

Internacionalización desde las aulas. Una propuesta para el aprendizaje contextualizado de la lengua extranjera

INTERNATIONALIZATION FROM THE CLASSROOM.
A PROPOSAL FOR THE CONTEXTUALIZED LEARNING OF THE FOREIGN LANGUAGE

Loreto Gómez López-Quiñones ¹, Rafael Ruiz Pleguezuelos ² and
Bojana Tulimirovic Joksimovic ^{3*}

Resumen: En este artículo, expondremos una descripción y análisis del proyecto de innovación docente titulado "Maestras y maestros por el mundo: Internacionalización desde las aulas", implementado con el alumnado de la mención de inglés del Grado de Educación Primaria en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada. Este proyecto estuvo enfocado a la adquisición de la competencia comunicativa en lengua inglesa en contextos reales dentro y fuera del aula, así como a la potenciación de la competencia intercultural de nuestro alumnado a través de la internacionalización.

Palabras clave: Lengua inglesa, movilidad estudiantil, innovación pedagógica, comunicación, diversidad cultural.

Abstract: In this article, we will present a description and analysis of the teaching innovation project entitled "Teachers around the world: Internationalization from the classroom", implemented with the students of the English major in the Primary Education Degree at the La Inmaculada Teaching Center, affiliated to the University of Granada. This project was focused on the acquisition of communicative competence in English in real contexts inside and outside the classroom, as well as the strengthening of the intercultural competence of our students through internationalization.

Key words: English language, student mobility, teaching method innovations, communication, cultural diversity.

¹ Centro de Magisterio La Inmaculada, Universidad de Granada; loreto@cmlie.es

² Centro de Magisterio La Inmaculada, Universidad de Granada; rpleguezuelos@cmlie.es

³ Centro de Magisterio La Inmaculada, Universidad de Granada; bojana@cmlie.es

1. Introducción

La sociedad actual se caracteriza por la diversidad multilingüe y multicultural, y esto es algo que se puede apreciar en el día a día del ámbito escolar (García y Venes, 2018). Además, es innegable que, dentro de ese plurilingüismo, el inglés se ha convertido en una lengua franca esencial para la comunicación en un mundo enormemente globalizado. Por lo tanto, cada vez es más necesario que los y las docentes nos adaptemos a la nueva realidad para que el estudiantado adquiera, por un lado, una auténtica competencia comunicativa en más de una lengua y, por otro lado, una competencia intercultural.

Con ese propósito, un grupo de docentes del Centro de Magisterio La Inmaculada (CMLI), adscrito a la Universidad de Granada, hemos diseñado e implementado un proyecto de innovación docente titulado "Maestras y maestros por el mundo: Internacionalización desde las aulas". Los motivos que están detrás de la elaboración de este proyecto se encuentran en la necesidad de ofrecer a los alumnos una mirada más amplia hacia el mundo y proporcionar distintas vías de actuación en el futuro, tanto a nivel personal como a nivel profesional. Además, los principales beneficiarios de este proyecto son alumnos de la Mención de Lengua Extranjera en el Grado de Educación Primaria, lo cual supone una necesidad más, tanto por sus futuras salidas profesionales como maestros y maestras de inglés (en su mayoría), como por la adaptación a nuevos entornos culturales que les ayudaría a entender los procesos de aculturación y los fundamentos de la multiculturalidad en general. También nos parece especialmente relevante el hecho de que nuestro proyecto esté destinado a alumnado de cuarto y último año; en las etapas finales de su formación universitaria necesitan ser enfrentados a modelos distintos de los ya conocidos, que les permitan proyectar lo aprendido hasta ese momento más allá de su horizonte habitual.

Así pues, el presente trabajo tiene como objetivo principal dar a conocer el proyecto implementado y al mismo tiempo ofrecer nuevas vías de actuación en distintos contextos universitarios y docentes. En este sentido, el trabajo pretende describir una experiencia docente concreta que a su vez se apoya en datos tanto de tipo cualitativo como de tipo cuantitativo, pues son múltiples los datos que hemos podido recoger y analizar durante la realización del proyecto. Gracias a ello, en el trabajo se puede observar no solamente cómo se ha desarrollado el proyecto en un eje espaciotemporal, sino también cómo se ha modificado la actuación y la opinión de los participantes del proyecto con respecto a sus puntos clave –la internacionalización, el plurilingüismo y la interculturalidad– y a las metodologías activas aplicadas. Por lo tanto, a lo largo del trabajo intentaremos exponer y analizar en qué ha consistido esta experiencia, cómo se ha desarrollado, qué metodologías y actividades hemos implementado y qué impacto ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

Por último, cabe destacar que este proyecto ha sido seleccionado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas de la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada para el curso 2022-2023.

2. Marco teórico

En un mundo globalizado como en el que vivimos, resulta imprescindible que el estudiante contemporáneo obtenga en su itinerario educativo el máximo de oportunidades de que su aprendizaje alcance una dimensión internacional. Las instituciones educativas deben velar para que la enseñanza de las lenguas extranjeras propicie un acercamiento a realidades supranacionales, y doten al alumnado de una amplitud de miras e intereses (Durán Martínez et al., 2020). Las profesoras Gutiérrez Vela y Passamar Reyes (2017) han estudiado la posible unión entre experiencia internacional y éxito a la hora de encontrar un empleo. Así se expresan en las conclusiones de su artículo: "De acuerdo con nuestros resultados, existen más personas trabajando que sí han participado en algún programa de movilidad en comparación con las que no realizaron una estancia en el extranjero durante su formación" (p. 70).

Hoy en día no podemos imaginar que un profesional se considere bien formado si ha prescindido de los aprendizajes o experiencias internacionales que le han sido ofertados, prefiriendo seguir anclado a una perspectiva nacional, no digamos ya local. Los usos laborales contemporáneos y el mercado creado a partir de la globalización demandan un profesional que no solamente sepa idiomas, sino que también esté preparado para una variedad de realidades sociales y culturales, aceptándolas y mostrando interés por conocerlas (Mira-Giménez, 2018).

Como respuesta a esta necesidad, las instituciones universitarias han reforzado sus estructuras administrativas y estratégicas para favorecer la recepción de estudiantes extranjeros, así como propiciar que los propios tengan la oportunidad de entrar en contacto con una universidad de otro país. Este hecho ha quedado bien expuesto desde sus principios estratégicos y fundacionales en el libro *Internacionalización de la Educación Superior: Perspectivas institucionales, organizativas y éticas* (Jones y Brown, 2014). En el volumen, se recoge de manera amplia e introspectiva la manera en que dicha necesidad es detectada a partir del contacto con las ideas de la multiculturalidad y globalización que se convierten en evidencias incuestionables en el mundo occidental.

Los sistemas de becas internacionales, siendo el más célebre el europeo Erasmus, han realizado y realizan una labor impagable al respecto. Cada año, miles de estudiantes europeos se benefician de estas movi­lidades, hasta el punto de que en las principales ciudades universitarias europeas se ha creado en los años en los que lleva funcionando la beca una *cultura Erasmus*. Más camino queda por recorrer, sin embargo, a la hora de acercar las posibilidades de internacionalización a los estudiantes que se encuentran a punto de obtener su grado, y que con frecuencia no piensan más allá de los límites de su nación a la hora de elegir cuál será su siguiente paso formativo o laboral. Nuestro proyecto se plantea, en gran medida, trabajar esa franja de las posibilidades internacionales una vez que el alumno completa estudios, pretendiendo ampliar los horizontes del estudiante de los cursos finales mostrándole algunas de las oportunidades formativas y laborales de los países de nuestro entorno.

El término interculturalidad tendrá gran importancia en nuestra propuesta pedagógico-práctica, pues durante el proyecto estamos animando al alumnado a que

sienta la necesidad de ese conocimiento e interacción con otras culturas, de las que con toda seguridad surgirá un aprendizaje válido para su vida y carrera profesional. La verdadera interculturalidad está siempre por construir, en el sentido de que debe ser una aspiración del individuo, un deseo sostenido, más que una acción aislada: “[...] intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Aguado, 1991, p. 83).

Esfuerzos como los realizados en nuestro proyecto pretenden, por tanto, hacer conscientes a los estudiantes de que solamente creando el marco propicio para una permeabilidad entre culturas se puede evitar el conflicto o la incomprensión entre naciones y aumentar con ello la perspectiva supranacional del individuo. Siendo la nuestra una Mención de Lengua Extranjera, el planteamiento teórico inicial del proyecto contiene, además, un componente pedagógico de dimensiones prácticas evidentes: Para disfrutar de esa apertura a la interculturalidad y ser partícipe de ese proceso de internacionalización de lo profesional, es crucial obtener y mantener una competencia comunicativa en lengua extranjera, que funcione como instrumento de conocimiento y garante de la apertura de comunicaciones efectivas con las personas de entornos diversos. En este aspecto, resulta especialmente valioso el precedente teórico del artículo de Rico Troncoso (2018), cuya exposición recorre muchos de los puntos fuertes de nuestro proyecto, especialmente cuando se refiere a la perspectiva de la competencia comunicativa interaccional: “[...] la lengua es vista como un vehículo para llevar a cabo relaciones interpersonales e intercambios sociales entre individuos. Adicionalmente, la lengua también es vista como una herramienta para la creación y el mantenimiento de las relaciones sociales” (p. 80).

Como proyecto, partimos de la idea de que un aprendizaje de idiomas no debe buscar un simple plurilingüismo. Un conocimiento que empiece y acabe en el dominio lingüístico es reduccionista e insuficiente. Por el contrario, la enseñanza de idiomas debe verse siempre con miras a que esa posibilidad de comunicación desemboque eventualmente en la interculturalidad y el conocimiento y aceptación de otras culturas. En los comentarios del Instituto Cervantes al Marco Común Europeo (2018), se señala de manera directa esta función del conocimiento de la lengua como puerta a un encuentro cultural necesario, que debe buscarse desde las aulas:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» producen una consciencia intercultural, que incluye la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua. (p. 101)

La publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en 2001 trajo una reflexión necesaria acerca de qué tienen que conseguir los estudiantes mediante el uso de la lengua, y sobre todo de qué manera utilizar la lengua para conseguir estos fines. Esto nos remite de nuevo a la esencia de las consideraciones de este

marco teórico y preámbulo: siendo el nuestro un proyecto que pretende trasladar una formación e información a futuros maestros, se considera necesario que esté siempre presente la reflexión acerca de la manera en que tenemos que enseñar la lengua extranjera para que sirva como vehículo a la multiculturalidad y el respeto de otros usos, costumbres y tradiciones, así como una cultura distinta a la de la lengua materna del alumno/a.

Las disposiciones de la LOMLOE son explícitas al respecto, y no vienen sino a abundar en las consideraciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Merece la pena quedarse con algunos de los párrafos del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, que fijan de manera detallada el espíritu de la acción que presentamos en este artículo:

El plurilingüismo integra no solo la dimensión comunicativa, vinculada también con la competencia en comunicación lingüística, sino también los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, comprender y respetar la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, y que contribuyen a que pueda ejercer esa ciudadanía global independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática. En consonancia con este enfoque, el área de Lengua Extranjera en la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo principal la adquisición de la competencia comunicativa básica en la lengua extranjera, así como el desarrollo y enriquecimiento de la conciencia intercultural del alumnado. (p. 81)

La reproducción de esta larga cita viene justificada por el hecho de que en las palabras del Real Decreto se expresa con claridad una necesidad pedagógica que nosotros trasladamos a la formación del futuro maestro, es decir, si eso es lo que se exige al alumnado, resulta evidente que los docentes tienen que desarrollarlo ellos mismos previamente. La relevancia de los futuros maestros se alcanzará si estos asumen la conexión entre internacionalización y plurilingüismo, y la responsabilidad de convertir al alumnado en ciudadanos abiertos a múltiples realidades, y poseedores de unas competencias lingüísticas que les empujen a portar una amplitud de miras e intereses necesariamente superiores a las de su entorno más inmediato, regional o nacional.

3. Diseño y metodología

3.1 Objetivos

Los principales objetivos que se han querido lograr mediante la implementación de este proyecto son, en primer lugar, fomentar la internacionalización del alumnado y de los futuros maestros y maestras de lenguas extranjeras incluso en el caso de no tener la posibilidad de viajar fuera de España. En segundo lugar, se ha pretendido desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa tanto dentro como fuera del aula, y así unir los dos factores que creemos indispensables en la formación de los y las docentes de segundas lenguas.

En línea con esto, también se ha pretendido concienciar al alumnado de los beneficios de la internacionalización como herramienta que sirve no solamente para el desarrollo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje sino también para construir una sociedad mejor donde la diversidad se entiende como uno de los elementos más enriquecedores para el crecimiento individual y social. En relación con esto, se ha querido fomentar la inclusión dando visibilidad a colectivos como la Asociación Alfa, cuya labor se centra en el trabajo con la población en riesgo de exclusión social y de, esta manera, revitalizar la relación entre la universidad y la sociedad. Asimismo, se ha querido ofrecer una serie de ideas sobre la internacionalización y la movilidad internacional como una experiencia globalizadora que ayuda a entender la sociedad en la que vivimos y sus necesidades actuales.

En última instancia, el proyecto ha tenido como objetivo impulsar la inserción en la vida laboral de los alumnos y las alumnas del último curso del Grado de Educación Primaria y también del Grado de Educación Infantil, pues creemos que este tipo de acciones pueden ser de gran valor en su futuro desempeño como docentes.

3.2. Participantes

El proyecto ha contado con la participación de los siguientes miembros del Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada:

Tres profesores del área de Lengua Extranjera (inglés) y un profesor del área de Ciencias Sociales, ambas pertenecientes al Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de dicho centro universitario. Se trata de dos profesores y dos profesoras, todos con amplia experiencia en investigación y docencia. Dos de las profesoras participantes son las coordinadoras del área de movilidad internacional en el CMLI. Una de ellas es docente en el área de Lengua Inglesa y es doctora en Teoría de la Literatura Comparada; tiene 23 años de experiencia docente. La otra profesora es doctora en Lengua Española y, además, tiene una experiencia de 9 años como docente de Lengua Inglesa. Otro de los profesores participantes es doctor en Antropología y tiene 20 años de experiencia docente. Por último, otro de los profesores es doctor en Filología Inglesa y tiene 25 años de experiencia docente. Entendemos, por tanto, que en el equipo hay una experiencia y solvencia notables, y que todos los profesores que han participado en el proyecto están directamente ligados a la enseñanza de lenguas extranjeras, la interculturalidad y a la internacionalización.

31 alumnos/alumnas de cuarto y último curso en el Grado de Educación Primaria en la Mención de Lenguas Extranjeras (inglés), de los cuales 23 son chicas y 8 chicos. Éstas son las edades de los y las participantes: 21 años (16 personas), 22 años (4 personas), 23 años (4 personas), 25 años (2 personas), 26 años (2 personas), 28 años (2 personas) y 39 años (1 persona). Esta asignatura forma parte del Grado en Educación Primaria, que permite al alumnado convertirse en profesores de Primaria (que en España cubre la franja de 6-12 años).

30 alumnos/alumnas de la asignatura "Historia, cultura y educación" ofertada como materia optativa para los alumnos del último curso en el Grado de Educación

Primaria. Contamos con 11 chicos y 19 chicas. Éstas son las edades de los y las participantes: 21 años (4 personas), 22 años (14 personas), 23 años (9 personas), 24 años (3 personas), 25 años (1 persona), 27 años (1 persona), 29 años (1 persona) y 37 años (1 persona).

10 alumnas de la asignatura "Tareas y Proyectos como herramienta en el aula de inglés en Educación Infantil" ofertada como materia optativa para el alumnado del último curso en el Grado de Educación Infantil. Esta formación habilita para enseñar en la etapa denominada Educación Infantil que, en España, no es obligatoria y abarca de 3 a 5 años. Se trata de 10 mujeres. Éstas son las edades de las alumnas participantes: 21 años (2 personas), 22 años (2 personas), 25 años (3 personas) y 27 años (3 personas).

3.3. Acciones formativas

Son múltiples las acciones que se llevaron a cabo dentro del marco del proyecto. A su vez, éstas se dividen en tres fases: 1) pre-proyecto (la fase de preparación), 2) el proyecto en sí y 3) post-proyecto (la fase de evaluación).

La fase de pre-proyecto se realizó con el objetivo de introducir el tema general y de presentar el proyecto al alumnado (los objetivos, la metodología de trabajo, el cronograma, la evaluación, etc.). Así pues, al inicio del semestre, durante la primera semana de octubre de 2022, se organizó una conferencia impartida por un/a especialista sobre el concepto de internacionalización y el impacto de ésta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, durante la última semana de octubre de 2022, se realizó un taller de técnicas de cuentacuentos que posteriormente le serviría al estudiantado para preparar su propia tarea de cuentacuentos en inglés como parte del proyecto.

La segunda fase tuvo lugar a lo largo de la segunda y la tercera semana del mes de noviembre de 2022 durante las cuales se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Tres charlas informativas sobre los programas de movilidad internacional y sobre las oportunidades laborales para los estudiantes de grado/máster o para los estudiantes recién graduados.
- Una charla informativa sobre la certificación de lenguas extranjeras y la política lingüística universitaria en España.
- Una charla sobre el concepto de la interculturalidad y diversidad social.
- Dos sesiones de intercambio lingüístico (inglés-español) que se llevaron a cabo en dos locales de ocio de la ciudad de Granada.
- Un recorrido por el centro histórico de la ciudad con el objetivo de superar una serie de pruebas geolocalizadas.
- Un taller de cuentacuentos en inglés con la participación de los alumnos y las alumnas de la Asociación Alfa, en el barrio de Almanjáyár, Granada.

- Una mesa redonda con los alumnos egresados que actualmente se encuentran en el extranjero desempeñando su labor docente en centros educativos de distinta índole.
- Por último, un pop-quiz sobre los contenidos trabajados a lo largo de la semana.

La última fase, la fase de evaluación, tuvo lugar durante el mes de diciembre, a finales del semestre. Esta fase se realizó con el objetivo de hacer una reflexión final sobre el proyecto y de conocer las opiniones del alumnado acerca de las actividades realizadas, pero también acerca de su propia participación. Por una parte, se organizó un debate final para analizar el impacto que estas actividades habían tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes, en su visión del mundo y en su futura proyección laboral. Por otra parte, se distribuyó un cuestionario (véase el apartado siguiente) cuyo objetivo era recopilar las respuestas de los participantes para probar la efectividad del proyecto con más exactitud.

3.4. Cuestionario final

Tal y como se ha indicado previamente, el cuestionario final se elaboró con la intención de conocer las opiniones de los participantes sobre los temas clave trabajados a lo largo del proyecto. A su vez, el cuestionario formó parte de la última etapa del proyecto, la etapa de evaluación, y se administró a lo largo de la segunda semana del mes de diciembre de 2022 en formato digital (Google Forms). El tiempo total que se precisó para completar el cuestionario fue de unos 10 minutos aproximadamente y los sujetos no advirtieron de ningún fallo ni en la propia realización del cuestionario ni en el formato del mismo.

Para poder atender a los principales objetivos del proyecto, el cuestionario se dividió en cuatro bloques distintos: 1) Internacionalización, 2) Conocimiento de idiomas y competencia comunicativa, 3) Interculturalidad e impacto en la sociedad y, por último, 4) Valoración general del proyecto. Cada uno de los bloques contó con dos preguntas diferentes —excepto el bloque 4 que contó con seis preguntas— y para cada una de las preguntas se ofreció una escala Likert con valores de 1 –Muy en desacuerdo– a 5 –Muy de acuerdo–.

Los datos recogidos fueron posteriormente almacenados y tratados mediante el programa Microsoft Excel y Microsoft Word. En el apartado “Resultados del cuestionario” de este trabajo se desglosarán las preguntas planteadas en cada uno de estos bloques y se expondrán los resultados de esta encuesta de una manera más detallada.

3.5. Metodología

Como se desprende de lo aquí expuesto, la metodología que hemos seguido a lo largo del proyecto es tanto cualitativa como cuantitativa. Cualitativa en tanto que partimos del método observacional para evaluar parte de los resultados del proyecto, sobre todo en lo que se refiere a la propia actuación del alumnado durante el proyecto

y a todo lo que su proyección docente implica; y cuantitativa en tanto que aplicamos una serie de medidas numéricas y método estadístico con el objetivo de calibrar la opinión de los participantes sobre el proyecto y sobre los temas tratados.

La decisión de emplear ambos enfoques tiene que ver con la naturaleza polivalente de este proyecto. Mediante la metodología cualitativa hemos podido conocer qué acontece en la actividad docente cotidiana y destapar qué factores se pueden mejorar (Rodríguez-Lifante, 2016). Además, nos ha permitido "obtener un registro del comportamiento [del estudiantado] en el momento en que sucede, por lo que no se incurre en errores y hay mayor exactitud para registrar la información" (Piza et al., 2019, p. 457). De la misma manera, el método observacional ha resultado ser el más idóneo en el caso de este proyecto puesto que ha permitido cumplir su principal objetivo: conseguir "la recolección sistemática de la información mediante las relaciones que se construyen entre el investigador y los miembros de la comunidad durante el proceso investigativo" (Espinoza, 2020, p. 105).

Por otra parte, la aplicación del método cuantitativo también ha sido necesaria en tanto en cuanto ha permitido completar la visión general del proyecto y sus implicaciones para los participantes. Así pues, hemos podido cuantificar las relaciones entre las categorías que hemos examinado, lo cual, como es bien sabido, se establece como una de las principales características de dicho método (Dörnyei, 2001).

En concreto, nos hemos servido de un cuestionario con escala de tipo Likert, que se suele utilizar principalmente para medir actitudes (Méndez y Peña, 2006). Y, aunque es un instrumento de medición de datos cuantitativos, "ha sido muy utilizado en estudios sociales donde se recogen las percepciones no cuantitativas sobre algún tópico en específico" (Canto de Gante et al., 2020, p. 38).

Creemos que la unión de ambas metodologías ha optimizado el proceso indagador contenido en el proyecto realizado. Como afirman Cadena Iñiguez et al. (2017) los métodos cuantitativos y cualitativos no tienen por qué ser excluyentes, sino que pueden ser complementarios. Por tanto, esta investigación integrada cuantitativa y cualitativa ha ayudado al equipo docente a analizar y comprender tanto las experiencias como los conceptos.

4. Resultados del aprendizaje: Desarrollo de competencias

Además de los datos cuantitativos obtenidos en el cuestionario cuyos resultados analizaremos en el apartado 5, nos gustaría plantear una reflexión sobre los resultados cualitativos obtenidos a través de la observación y de la participación en todas las actividades de este proyecto para, de esta manera, intentar evaluar el desarrollo de las competencias y aptitudes adquiridas por nuestro alumnado. Para ello, analizaremos cuatro apartados que consideramos clave en nuestro proyecto y que se han derivado, como consecuencia, de los objetivos principales: El aprendizaje significativo y la competencia comunicativa, la metodología aprendizaje-servicio, las metodologías activas y el uso de las tecnologías.

4.1. Aprendizaje significativo y competencia comunicativa

Al sacar el uso de la lengua inglesa fuera del aula y ponerla en práctica en situaciones reales, el proceso de aprendizaje se ha tornado enormemente significativo para el estudiantado, puesto que han tenido que usar los conocimientos adquiridos en lengua inglesa en situaciones de la vida real. Como afirman Baque-Reyes y Portilla-Faicán (2021), este tipo de aprendizaje se adquiere relacionando lo estudiado en el aula con las experiencias y motivaciones vividas en el día a día, promoviendo un aprendizaje con sentido y relacionado con su contexto social de manera que, en un futuro, lo pueda utilizar en diferentes situaciones.

De esta forma, pretendíamos que el aprendizaje, en este proyecto, fuera significativo, interactivo, participativo y conectado con la realidad del alumnado y su futuro profesional. En todo momento, hemos intentado crear y potenciar experiencias educativas fuera del aula. Son muchas las situaciones en las que los/as alumnos/as han tenido que usar el inglés como medio de comunicación de forma contextualizada:

- Todas las charlas se dieron en inglés y los alumnos y alumnas tenían que plantear sus dudas en la lengua meta.
- En los intercambios lingüísticos, el estudiantado pudo poner a prueba su competencia comunicativa en lengua inglesa en situaciones reales con extranjeros de diversas nacionalidades.
- La visita guiada por la ciudad también se realizó en inglés.
- Durante el recorrido por el centro de Granada, tuvieron que superar varios retos, todos ellos en inglés. Uno de ellos consistía en entrevistar a turistas extranjeros que no hablaran español, utilizando el inglés como lengua vehicular.

Como podemos ver en todos estos ejemplos, el uso de la lengua extranjera se centró, sobre todo, en la competencia comunicativa y en el uso real y contextualizado de la lengua. El objetivo primordial de todo este aprendizaje ha sido garantizar la comunicación en diferentes contextos y situaciones. Como afirma Souviron (2013), una segunda lengua se aprende a través del uso en diferentes tipos de situaciones que se presentan a través de la interacción social. Por tanto, "la escuela debe programar y secuenciar estas situaciones y determinar los recursos o componentes lingüísticos que demanden" (p. 54). Con este enfoque en mente, los docentes implicados en este proyecto hemos intentado facilitar un máximo de situaciones de aprendizaje recreando, simulando o exponiendo situaciones de la vida cotidiana. De esta forma, hemos podido notar una mejora exponencial de la competencia comunicativa de nuestro alumnado.

4.2. Metodología aprendizaje-servicio

Se trata de una metodología que pretende poner al estudiantado al servicio de la comunidad a través de una educación experiencial en la que los estudiantes implementan una serie de actividades para ayudar a la comunidad al mismo tiempo que

éstos están desarrollando competencias (Rodríguez, 2014). El aprendizaje-servicio es una metodología que responde a una de las funciones básicas que debería cumplir la universidad: "la formación de ciudadanos críticos, activos y responsables" (Martínez-Usarralde et al., 2019, p. 151). Es una metodología que gira en torno a la experiencia, al compromiso social, a la educación en valores, y que pone en contacto directo al estudiantado con la sociedad, de manera que pueda contribuir a la construcción de una sociedad más justa y sostenible.

En el caso de este proyecto, la metodología se implementó en Almanjáyar, un barrio desfavorecido de la zona norte de Granada, con un alto porcentaje de fracaso académico y de absentismo escolar. Además, nuestro centro, el Centro de Magisterio La Inmaculada, se halla sito también en este mismo barrio, a pocos metros de la sede de la Asociación Alfa. A través de un taller de cuenta cuentos en inglés, pusimos al servicio del barrio lo aprendido en el aula: técnicas de cuentacuentos, prácticas para mejorar la pronunciación en inglés, elaboración de materiales, criterios de selección de autores y textos apropiados para primaria, y diseño de técnicas lúdicas para hacer llegar el mensaje en lengua extranjera al alumnado de esta edad. Las maestras y maestros de la Asociación Alfa nos hicieron llegar las principales necesidades y peculiaridades de su alumnado a las que intentamos adaptarnos en todo momento. Se trata de niños que han tenido poco o ningún contacto con la lengua meta. De ahí que el gran reto de nuestro alumnado fuera conseguir que los niños se convirtieran en los protagonistas de estos talleres, en los que tenían que participar de forma activa, interactuando con la narrativa y ayudando a construir los cuentos.

A partir de esta experiencia, se creó una red de cooperación entre nuestro alumnado y la asociación Alfa, estableciendo un calendario de acciones para el próximo curso académico. De esta forma, creemos haber acercado a nuestro estudiantado a una sociedad que anhela una universidad más próxima a sus carencias e inquietudes.

4.3. Metodologías activas

Afirman Pimentel y Ramos (2021) que la importancia de las metodologías activas ha crecido de forma exponencial en los últimos años en tanto en cuanto promueven propuestas que sitúan al alumno como protagonista de su propio aprendizaje. En la enseñanza de lenguas extranjeras, estas metodologías cobran un protagonismo aún mayor, puesto que el uso de las metodologías activas puede ser un factor determinante a la hora de fomentar la motivación, que es esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, la competencia comunicativa en más de una lengua tiene un impacto esencial en el desarrollo de la persona, tanto en la apertura de oportunidades laborales y proyectos de vida, como en el desarrollo emocional a la hora de conocer otros lugares, gentes y culturas y de adquirir otra forma de ver el mundo (Pimentel y Ramos, 2021).

Durante todo el proyecto, tuvimos muy presentes las metodologías activas, intentando poner al alumnado en el centro, como protagonista y principal actante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque es cierto que también hemos utilizado el

método expositivo en algunas de las charlas impartidas en este proyecto, la mayoría de las actividades promovían metodologías activas:

- Los trabajos cooperativos, a través de todos los retos que tenían que superar con sus equipos.
- El recorrido por la ciudad, durante el cual los alumnos fueron completamente autónomos.
- Los cuentacuentos, en los que los/as alumnos/as eran responsables de crear un ambiente relajado y lúdico en el que los niños y niñas de la asociación Alfa fueran capaces de participar a pesar de la barrera de la lengua extranjera.
- Los intercambios lingüísticos en los que los/as alumnos/as tuvieron un altísimo nivel de autonomía.

A través de todas estas actividades, hemos comprobado cómo los estudiantes, en palabras de Suniaga (2019), se han empoderado apropiándose de los conocimientos y competencias que les permiten actuar de forma práctica, mejorando sus habilidades comunicativas, construyendo sus propios conocimientos y fortaleciendo el trabajo en equipo.

4.4. Tecnologías

El uso de las nuevas tecnologías se ha convertido en un requisito imprescindible en nuestros días en todos los ámbitos educativos y sus distintos niveles; las tecnologías no solamente permiten acercar más al alumnado a un aprendizaje natural, sino que además fomentan la autonomía del mismo (Álvarez y Alejandre, 2019; Intriago, 2019). También se apunta al hecho de que las TIC permiten crear situaciones contextualizadas ya sean reales o simuladas y que favorecen la implementación, en relativamente poco tiempo, de muchas actividades que de otra forma no serían posibles (Collino, 2021). Por otra parte, el uso de las tecnologías en la enseñanza de inglés fomenta un contacto más directo con las civilizaciones de los países anglófonos, incluyendo en el aula una mayor diversidad (Collino, 2021).

Conscientes de todas estas ventajas, en este proyecto, hemos hecho uso de diferentes herramientas tecnológicas a través de las cuales hemos podido compartir materiales y experiencias, y también fomentar la autonomía de nuestro alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Veamos algunos ejemplos de estos recursos utilizados en el proyecto:

- Para ofrecer una aproximación teórica, se implementó una charla centrada en el uso de las TIC para la internacionalización.
- Se diseñó una página web en la que los alumnos tenían la información de todas y cada una de las actividades: <https://internationalweek.es/>
- A través de esta página web, los alumnos podían subir las imágenes, vídeos y documentos que fueron realizando durante el proyecto.

- Se utilizaron encuestas geolocalizadas a través de las cuales los diferentes equipos tenían que ir superando una serie de retos a través del recorrido por el centro de la ciudad.
- Para este recorrido, los alumnos tenían un visor de mapas con las diferentes capas de información (ruta a seguir, puntos de encuentro, monumentos, información de los espacios).
- Se evaluaron las diferentes partes del proyecto a través de cuestionarios y pop quiz.

5. Resultados del cuestionario

Aparte de todas estas actividades que nos han permitido observar la evolución de las competencias de nuestros y nuestras estudiantes, decidimos evaluar también sus actitudes y su grado de sensibilización ante determinadas cuestiones en torno a las que pivotaba el proyecto. Para ello, el alumnado tuvo que rellenar un cuestionario compuesto por doce preguntas distribuidas en cuatro bloques. Los resultados de este cuestionario arrojaron unas conclusiones bastante interesantes.

El primer bloque consta de dos preguntas y gira en torno a la importancia de la internacionalización. A este respecto, el alumnado muestra una actitud bastante positiva y concienciada, como podemos observar en la figura 2.

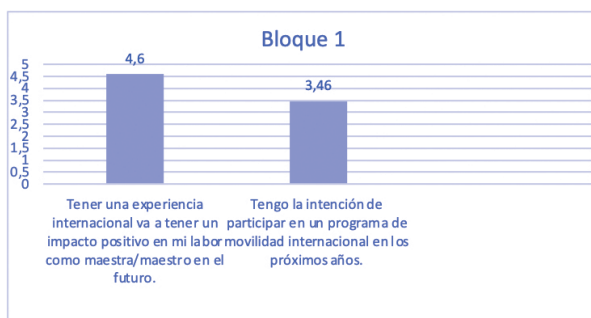


Figura 1. Preguntas y respuesta del primer bloque del cuestionario

Después de la experiencia de este proyecto, los y las estudiantes opinan que participar en una experiencia internacional va a tener un impacto positivo en su futura labor docente, con una puntuación 4.6 en la escala de Likert. Como consecuencia, cabría esperar que la mayor parte del alumnado tenga intención de participar en un programa de movilidad en los próximos años, que sería el tiempo previo a su incorporación en la vida docente. Aunque una puntuación de 3.46 sobre 5 podría no parecer tan alta, lo cierto es que estamos hablando de un resultado enormemente positivo, teniendo en cuenta que el porcentaje de participación en programas de movilidad

del estudiando del Centro de Magisterio La Inmaculada es inferior al 7%. Sin embargo, este gráfico estaría arrojando una intención de movilidad internacional de casi un 70% en nuestro alumnado de cuarto y último año.

En el bloque 2, relacionado con el conocimiento de idiomas y la competencia comunicativa, también se muestran unos resultados muy ilustrativos. La lectura de la figura 3 arroja como conclusión el alto nivel de concienciación de nuestro alumnado respecto a la importancia de la competencia comunicativa en más de una lengua.

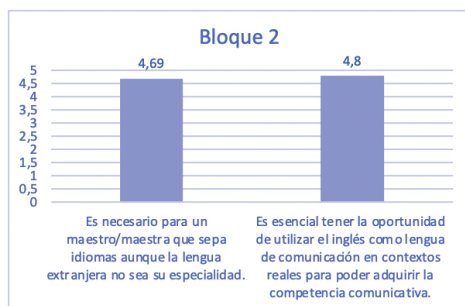


Figura 2. Preguntas y respuestas del segundo bloque del cuestionario

El estudiantado se muestra convencido de que saber idiomas es algo esencial para su futura labor como maestras y maestros (independientemente de que su especialidad no sea la lengua extranjera), con una valoración de 4.66. Pero, sin duda, donde se muestra una mayor puntuación es a la hora de evaluar la importancia de la exposición a situaciones y contextos reales para poder adquirir la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Esta pregunta, de hecho, es la que mayor puntuación ha obtenido de todo el cuestionario, con un 4.8 en la escala Likert.

Por otra parte, según los datos obtenidos en el bloque 3, que gira en torno a la interculturalidad y el impacto de la universidad en la sociedad, cabe destacar el alto nivel de compromiso intercultural y social adquirido por nuestro estudiantado.

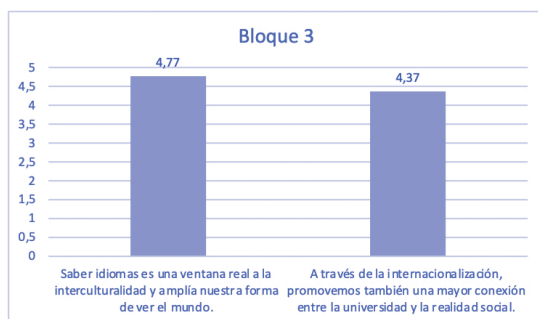


Figura 3. Preguntas y respuestas del tercer bloque del cuestionario

Como muestra la figura 4, las alumnas y alumnos entienden que saber idiomas trasciende la pura adquisición de la competencia lingüística y exige la adquisición de la competencia intercultural, con una puntuación 4.77; y, aunque con una puntuación algo más baja (4.37), el alumnado entiende que la internacionalización nos sitúa más en contacto con la sociedad y, por tanto, puede actuar como un primer paso para la sensibilización con las distintas realidades sociales.

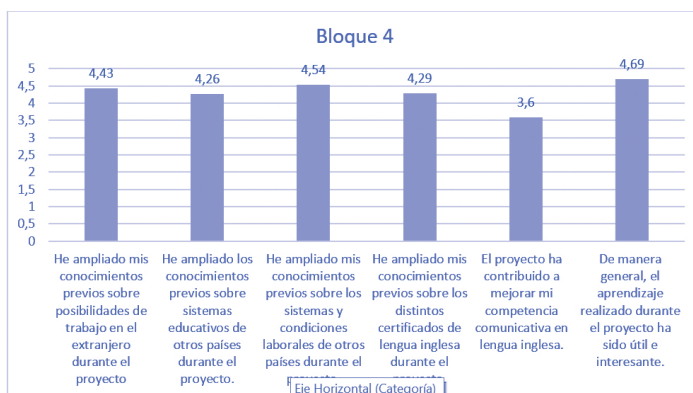


Figura 4. Preguntas y respuestas del cuarto bloque del cuestionario

Por último, en el bloque 4, el alumnado valoró su grado de satisfacción con el proyecto a través de seis preguntas que intentan evaluar los conocimientos y competencias adquiridos en algunos temas clave del proyecto. Como podemos observar en la figura 5, los resultados obtenidos muestran un alto grado de satisfacción, en lo referente a su proceso de aprendizaje durante este proyecto, con una puntuación de 4.69 en su valoración general del proyecto. Este resultado es un dato sumamente positivo para el profesorado involucrado en el proyecto, puesto que estamos convencidos de que la calidad ofrecida en las instituciones universitarias y el acierto de las estrategias y metodologías implementadas por el profesorado están directamente relacionadas con el grado de satisfacción de los y las estudiantes (Herrera et al., 2018).

5. Discusión y conclusiones

Gracias a la implementación de este proyecto “Maestras y maestros por el mundo: Internacionalización desde las aulas”, hemos podido llegar a las siguientes conclusiones:

La contextualización del uso de la lengua en situaciones reales tiene un impacto extraordinariamente positivo no solamente en la adquisición de la competencia comunicativa, sino también, y principalmente, en la motivación del alumnado y la actitud receptiva hacia la lengua meta. Para ello, es importante sacar el uso de la lengua

fuera del aula. En esto coincidimos con una amplia literatura al respecto (Rico, 2018; Mira-Giménez, 2018; Baque-Reyes y Portilla-Faican, 2021), con las propias instituciones educativas (Instituto Cervantes, 2018) e incluso con la legislación española (BOE, 2022).

La competencia comunicativa siempre va, o debería ir, unida a la competencia intercultural, a un mejor entendimiento de la realidad y a una mayor concienciación social. Aunque no acabemos de verla plasmada al 100% en la realidad del aula, ésta es una idea que viene siendo aceptada en las corrientes metodológicas de los últimos 40 años (Aguado, 1991; Sercu et al., 2005; Rico, 2018). Además, desde la propia normativa se insiste en este binomio indisoluble formado por el aprendizaje de idiomas y la competencia transcultural (Instituto Cervantes, 2018; BOE, 2022).

La internacionalización es una herramienta clave para adquirir la competencia comunicativa en más de una lengua y para desarrollar la competencia intercultural, como han concluido diversos estudios (Jones y Brown, 2014; Gutierrez Vela y Pasa-mar, 2017; García y Vences, 2018).

Aunque la movilidad internacional es una herramienta clave, no es la única manera de poder tener una experiencia internacional y multicultural. De hecho, la internacionalización desde las aulas nos permite llegar a un mayor número de estudiantes, puesto que solo un pequeño porcentaje de ellos decide participar en programas de movilidad (Jones y Brown, 2014; Rey-Paba et al., 2022). De ahí que, en los últimos años, desde las propias instituciones educativas, se ha insistido en potenciar esta internacionalización en casa (Vicerrectorado de Internacionalización, 2017; BOE, 2022). De hecho, se han implementado no pocas experiencias docentes que promueven la internacionalización desde las aulas y que han demostrado su eficacia (López, 2018; Echeverría et al., 2020; Díaz et al., 2022; Padilla, 2023).

Las/os futuras/os maestras/os tienen la obligación ética de prepararse para poder enfrentarse al gran reto de la internacionalización y el plurilingüismo que será la realidad de sus aulas. Así lo estipula la propia normativa (BOE, 2022) y los abundantes estudios al respecto (Jones y Brown, 2014; Herrera, 2018; García y Vences, 2018; Instituto Cervantes, 2018; Intriago, 2019).

Puesto que los y las responsables de este proyecto somos docentes de didáctica de una lengua extranjera, consideramos que la comunicación en más de un idioma es algo que crea vínculos afectivos y sociales y que trasciende la mera ampliación del bagaje cultural del alumno y la ampliación de sus miras laborales. En este sentido, consideramos indispensable que nuestro alumnado tenga una experiencia real de internacionalización sin necesidad de viajar al extranjero, así como la oportunidad de poder poner a prueba su competencia comunicativa en lengua inglesa dentro y fuera del aula. Creemos que el conocimiento y las competencias que han adquirido los y las participantes en este proyecto ha contribuido a formar a un grupo de futuros/as maestros/as que tendrán la capacidad de traer el mundo a sus alumnos y promover sus capacidades lingüísticas e interculturales, tan necesarias hoy en día.

Referencias

- Aguado, M. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M.C. Jiménez (ed.). *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp.87-104). Madrid: Dykinson.
- Álvarez, E. y Alejaldre, L. (2019). Las TIC como mediadoras en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Infantil. Aproximación desde el enfoque natural. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la literatura. Educación*, 30, 175-206. Doi: 10.17398/1988-8430.30.175
- Baque-Reyes, G. R., y Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. doi: 10.23857/pc.v6i5.2632
- Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., De la Cruz-Morales, F. D. R., y Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617.
- Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., y Santillán Fernández, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la alta tecnología y sociedad*, 12(1), 38-45.
- Collino, M. D. L. (2021). El uso de las TIC en la enseñanza de inglés. Análisis en una escuela Primaria de Santa Rosa, La Pampa. Trabajo integrador final en la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Asociación de Universidades Sur Andina.
- Díaz Uribe, J., Cueto Cañas, M. I. y Iglesias Navas, M.A. (2022). Clases espejo. Internacionalización e inclusión en el aula, Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/paper.2338>
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Durán-Martínez, R., Martín-Pastor, E., & Martínez-Abad, F. (2020). ¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(2), 65-82. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71484>
- Echeverría-King, L., Hernandez-Pina, F., & Lago de Vergara, D. (2020). La internacionalización curricular en Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe Colombiano: una perspectiva docente. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 11(2), 51-79. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i2.2831>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- Herrera Torres, L., Souza Soares de Quadros, M. R. y Soares de Quadros Júnior, J. F. (2018). Evaluación de la calidad en la Educación Superior. Una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cadernos De Pesquisa*, 25(2), 71-89. 10.18764/2178-2229.v25n2p71-89
- García, D. H. y Vences, E. (2018). La internacionalización de la educación superior como un objetivo transversal en la gobernanza universitaria: una evaluación de la importancia de los factores que determinan la selección de una universidad destino por los estudiantes internacionales. En F. Ganga Contreras et al. (eds.). *Investigaciones sobre gobernanza universitaria y formación ciudadana en educación* (pp.345-385). Ciudad de México: Fontamara.

- Gutiérrez-Vela, C. y Pasamar, S. (2017) ¿Los programas de movilidad internacional incrementan la empleabilidad? *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 10(23), 62-73.
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Intriago Cedeño, J. G. (2019). TIC en la enseñanza y auto-aprendizaje del idioma inglés en los estudios de educación superior. *SKOPOS. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*, 10, 65-85.
- Jones, E. y Brown, S. (2014). *Internacionalización de la Educación Superior: Perspectivas institucionales, organizativas y éticas la lengua y la literatura*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López Montero, Rosberly. (2018). Propuesta de internacionalización desde las estrategias didácticas universitarias. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(2), 239-250. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.07>
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172.
- Méndez Hinojosa, L. M., y Peña Moreno, J. A. (2006). *Manual práctico para el diseño de la escala Likert*. Ciudad de México: Editorial Trillas.
- Mira-Giménez, M. J. (2018). Cambio de perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Hacia la autonomía con el e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(2), 73-86. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.5667>
- Padilla, C. (2023). Procesos de internacionalización a través de actividades de expresión corporal en aulas virtuales. *Tándem: didáctica de la educación física*, 7, 35-41.
- Pimentel Pereira, P. y Ramos Gomes, R. L. (2021). Metodologías activas en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 7(13), 99-116. Doi: 10.51896/atlanter/HESL8934
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A. y Beltrán Baquerizo, G.E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Rey-Paba, L., Corrales, K. A., y Lombana-Coy, J. (2022). *Internacionalización de la educación superior: de la institución al aula*. Barranquilla: Editorial Uninorte.
- Rico Troncoso C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72), 77-94.
- Rodríguez-Lifante, A. (2016). Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en lingüística aplicada: el estudio de la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, 20, 25-48. Doi:10.24197/ogigia.20.2016.25-48.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon UK: Multilingual Matters.

Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 65-80. Doi: 10.37843/rted.v7i1.27

Vicerrectorado de Internacionalización (2017). Estrategia de Internacionalización. Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad de Granada. Recuperado de <https://internacional.ugr.es/pages/proyectosyredesinternacionales>