoza (España), la Universidad de Turín (Italia), la Universidad de Pau et des Pays de L'Adour, la Universidad de Savoie Mont Blanc (Francia) y la Universidad Vest din Timisoara (Rumanía). En septiembre de 2021, UNITA se amplió a cuatro nuevos socios, que ya son miembros: el Instituto Politécnico de Guarda (Portugal), la Universidad de Brescia (Italia), la Universidad Pública de Navarra (España) y la Universidad Transilvania de Brasov (Rumanía). La Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (Suiza) y la Universidad Nacional Yuriy Fedkovych Chernivtsi (Ucrania) se han unido al consorcio de 10 miembros como socios asociados. Todas estas instituciones están situadas en zonas montañosas, cerca de las fronteras de sus países, donde se hablan lenguas de base latina. Además del desarrollo de sus territorios y la promoción de las lenguas latinas en el contexto científico, pretende trabajar en el desarrollo de la sostenibilidad y la economía circular.

En este enfoque, se considera a UNITA como promotora del proceso dialéctico reflexivo sobre otros contextos de la educación formal, esperando ser el motor de la

innovación didáctica en la formación de maestros.

## **El modelo de formación de maestros en los países colaboradores**

Con la implantación del Proceso de Bolonia, la enseñanza universitaria tiende a uniformizarse (European Commission, 2023b). Así, en algunos países de la Unión Europea, como por ejemplo en Francia y Portugal, los grados (1er ciclo) pasaron a ser de tres años, y posteriormente los másteres (2º ciclo) pasaron a ser de dos años en su conjunto. Los primeros tres años de la formación tienen por objeto proporcionar competencias para la intervención educativa. El máster de tres años de duración es el que habilita para la docencia.

En Francia, la formación está cambiando, antes un grado generalista era lo suficiente para tener acceso a un master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), actualmente hay cursos preparatorios para maestros de escuela propuestos en 14 grados específicos para volverse maestro y tener acceso al master MEEF (Ministère De L'éducation Nationale Et De La Jeunesse, 2022), la formación tiene una duración de 5 años. El maestro en Francia puede enseñar del primer año de infantil hasta el último año de primaria (Decreto-Lei N.º 79/2014; Ministère De L'éducation Nationales Et De La Jeunesse, 2022).

En Portugal, a partir de 2007/2008, sólo con esta cualificación los estudiantes son capaces de intervenir en una gran variedad de contextos educativos, tanto formales como no formales, especialmente con niños de 0 a 12 años. Este ciclo de estudios proporciona a los graduados en Educación Básica la base para acceder a diversos másteres, algunos de los cuales habilitan para ejercer la docencia en Educación Infantil y en el 1º y 2º Ciclos de Educación Básica (CEB) (Abrantes; Costa; Roque; Rodrigues, 2020). Los másteres en Educación Infantil y 1º y 2º Ciclos de Enseñanza CEB en sus especialidades son una propuesta formativa derivada del cambio normativo, que dio lugar a la creación de la titulación en Educación Básica, y tienen como objetivo fundamental conferir la cualificación profesional, legalmente necesaria para el ejercicio de la docencia, tanto en Educación Infantil como en el 1º Ciclo de Educación Básica y 2º Ciclo de Educación Básica, respectivamente, de acuerdo con el nuevo régimen jurídico de las cualificaciones profesionales para el ejercicio de la docencia en Educación Infantil y en Educación Básica y Secundaria, para los titulados en Educación Básica. Este 2º ciclo de estudios (maestría habilitante para la docencia) se desarrolla a lo largo de cuatro semestres y tiene como objetivo proporcionar una cualificación profesional para la enseñanza. En este sentido "se reconoce que el primer ciclo, la licenciatura, se encarga de proporcionar una formación básica en el área de la docencia. Y se subraya que el segundo ciclo, el máster, se encarga de proporcionar un complemento a esta formación que refuerza y profundiza la formación académica, centrándose en los conocimientos necesarios para la docencia en

las áreas de contenido y materias propias del grupo de contratación para el que se pretende preparar". Corresponde también al segundo ciclo asegurar la formación pedagógica general, la formación en la didáctica específica del área de enseñanza, la formación en los ámbitos cultural, social y ético y la iniciación a la práctica profesional, que culmina con la práctica supervisada." Por lo tanto, cabe destacar que, en la licenciatura, es decir, los tres primeros años de formación del profesorado, los estudiantes sólo observan contextos de educación formal y no formal y la práctica docente supervisada (prácticas con planificación y ejecución de clases) sólo se reserva para el máster, el segundo ciclo de estudios. ciclo de estudios (Decreto-Lei n.º 79/2014).

En los otros tres países, no existe un máster sino una carrera que tiene una duración de cuatro o cinco años.

En Italia, la carrera tiene una duración de cinco años. La formación se complementa con 600 horas de actividades de prácticas, que comienzan en el segundo año. El aprendizaje tiene lugar principalmente en instituciones educativas afiliadas, estatales y paritarias, escuelas de preescolar y primaria. Las prácticas ofrecen la oportunidad de experimentar la profesión docente mediante la observación de las actividades de enseñanza en el aula; la reflexión crítica sobre los problemas de la enseñanza; la participación en la planificación, la acción docente disciplinaria y la evaluación (Unito, 2023).

En España, el doble grado, maestro en Educación Infantil y maestro en Educación Primaria, una doble titulación que amplía las oportunidades laborales de los futuros maestros, posibilitando integrarse en el mundo laboral como docentes en dos etapas del sistema educativo, que comprende las edades desde 0 a 12 años. Este grado también tiene una duración de cinco años y existe una observación sistemática y análisis de contextos en las prácticas para que los estudiantes consigan comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil y primaria. Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones (Usal, 2022).

En Rumanía, el grado es de cuatro años que habilita y permite ejercer en educación primaria y preescolar. Las estrategias de prácticas se organizan en colaboración con centros de enseñanza preuniversitaria (guarderías, escuelas, tanto públicas como privadas). El título que se obtiene al finalizar este programa universitario es el de Licenciado en Pedagogía de la Educación Primaria y Preescolar, campo de estudio: Ciencias de la Educación (Upit, 2023).

En todas las carreras, los futuros profesores tienen que pasar por una etapa

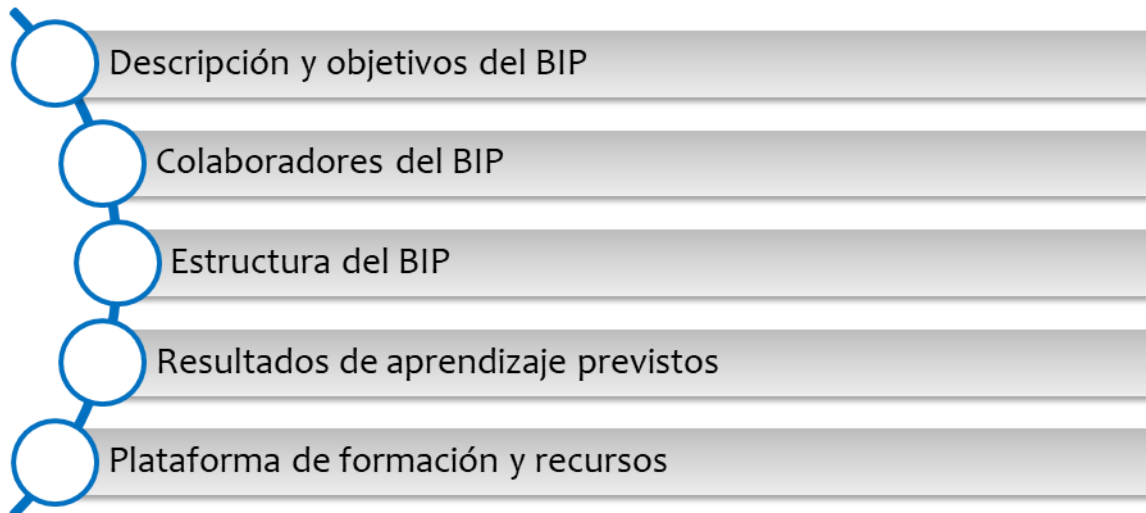
esencial: las prácticas. Ésta debe integrarse en su formación y merece que se le dé la debida importancia porque es el momento que permite la "integración de los conocimientos" (Alarcão et al. 1997, p.9), estableciendo una relación interinstitucional entre dos mundos: el de la escuela, donde realizan sus prácticas, y el de la institución de enseñanza superior, donde reciben su formación superior. Es, sin duda, un momento que debe priorizarse a lo largo de la formación, ya que incluye la formación práctica en el contexto escolar y permite la aplicación de los conocimientos teóricos aportados por la formación previa. Este proceso está guiado por tutores que acompañan y ayudan a los estudiantes a adquirir las competencias necesarias. tutores que acompañan y ayudan a los estudiantes a adquirir las competencias necesarias para la profesión docente. De este modo, los futuros profesores siguen aprendiendo en contacto directo con lo que quieren hacer profesionalmente, en un contexto de aula con alumnos reales y con el apoyo de profesores más experimentados que les ayuden a reflexionar, criticar de forma constructiva y ser mejores constructiva, a convertirse en mejores profesionales a partir de costumbres, métodos y trabajos estandarizados tradiciones de la práctica docente. El equipo de profesionales que les ayuden a acceder a la profesión, aunque sea todavía a nivel de prácticas, debe servir de guía su entrada en el mundo profesional, permitiendo así a los aprendices construir su propio camino mediante el ensayo y el error, reflexionando y mejorando para llegar a ser un buen profesional.

### **La iniciación a la práctica pedagógica en la construcción de la identidad profesional: Unita en la mediación de la educación europea inclusiva**

Dado que la base de la alianza es la promoción de las lenguas latinas, las instituciones implicadas deberían aprovechar este hecho para reconstruir la iniciación a la práctica profesional. Los estudiantes del tercer año del doble grado en maestro de educación infantil y en maestro de educación primaria en Francia, España, Portugal, Italia y Rumania van a cooperar durante la iniciación a la práctica profesional.

Es a través de un *Blending Intensive Programme* (BIP) que se consigue poner en práctica esta cooperación e introducir un programa de movilidad de corta duración en la iniciación a la práctica profesional. Se trata de una pedagogía innovadora cuyos pasos se describen a continuación (Figura 1):

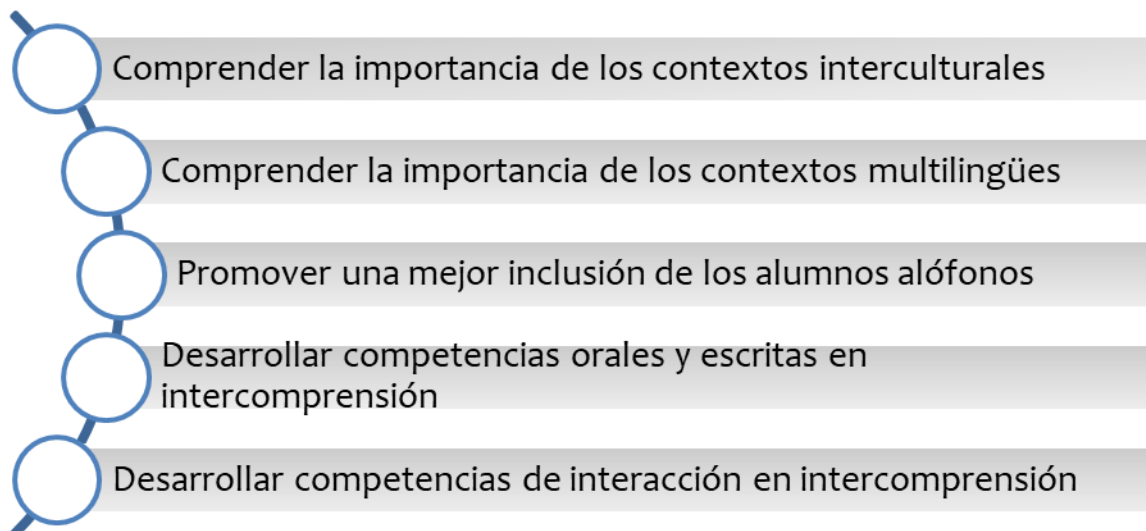
**Figura 1:** Pasos del BIP.



Fuente: propia.

Un BIP es un conjunto de programas breves e intensivos que utilizan formas innovadoras de aprendizaje y enseñanza, incluido el uso de la cooperación en línea. Tiene como objetivo principal fomentar la capacidad para desarrollar e implementar prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje en las instituciones participantes. La etapa de la movilidad física en el extranjero es obligatoria tanto para los estudiantes como para el personal. Este momento será combinado con un componente virtual obligatorio, con el objetivo de reunir a los estudiantes en línea para trabajar de forma colectiva y simultánea en tareas específicas programadas en el BIP y que cuenten para los resultados generales del aprendizaje. Con este BIP concreto, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos (Figura 2):

Figura 2: Objetivos del BIP



Fuente: propia

Para hacer operativa esta movilidad se puede contar con 5 instituciones (Figura 3) colaboradoras en la alianza UNITA.

Figura 3: Partners del BIP

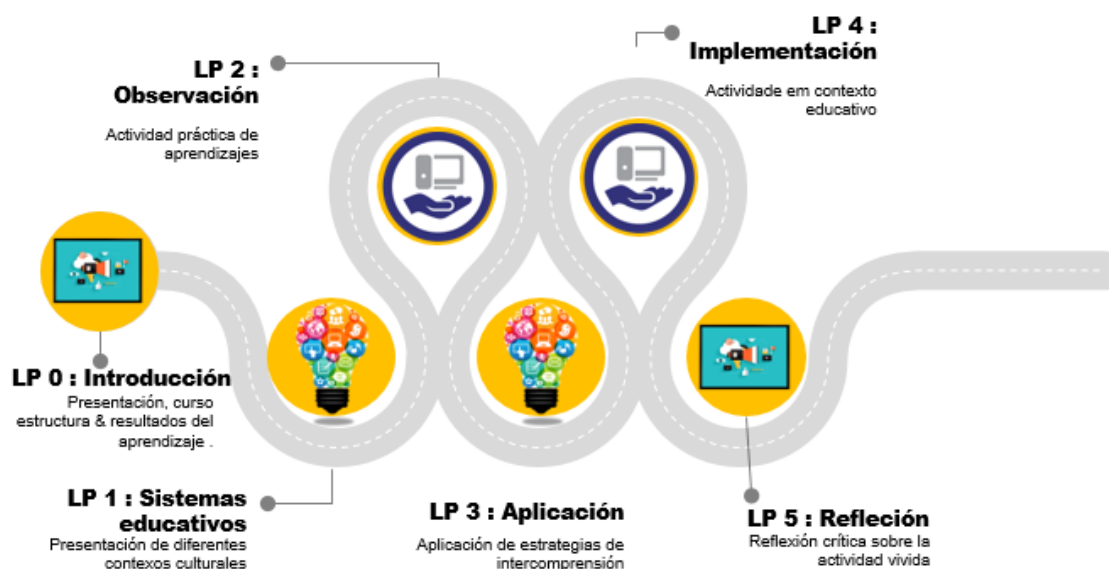




Fuente: propia

El BIP debe ser muy bien estructurado para contestar a los objetivos propuestos (Figura 4), empezando una fase introductoria en la que los involucrados se presentan, se identifica la estructura del curso y se adelantan los resultados que se pretenden alcanzar. A posteriori, se identifican los diferentes sistemas educativos con los cuales van estar en contacto para hacer una inmersión en el contexto del país acogedor. De seguida, los estudiantes están en condición de hacer la observación. Será una etapa con un progreso que le permite construir un saber más completo, más rico y más coherente. El estudiante va a erigir algo de más complejo a medida que progresa en esta etapa (Mialaret, 2004). La observación deberá crear la necesidad de comparar con su entorno habitual, investigar sobre cómo sacar partido de los dos contextos observados y mejorar/innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Después de la observación, entonces se podrá pasar a la aplicación de estrategias para poder implementar en la etapa siguiente con un estreno en contexto educativo. Por fin, se termina esta experiencia con una reflexión pues la reflexión permitirá hacer cambios pedagógicos, comparaciones de prácticas utilizadas en los diferentes países, obligando a nuevas prácticas, implicando el surgimiento de la innovación, nuevos comportamientos, nuevas actuaciones, con el objetivo de mejorar la calidad y promover la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos estudiantes, futuros docentes serán profesionales diferentes con una experiencia más rica, más alargada y con un beneficio a nivel de la circulación de buenas prácticas y de la interacción cultural y lingüística para poder contribuir de la mejor forma en la transformación de la sociedad (Egmoose; Hauggaard-Nielsen; Gaarsmand 2022; Stanišić; Maksić, 2014).

Figura 4: Estructura del BIP



Fuente: propia

Los resultados de aprendizaje que se pretenden con esta cooperación entre instituciones y movilidad de los futuros maestros es que:

- 1) Comprendan la importancia de los contextos pluriculturales y plurilingües en la sociedad actual.
- 2) Se acostumbren al concepto de comunicación e intercomprensión
- 3) Apliquen las estrategias de intercomprensión al contexto de las clases de preescolar y primaria.
- 4) Pongan en práctica la actividad de intercomprensión diseñada en el contexto educativo.
- 5) Comparen las estrategias de enseñanza/aprendizaje.
- 6) Saquen provecho de lo mejor de cada realidad observada.

Permitir a los estudiantes observar más allá que su propio país les da otra conciencia del entorno educativo, pues alarga sus horizontes tanto a nivel personal como profesional. Facilita el desarrollo de dimensiones horizontales como inclusión y diversidad, prácticas responsables y sostenibles desde el punto de vista medioambiental, la transformación digital en la educación y la formación y, por fin, la participación en la vida democrática (European Commission, 2023a).

## Consideraciones generales

En el diálogo permanente entre teoría y práctica, la asignatura de IPP prioriza la (re)construcción de estrategias de enseñanza. A través de la observación de contextos educativos formales y no formales, se espera que los estudiantes reflexionen sobre "cómo enseñar" frente a "cómo se podría enseñar", llegando a ser capaces de articular la

dimensión docente con la de la investigación, valorando la relevancia del intercambio de experiencias que proporciona la movilidad Erasmus.

Después de la pandemia y por haber vivido sin poder viajar durante algún tiempo, el valor de este bien precioso se ha vuelto aún mejor y más enriquecedor. Por esta razón, actualmente vivimos en una época de gran movilidad e interdependencia que se extiende mucho más allá de las fronteras nacionales (Rocque, 2020). Las instituciones de enseñanza superior acompañan esta voluntad de salir fuera de las fronteras e enriquecen sus programas de estudios ofreciendo estancias en el extranjero de duración y formato variables, reconstruyendo así la formación inicial de sus estudiantes (Ogay; Edelmann, 2011; Sachau, Brasher; Fee, 2009; Smith-Paríolá; Gòkè-Paríolá, 2006; Willard-Holt, 2001). Esta experiencia contribuye al desarrollo profesional (Miller, Bennett, Carter, Hylton-Fraser, Castle; Potter, 2015) y personal (Willard-Holt, 2001) de los estudiantes al permitirles sentirse mejor equipados como ciudadanos globales y trabajadores comprometidos en una sociedad multicultural (Ogay; Edelmann, 2011). Estarán mejor preparados para afrontar los retos de la convivencia en la diversidad (Young, Natrajan-Tyagi; Platt, 2015). La formación de los profesores de enseñanza primaria seguirá siendo un reto didáctico-pedagógico para las instituciones de enseñanza superior. Naturalmente, el programa ErasmusPro podrá desempeñar un papel importante en la deseada innovación didáctica de la praxis pedagógica desarrollada en las sociedades europeas.

Permitir a los estudiantes que hagan sus prácticas en el extranjero es una tendencia cada vez más extendida y real por abrir un sinfín de oportunidades. Desde aprender un idioma extranjero hasta mejorar su currículum vitae, porque unas prácticas de varias semanas o meses en un país extranjero son una baza innegable que enriquecerá la vida profesional de cualquiera.

Unas prácticas en el extranjero son una oportunidad para el diálogo y la colaboración (Miller, Bennett, Carter, Hylton-Fraser, Castle; Potter, 2015; Miller; Potter, 2014). Como los estudiantes en prácticas todavía no tienen experiencia en contexto educativo, las observaciones que se hacen en el extranjero son muy positivas porque les permite pensar sobre los modelos observados, hacer comparaciones con lo que verán en su propio país y debatir con los colegas tanto del país como los extranjeros, los profesores del país acogedores y los supervisores del país de envío sobre las prácticas observadas. Estas conversaciones, reflexiones servirán de herramientas para facilitar la integración en el contexto educativo, planificar sus clases, respetar los otros, entendiendo mejor la realidad de ser un extranjero en clase pues cuando vestimos la piel del otro por unos días es mucho más fácil después entender esta situación y saber cómo solucionarla. La sumersión en una nueva realidad tiene consecuencias que permitirán al estudiante ganar confianza en sus competencias (Robin, 2014).

Los estudiantes que participan en una movilidad en el extranjero durante su iniciación a la práctica profesional demuestran capacidad para adaptarse a un nuevo

entorno, tanto personal como profesionalmente. También indica la capacidad para salir de su zona de confort y aprender rápidamente. Es una forma de demostrar su disposición a trabajar en el extranjero y es una gran oportunidad para forjar vínculos profesionales y personales y desarrollar una red de contactos. Todas estas cualidades son muy apreciadas por los reclutadores, pues pueden diferenciarle de otros candidatos.

La inmersión en un país extranjero es siempre una experiencia enriquecedora. Permite apreciar plenamente una cultura, una gastronomía y un modo de vida diferentes. Por supuesto, practicar una lengua extranjera durante la inmersión es la mejor manera de mejorar los conocimientos lingüísticos, ampliar el vocabulario y adquirir automatismos.

Esta experiencia deberá mejorar los conocimientos y la comprensión de las condiciones de vida del otro, y conseguir hacer una comparación con las de su país. Existe una nueva toma de conciencia que no sería tan fuerte sin este tiempo fuera. También mejora los conocimientos sobre las condiciones de trabajo y las prácticas profesionales en educación infantil y escuela primaria, lo que facilitará la capacidad del estudiante en comparar también con las condiciones de su país. Podrá también mejorar el conocimiento y la comprensión de las políticas extranjeras, así como asuntos internacionales. Y aún mejora la capacidad de evaluar su propia práctica profesional a la vista de la estancia en el extranjero. Por fin, también permite una apreciación, valoración y reafirmación de lo que tenemos a nuestra disposición, porque algunas veces la observación en el extranjero permite valorar lo que hay de mejor fuera, pero también ayuda a apreciar lo que de bueno se tiene en su país y que podrá también servir de ejemplo al otro.

Esta experiencia también tendrá consecuencias a nivel del desarrollo de las competencias del futuro maestro como la capacidad de colaborar con colegas y personas diferentes de sí mismo, controlar mejor el estrés, ejercer su profesión con más confianza, aproximarse más fácilmente de las personas, tomar más iniciativas, sentir más empatía hacia los demás, estar abierto a las ideas valores de los demás. Quedarse más flexible, conocerse mejor y aceptar más fácilmente sus límites, apreciar el trabajo de los demás, forzar su creatividad para resolver problemas y lograr con poco, apreciar las diferentes formas de ver y de hacer las cosas. Es una forma de eliminar las barreras, reducir los obstáculos intentando encontrar soluciones diversas para afrontar los retos, desarrollar un espíritu crítico e implicarse más en proyectos, pues “la formación de los futuros docentes es siempre un proceso inconcluso” (Rodrigues; Ferreira, 2022).

Por todas estas razones, se puede afirmar que este tipo de experiencias ofrece beneficios positivos y transformadores para los participantes. Los estudiantes salen enriquecidos por ampliar sus conocimientos dentro y fuera del país mientras desarrollan sus prácticas profesionales (Hargreaves; Fullan, 2012).

La mirada del estudiante está transformada por esta experiencia de prácticas en el extranjero. Por eso lo que ya es obligatorio en algunos grados, en países específicos,

debería tornarse un ejemplo para todos los países. Así, sería más fácil existir ciudadanos globales abiertos a los demás, conscientes de lo positivo y de lo negativo en su país y en de los demás, para estar mejor preparados para afrontar los retos de la convivencia en la diversidad de nuestra comunidad global (Young, Natrajan-Tyagi; Platt, 2015).

### Agradecimientos

Este trabajo está financiado con Fondos Nacionales a través de la FCT – Fundación para la Ciencia y la Tecnología, I.P., en el marco del proyecto Refª UIDB / 05507/2020 y el identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. También queremos agradecer al Centro de Estudios en Educación e Innovación (CI&DEI) y al Politécnico de Guarda por su apoyo.

### Referências

- ABRANTES, A.; COSTA, M.; ROQUE, M.; RODRIGUES, F. A formação docente inicial em Portugal e no Brasil: um estudo de caso inicial. **Egitania Scientia**, 1(26), 9–31, 2020. <https://doi.org/10.46691/es.v1i26.128>
- ALARCÃO, I.; FREITAS, C. V.; PONTE, J. P.; ALARCÃO, J.; TAVARES, M. J. F. **A formação de professores no Portugal de Hoje**. Documentos de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 1997.
- ANDERSON, V. **Research Methods in Human Resource Management**. CIPD, London, 2004.
- BOURN, D. Teachers as agents of social change. **International Journal of Development Education and Global Learning** 7 (3), 2016. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167813.pdf>. Consultado en: 21 de ago. 2023.
- DE KETELE, J.M. La transformation de l'éducation au fil du temps, une longue marche. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, 79, 31-42, 2018.
- DECRETO-LEI n.º 79/2014, de 22 de maio. **Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário**. Lisboa: ME, 2014. Disponible en: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>. Consultado en: 21 de ago. 2023.
- DIANE, H.R.; COGLING, D.T. Teacher training and development. **ReseachGate**, 2017. DOI:10.13140/RG.2.2.33433.65126.
- EGMOSE, J; HAUGGAARD-NIELSEN, H.; GAARSMAND JACOBSEN, S. Action research in the plural crisis of the living: understanding, envisioning, practicing, organising eco-social transformation, 2022. **Educational Action Research**, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2084433>.
- EUROPEAN COMISSION. **Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport**, 2023a. Disponible en: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-b/key-action-1/mobility-vet>. Consultado en: 22 de ago. 2023.
- EUROPEAN COMISSION. **O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior**, 2023b. Disponible en: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/education-levels/higher->

[education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process](#). Consultado en: 22 de ago. 2023.

EUROPEAN COMMISSION. **Employment, Social Affairs & Inclusion**, 2022. Disponible en : <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>. Consultado en: 22 de ago. 2023.

FREIRE, P. **Educação e mudança** (41ª. Ed). Paz e Terra, 2011.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional capital. Transforming teaching in every school**. New York, NY : Teachers College Press, 2012.

MIALARET, G. **Méthodes de recherche en sciences de l'éducation**. PUF, 2004.

MILLER, P.; BENNETT, K.; CARTER, T.; HYLTON-FRASER, K.; CASTLE, M.; POTTER, I. Building Teacher Capacity through an International Study Tour: impact and evidence. **International Studies in Educational Administration**. 43. 19-33. 2015.

MILLER, P.; POTTER, I. Teacher CPD across borders: Reflections on how a study tour to England helped to change the practice and praxis among Jamaican teachers. **International Journal of Education and Practice**, 2(1), 9-20, 2014.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALES ET DE LA JEUNESSE. **Devenir enseignant**, 2022. Disponible en: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html>, 2022. Consultado en: 21 de ago. 2023.

OGAY, T.; EDELMANN, D. Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans F. Dervin et A. Gajardo (dir.), **Anthropologies de l'interculturalité** (p. 47-71). Paris : L'Harmattan, 2011.

OSNABRÜCK DECLARATION 2020. **On vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies**, 2020. Disponible en: [https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck\\_declaration\\_eu2020.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf). Consultado en: 21 de ago. 2023.

PROVED. **The Teacher Training Concept**. The Frame for the Teacher Training Program in PROVED. Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLÉ), 2016. Disponible en: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/6089f807-bd80-4966-acc0-bf52912196a0/Teacher%20Training%20Concept.pdf>. Consultado en: 21 de ago. 2023.

ROBIN, J. **Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la Phbern : récits d'expériences de formation et de mobilité** [thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse]. Rero, 2014.

ANTUNES RODRIGUES, F.; ROQUE FERREIRA, M. E. The initiation to the professional practice of the future teacher: Articulation space between theory and reflective-investigative observation. **HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1–10, 2022. DOI: 10.37467/revhuman.v11.3901. Disponible en: <https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/view/3901>. Consultado en: 7 sep. 2023.

RODRIGUES, F.; RAVASCO, C. Percepciones de los estudiantes sobre la educación a distancia durante la pandemia. **Investigación en el ámbito escolar: variables psicológicas y educativas**, 221-234, 2021.

ROCQUE, J. L'incidence d'un stage international sur les apprentissages et le développement des pratiques professionnelles en formation initiale d'étudiants en travail social et en éducation. **Alterstice**, Volume 9, numéro 1, p. 109–124. 2020-

SACHAU, D.; BRASHER, N.; FEE, S. Three models for short-term study abroad. **Journal of Management Education**, 35(5), 645-670, 2009.

SMITH-PARÍOLÁ, J.; GÒKÈ-PARÍOLÁ, A. Expanding the parameters of service learning: A case study. **Journal of Studies in International Education**, 10(1), 71-86, 2006.

SIHLER, A.P.; CORDEIRO, B.M.P.; BESSA, S.M.S. Uma educação para um mundo em constante transformação: os desafios da formação de professores. **Rev. Educ., Brasília**, ano 42, n. 159, p. 12-30, jun./set, 2019.

STANIŠIĆ, J.; SLAVIC, M. Environmental Education in Serbian Primary Schools: Challenges and Changes in Curriculum, Pedagogy, and Teacher Training. **Journal of Environmental Education**, vol. 45 Issue 2, p118-131. 14p. 1 Chart, 2014. DOI: 10.1080/00958964.2013.829019.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 2021.

UNESCO. **Repenser l'Éducation Vers un bien commun mondial?** Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 2015.

UNITA. **Universitas Montium**, 2023. Disponible en: [https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/unita#who\\_we\\_are](https://univ-unita.eu/Sites/unita/en/Pagina/unita#who_we_are). Consultado en: 21 de ago. 2023.

UNITO.IT. **Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria**, 2023. Disponible en: [https://formazioneprimaria.campusnet.unito.it/do/home.pl/View?doc=/Iscriversi/Guida\\_de\\_l\\_corso\\_di\\_studio.html](https://formazioneprimaria.campusnet.unito.it/do/home.pl/View?doc=/Iscriversi/Guida_de_l_corso_di_studio.html). Consultado en: 19 de ago. 2023.

UPIT.RO. **Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București CENTRUL UNIVERSITAR PITEȘTI**. Disponible en: <https://www.upit.ro/fr/facultes/facultatea-de-stiintele-educatiei-stiinte-sociale-si-psihologie-2/departamentul-de-tiine-ale-educaiei2/programe-de-licenta-dse/pedagogia-invatamantului-primar-si-prescolar-campulung2>. Consultado en: 22 de ago. 2023.

USAL. **Guías académicas**, 2022. Disponible en: <https://guias.usal.es/node/119313>. Consultado en: 21 de ago. 2023.

WILLARD-HOLT, C. The impact of short-term international experience for preservice teachers. **Teaching and Teacher Education**, 17, 505-517, 2001.

YOUNG, J.; NATRAJAN-TYAGI, R.; PLATT, J. J. Identity in flux: Negotiating identity while studying abroad. **Journal of Experiential Education**, 38(2), 175-188, 2015.

\*\*\*

Recebido: 26.09.2023

