

Hacia el desarrollo de competencias transversales en educación superior

Luana Ferreira-Lopes
Arantza Arruti
Garazi Azanza Martinez de Luco
Jon Pizarro Pérez



HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

HACIA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Luana Ferreira-Lopes
Arantza Arruti
Garazi Azanza Martinez de Luco
Jon Pizarro Pérez



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Luana Ferreira-Lopes
Arantza Arruti
Garazi Azanza Martínez de Luco
Jon Pizarro Pérez

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 979-13-7055-020-2
Depósito Legal: M. 24.077-2026

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Relación de autores	13
Prólogo	17
1. La inteligencia artificial como herramienta para potenciar el aprendizaje activo y contextualizado	19
<i>Iker Villanueva Ruiz, Josu Sagarduy de la Mar, Xabat Casado Zumeta, Ane Arbillaga Etxarri</i>	
1.1. Introducción	19
1.2. Transformaciones recientes en educación superior y el lugar de la IA ...	20
1.3. Metodologías activas en educación superior: simulación y aprendizaje basado en problemas	21
1.3.1. La simulación como entorno de aprendizaje experiencial	21
1.3.2. El aprendizaje basado en problemas y el razonamiento	22
1.4. IA en educación en ciencias de la salud: potencial y desafíos	23
1.5. Hacia un modelo integrador: IA para un aprendizaje activo, contextualizado y éticamente informado	25
1.6. Breve descripción de una práctica educativa	26
1.7. Conclusiones	27
1.8. Referencias bibliográficas	28
2. Prácticas internacionales: aportaciones para el desarrollo de la formación docente	31
<i>Nerea Gutiérrez-Fernández, Ariane Díaz-Iso</i>	
2.1. Introducción	31
2.2. Las prácticas como eje de la internacionalización docente	32

2.3. Prácticas internacionales y aprendizaje experiencial	33
2.4. Competencia intercultural en la formación inicial del profesorado	34
2.5. Contextos plurilingües y competencia lingüística	35
2.6. Breve descripción de la práctica	36
2.7. Conclusiones	36
2.8. Referencias bibliográficas	37
 3. Fomento del aprendizaje profundo a través del análisis crítico de dilemas actuales	 41
<i>Alba García-Cid, Laura Merino-Ramos, Joana del Hoyo-Bilbao</i>	
3.1. Introducción	41
3.2. Aprendizaje profundo <i>vs.</i> aprendizaje superficial en educación superior	42
3.3. Pensamiento crítico como competencia transversal universitaria	43
3.4. El papel de la motivación, la autonomía y la elección en el aprendizaje significativo	45
3.5. La historia como herramienta hermenéutica y crítica	47
3.6. Dilemas contemporáneos como motor de aprendizaje crítico	48
3.7. De la teoría a la práctica: posicionamiento crítico ante dilemas actuales desde la historia de la psicología	50
3.8. Conclusiones	51
3.9. Referencias bibliográficas	53
 4. Estrategias para fortalecer la cohesión de los equipos de trabajo y la reflexión crítica	 57
<i>Lirio Flores-Moncada, Zoe Martínez-de-la-Hidalga</i>	
4.1. Introducción	57
4.2. Competencias transversales en el marco de la educación superior europea	58
4.3. La cohesión de los equipos de trabajo como CT	59
4.4. El aprendizaje colaborativo como contexto para la cohesión y la reflexión crítica	60
4.5. La reflexión crítica como competencias transversales en la FIP	62
4.6. Breve descripción de una dinámica formativa inicial para la cohesión de equipos y la reflexión crítica	63
4.7. Conclusiones	64
4.8. Referencias bibliográficas	65

5. La evaluación entre iguales como ayuda al desarrollo de la competencia comunicación oral	69
<i>María José Bezanilla, Iraia Hernando de La Hera</i>	
5.1. Introducción	69
5.2. Concepto e importancia de la comunicación oral en educación superior	69
5.3. Estrategias para el desarrollo y evaluación de la comunicación oral en el aula	70
5.4. La evaluación entre iguales como estrategia de aprendizaje	71
5.5. El rol del evaluador y la competencia evaluadora	73
5.6. Breve descripción de una práctica educativa	74
5.7. Conclusiones	75
5.8. Referencias bibliográficas	76
 6. Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias transversales en el prácticum	 79
<i>Danel Roa Mora, Itsaso Tolosa Larrañaga, Naroa Uria-Olaizola, Jon Herrero-Fonseca</i>	
6.1. Introducción	79
6.2. Visión de la evaluación: evaluar en competencias	80
6.3. El diseño de una rúbrica. Elementos e indicadores	81
6.4. La coordinación entre el profesorado y el alumnado	84
6.5. Descripción de la práctica	85
6.6. Conclusiones	86
6.7. Referencias bibliográficas	87
 7. Evaluación de competencias transversales mediante un enfoque programático	 89
<i>Ane Gutierrez-Aguirregabiria, Susana Romero-Yesa, Arantza Arruti</i>	
7.1. Introducción	89
7.2. Evaluación por competencias	90
7.3. La evaluación programática	91
7.4. Evaluación programática de competencias en el Grado en Medicina de la Universidad de Deusto	95
7.5. Conclusiones	96
7.6. Referencias bibliográficas	97

8. <i>El hilo de Ariadna: el diario de aprendizaje como guía del pensamiento crítico</i>	99
<i>Asunción Fernández-Villarán Ara</i>	
8.1. Introducción	99
8.2. Autoconocimiento, pensamiento crítico y <i>curriculum space</i> en la formación universitaria	100
8.3. Pensamiento crítico y su importancia en la educación en turismo	102
8.4. Metacognición y autorregulación para orientarse en el laberinto	103
8.5. El diario como artefacto: tejer el hilo de Ariadna	104
8.6. Síntesis de la experiencia: un diario para transitar el laberinto	105
8.7. Conclusiones	106
8.8. Referencias bibliográficas	107
9. <i>Desarrollo del compromiso ético y social a través de proyectos multidisciplinarios</i>	111
<i>Paula Fernández-Gago</i>	
9.1. Introducción	111
9.2. El compromiso ético y la responsabilidad social en la educación superior	112
9.3. Aprendizaje basado en retos y aprendizaje experiencial	114
9.4. La multidisciplinariedad como catalizador de competencias	115
9.5. Diseño centrado en la persona y cocreación para la inclusión	116
9.6. Breve descripción de la práctica	117
9.7. Conclusiones	119
9.8. Referencias bibliográficas	120
10. <i>Promover un aprendizaje con sentido en la formación universitaria a través de la investigación-acción</i>	123
<i>Lourdes Villardón-Gallego, Lirio Flores-Moncada, Álvaro Moro Inchaurtieta, Rocío García-Carrión</i>	
10.1. Introducción	123
10.2. Investigar la práctica para mejorarla: la investigación-acción en la formación inicial del profesorado	124
10.3. El aprendizaje basado en investigación en la educación superior	125
10.4. Prácticas de ABI basadas en investigación-acción en la docencia universitaria	127
10.5. Práctica educativa de aprendizaje basado en investigación-acción en la formación inicial de profesorado de educación secundaria	129
10.6. Conclusiones	130
10.7. Referencias bibliográficas	131

11. Palabras que educan: competencias socioemocionales y comunicativas en la formación inicial del profesorado	133
<i>Patricia Espinosa Blanco, Naroa Uria-Olaizola, Oihane Korres Alonso</i>	
11.1. Introducción	133
11.2. Educación emocional e inteligencia emocional en la formación docente ..	134
11.3. Comunicación, lenguaje y construcción de la realidad educativa	135
11.4. Aprendizaje basado en proyectos y desarrollo de competencias	137
11.5. Desarrollo de la buena práctica y resultados	140
11.6. Conclusiones	141
11.7. Referencias bibliográficas	142
 12. Competencia digital y aprendizaje experiencial: recursos digitales para la comprensión tridimensional	 145
<i>Maialen Araolaza Arrieta, Ander Cervantes Benítez, Jurgi Zulaika Aranburu</i>	
12.1. Introducción	145
12.2. Aprendizaje experiencial: desarrollo competencial en la formación universitaria	146
12.3. La competencia digital y los recursos digitales en la educación superior ..	147
12.4. Tecnología digital como mediadora del aprendizaje experiencial	148
12.5. Comprensión tridimensional y corporal en el aprendizaje universitario ...	149
12.6. Aportaciones y limitaciones de los recursos digitales para el aprendizaje tridimensional	151
12.7. Síntesis conceptual. Integración de competencia digital, experiencia y tecnología	151
12.8. Breve descripción de una práctica educativa basada en recursos digitales para el aprendizaje de la anatomía	152
12.9. Conclusiones	153
12.10. Referencias bibliográficas	154
 13. Autoconocimiento y responsabilidad social y medioambiental en la gestión turística	 157
<i>Marina Abad Galzacorta, Joseba Doistua Nebreda</i>	
13.1. Introducción	157
13.2. Marco teórico	159
13.2.1. Los retos del turismo cultural y de naturaleza: una visión transdisciplinar	159
13.2.2. El autoconocimiento y la integración de los ODS en el currículo formativo del Grado en Turismo	160

13.3. Descripción de la práctica: el fenómeno de la marea como elemento vertebrador de la cultura y la naturaleza	162
13.4. Conclusiones	164
13.5. Referencias bibliográficas	165
14. <i>Las redes sociales como impulsoras de la competencia digital, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo</i>	167
<i>Mila Pérez-González, Asier Leoz-Aizpuru</i>	
14.1. Introducción	167
14.2. El cambio de paradigma en educación superior: universidad digital	168
14.3. La competencia digital y el pensamiento crítico	168
14.4. Aprendizaje cooperativo con redes sociales	171
14.5. Impacto de las redes sociales en la pedagogía en educación superior: oportunidades y desafíos	172
14.6. Breve descripción de una práctica educativa	173
14.7. Conclusiones	174
14.8. Referencias bibliográficas	175
15. <i>Aprendizaje basado en retos (ABR) para el desarrollo del aprendizaje profundo, autónomo y crítico en ingeniería</i>	179
<i>Alberto Murillo-Marrodán, Eduardo García</i>	
15.1. Introducción	179
15.2. Fundamentos conceptuales y evidencia empírica del aprendizaje basado en retos	180
15.3. Origen y modelos de implementación del aprendizaje basado en retos	182
15.4. Aprendizaje profundo, autonomía y pensamiento crítico en entornos de aprendizaje basado en retos	183
15.5. Breve descripción de una práctica: una estrategia para desarrollar competencias críticas y autonomía en asignaturas de ingeniería industrial utilizando ABR	185
15.6. Conclusiones	186
15.7. Referencias bibliográficas	187
16. <i>Aprendizaje autónomo y pensamiento crítico en contextos digitalizados: el rediseño de la evaluación continua como estrategia pedagógica</i> ..	189
<i>Alberto de la Calle, Verónica Canivell, Damián Knopoff, Nekane Sainz</i>	
16.1. Introducción	189
16.2. Marco teórico	190

16.2.1. La evaluación continua como palanca para el aprendizaje autónomo	192
16.2.2. El pensamiento crítico y la toma de decisiones en contextos educativos digitalizados	193
16.2.3. Herramientas digitales e inteligencia artificial en los procesos de evaluación	194
16.2.4. Particularidades de la enseñanza de la estadística en contextos digitalizados	195
16.3. Breve descripción de una práctica educativa basada en el rediseño de la evaluación continua	197
16.4. Conclusiones	198
16.5. Referencias bibliográficas	199
 17. <i>Pensamiento crítico, competencia intercultural y responsabilidad social a través del intercambio virtual</i>	201
<i>Giuseppe Aliperti, Armida De La Garza</i>	
17.1. Introducción	201
17.2. Marco teórico	202
17.2.1. Competencias interculturales y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales	203
17.2.2. Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos	204
17.2.3. Cocreación digital y aprendizaje activo en entornos virtuales ..	206
17.3. Breve descripción de la práctica sobre empoderamiento femenino y equidad de género en turismo deportivo	207
17.4. Conclusiones	209
17.5. Referencias bibliográficas	209
 18. <i>Aprendizaje inmersivo-reflexivo de pensamiento crítico en educación universitaria: más allá del efecto sorpresa</i>	213
<i>Samiha Chemli, José Luis Del Val, Itziar Muñoz, Ana Goytia</i>	
18.1. Introducción	213
18.2. Aprendizaje experiencial en entornos inmersivos: oportunidades y tensiones pedagógicas	214
18.2.1. La reflexión como condición para el pensamiento crítico	215
18.2.2. El desajuste entre inmersión y reflexión como problema pedagógico	216
18.2.3. Marcos actuales para el aprendizaje inmersivo: panorama y limitaciones	216

18.2.4. Modelo de aprendizaje inmersivo-reflexivo (IRLM): una propuesta conceptual	217
18.3. Consideraciones para la implementación	220
18.4. IRLM en la práctica	220
18.5. Conclusiones	221
18.6. Referencias bibliográficas	222
 19. Competencias transversales para la igualdad de género: la incorporación de la autodefensa feminista en las universidades	 225
<i>Itziar Gandarias Goikoetxea, Raquel Royo Prieto, María Ruíz Churrica</i>	
19.1. Introducción	225
19.2. Comprendiendo las violencias sexuales	226
19.3. La autodefensa feminista	228
19.4. La universidad como un espacio clave para enfrentar las violencias machistas	230
19.5. Breve descripción de una experiencia práctica interfacultativa de la ADF	231
19.6. Conclusiones	233
19.7. Referencias bibliográficas	234

2

Prácticas internacionales: aportaciones para el desarrollo de la formación docente

*Nerea Gutiérrez-Fernández
Ariane Díaz-Iso*

2.1. Introducción

La internacionalización de la educación superior se ha consolidado en las últimas décadas como una prioridad estratégica para las universidades europeas, especialmente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Marinho Rodrigues de Souza, 2025). En este contexto, la internacionalización se concibe cada vez menos como un fin en sí mismo y más como un medio para mejorar la calidad de la formación, la investigación y la contribución social de las instituciones universitarias.

En el ámbito de la formación inicial del profesorado, las prácticas internacionales adquieren una relevancia particular (Árva y Trentinné Benkő, 2026). El ejercicio docente se desarrolla en aulas crecientemente caracterizadas por la diversidad cultural, el plurilingüismo y la complejidad social, lo que exige profesionales capaces de interpretar críticamente los contextos educativos y de adaptar sus prácticas pedagógicas a realidades heterogéneas (Pérez-Jorge *et al.*, 2023). La formación docente, por tanto, no puede permanecer ajena a las transformaciones globales que atraviesan los sistemas educativos ni a la necesidad de formar profesorado con una perspectiva internacional e intercultural.

Entre las distintas estrategias de internacionalización, la movilidad internacional del estudiantado se reconoce como una de las más visibles y consolidadas (De Wit y Altbach, 2021). Sin embargo, su potencial formativo depende del modo en que estas experiencias se integren en los proyectos curriculares y en las trayectorias formativas del alumnado. En particular, las estancias formativas en centros educativos extranjeros durante el prácticum permiten al futuro profesorado confrontar distintos modelos pedagógicos, reflexionar críticamente sobre su propia práctica y construir una identidad docente más compleja y contextualizada (Sari *et al.*, 2024).

Este capítulo tiene como objetivo profundizar en el potencial del prácticum internacional para el desarrollo de la identidad profesional y la competencia intercultural del alumnado en formación inicial. Para ello, se presenta un marco teórico actualizado basado en literatura científica de impacto y, posteriormente, se describe brevemente una práctica concreta ya publicada que ejemplifica la aplicación de estos principios en un contexto universitario.

2.2. Las prácticas como eje de la internacionalización docente

La internacionalización de la educación superior se ha consolidado como un eje estratégico para la transformación de las universidades en un contexto global caracterizado por la movilidad de personas, saberes y prácticas educativas (De Wit y Altbach, 2021). En el ámbito de la formación docente, este proceso adquiere una significación particular, en tanto contribuye a redefinir los objetivos, contenidos y metodologías de los programas formativos, alineándolos con las demandas de sistemas educativos cada vez más diversos y complejos (Árva y Trentinné Benkő, 2026).

En el caso de la formación del profesorado, la internacionalización se vincula directamente con la necesidad de preparar docentes capaces de responder a realidades educativas complejas y cambiantes. Algunas investigaciones destacan que la exposición a sistemas educativos diferentes favorece el desarrollo de una visión más crítica y reflexiva sobre la enseñanza, así como una mayor sensibilidad hacia la diversidad del alumnado (Sari *et al.*, 2024).

Diversos estudios han evidenciado que la integración de la dimensión internacional en la formación docente contribuye al desarrollo de competencias profesionales clave, entre las que destacan la competencia intercultural, la flexibilidad pedagógica y la capacidad de adaptación a contextos educativos heterogéneos (Romijn *et al.*, 2020). Estas competencias resultan esenciales para el ejercicio docente en sociedades caracterizadas por el aumento de la diversidad cultural y lingüística, así como por la coexistencia de distintos modelos educativos y expectativas sociales en torno a la escuela.

No obstante, la investigación también advierte de que la internacionalización en la formación docente no produce efectos formativos significativos de manera automática: “estar” en un contexto internacional, por sí solo, no garantiza el desarrollo de competencias profesionales e interculturales (Sharma *et al.*, 2011). Su impacto depende en gran medida del grado de integración de las experiencias internacionales en el currículo y de la existencia de dispositivos pedagógicos que favorezcan la reflexión y la transferencia de aprendizajes a la práctica profesional. Un metaanálisis reciente muestra, por ejemplo, que los programas de movilidad que incorporan orientación reflexiva sistemática antes, durante y después de la experiencia internacional generan efectos más consistentes en la competencia intercultural del futuro profesorado (Huang *et al.*, 2023). En este sentido, algunos autores señalan que las prácticas internacionales deben concebirse como un proceso

formativo progresivo, articulado a lo largo del itinerario académico del alumnado, y no como una experiencia aislada o marginal dentro del plan de estudios (Dooly y Villanueva, 2006).

2.3. Prácticas internacionales y aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial constituye uno de los marcos teóricos más relevantes para analizar el impacto formativo de las prácticas internacionales en la educación superior y, de manera específica, en la formación inicial del profesorado (Below, 2024). Este enfoque parte de la premisa de que el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye a partir de la experiencia vivida, siempre que esta sea objeto de un proceso sistemático de reflexión crítica que permita reinterpretar la acción y generar nuevos significados (Díaz-Iso *et al.*, 2020). En el contexto de las prácticas internacionales, el aprendizaje experiencial ofrece una base conceptual sólida para comprender cómo la inmersión en entornos educativos y socioculturales distintos favorece procesos de aprendizaje profundo y transformador.

Desde la perspectiva de Kolb (1984), el aprendizaje se desarrolla a través de un ciclo dinámico que integra cuatro fases interrelacionadas: la experiencia concreta, la reflexión sobre la experiencia, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Las prácticas internacionales sitúan al estudiantado en contextos desconocidos que demandan adaptación constante, toma de decisiones y reinterpretación de prácticas, lo que convierte estas experiencias en escenarios privilegiados para la activación completa de dicho ciclo. La confrontación con modelos pedagógicos distintos, normas institucionales divergentes y expectativas educativas diferentes impulsa al futuro profesorado a cuestionar supuestos previos y a construir una comprensión más situada y contextualizada de la enseñanza (Díaz-Iso *et al.*, 2020).

Las prácticas en centros educativos extranjeros, por tanto, permiten al estudiantado participar en escenarios reales de enseñanza-aprendizaje, en los que debe interpretar dinámicas institucionales desconocidas, interactuar con alumnado cultural y lingüísticamente diverso y ajustar sus estrategias pedagógicas a nuevas realidades contextuales (Sari *et al.*, 2024). Estas experiencias contribuyen al desarrollo de competencias profesionales clave, como la capacidad para tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, la flexibilidad didáctica y el análisis crítico de la propia práctica docente.

Asimismo, las prácticas internacionales pueden entenderse como una experiencia de carácter liminal que favorece procesos de construcción y transformación de la identidad profesional docente (Dooly y Villanueva, 2006). Al situarse en un contexto educativo ajeno, el futuro profesorado se ve obligado a renegociar su rol, revisar sus creencias pedagógicas y redefinir su posicionamiento profesional, lo que propicia una mayor autoconciencia y un desarrollo identitario más reflexivo (Díaz-Iso *et al.*, 2020). Desde esta perspectiva, el aprendizaje experiencial asociado a la movilidad no se limita a la adquisición de competencias técnicas, sino que incide en dimen-

siones más profundas de la profesionalidad docente, como la ética profesional, el compromiso social y la concepción de la enseñanza como una práctica situada y contextualizada.

La investigación empírica respalda estos planteamientos al señalar que las prácticas internacionales favorecen el desarrollo de competencias transversales fundamentales para el ejercicio docente en contextos diversos, tales como la autonomía, la resolución de problemas, la flexibilidad cognitiva y la disposición hacia el aprendizaje permanente (Mouraz *et al.*, 2023). En la formación del profesorado, estas competencias se traducen en una mayor capacidad para gestionar la diversidad en el aula, adoptar metodologías inclusivas y responder de manera crítica y creativa a los desafíos educativos contemporáneos. En consecuencia, cuando las prácticas internacionales se diseñan y se acompañan desde un enfoque de aprendizaje experiencial, se consolida como una estrategia formativa de alto valor para la preparación de docentes capaces de desenvolverse en entornos educativos complejos, plurales y globalizados (Below, 2024).

2.4. Competencia intercultural en la formación inicial del profesorado

La competencia intercultural, definida como la capacidad para transformar el conocimiento en conocimiento intercultural a través de interacciones prácticas (McPhatter y Ganaway, 2003), se ha convertido en un constructo central en la formación del profesorado. Huber y Reynolds (2014) la definen como una combinación de actitudes, conocimientos y habilidades que permiten interactuar de forma adecuada y respetuosa con personas de otras culturas y reflexionar sobre la propia identidad cultural. En el ámbito educativo, esta competencia resulta esencial para promover prácticas inclusivas y equitativas, especialmente en contextos escolares cada vez más diversos.

Dentro de este marco, la movilidad internacional ha sido ampliamente estudiada como una vía para el desarrollo de la competencia intercultural (Berandze *et al.*, 2025; Sylwia *et al.*, 2023). No obstante, dada la amplitud de esta literatura, resulta pertinente centrar la atención en las prácticas internacionales como una modalidad específica de alto valor formativo en la formación docente. A diferencia de otras experiencias de movilidad, las prácticas sitúan al alumnado en contextos educativos reales, favoreciendo una inmersión profesional que combina la interacción intercultural con la práctica pedagógica reflexiva.

Varios estudios empíricos demuestran que la movilidad internacional contribuye significativamente al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado universitario, incluyendo comunicación intercultural, adaptabilidad, sensibilidad intercultural y actitudes como apertura y tolerancia (Berandze *et al.*, 2025; Sylwia *et al.*, 2023). En el caso de las prácticas internacionales, estos efectos pueden verse intensificados al implicar la participación directa en dinámicas escolares, la gestión de la diversidad en el aula y la toma de decisiones pedagógicas en contextos culturalmente

distintos. Asimismo, programas estructurados que combinan estancias prácticas con actividades formativas (por ejemplo, talleres o espacios de reflexión) han demostrado mejorar no solo los conocimientos, sino también habilidades como la gestión de conflictos y actitudes interculturales (Przytuła *et al.*, 2023). Sin embargo, algunos autores advierten de posibles limitaciones, como la reproducción de estereotipos culturales o el impacto desigual de la experiencia en función de la duración de la estancia y del nivel de preparación del estudiantado (Vande Berg *et al.*, 2012). En el caso de las prácticas internacionales, estas limitaciones refuerzan la necesidad de diseñar experiencias formativas estructuradas que integren fases de preparación, acompañamiento y reflexión posterior, maximizando así su potencial para el desarrollo de una competencia intercultural crítica y situada.

2.5. Contextos plurilingües y competencia lingüística

El plurilingüismo constituye otra dimensión fundamental en la formación docente internacional, especialmente en un contexto educativo caracterizado por una creciente diversidad lingüística y cultural en las aulas de educación obligatoria y superior (Gardiner-Hyland y Van Den Hoven, 2025). En este sentido, el prácticum internacional adquiere un valor formativo singular, al situar al futuro profesorado en contextos educativos donde la lengua vehicular no coincide con su lengua materna. Esta inmersión favorece no solo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, sino también la construcción de una conciencia plurilingüe y la adquisición de estrategias pedagógicas específicas para la enseñanza en aulas multilingües (Eren, 2022; Galante y Cruz, 2024). De este modo, el docente en formación actúa como mediador entre lenguas y culturas en situaciones reales de enseñanza, en consonancia con las orientaciones europeas que lo conciben como un “actor social” capaz de movilizar repertorios plurilingües para promover la inclusión y la cohesión social (Gardiner-Hyland y Van Den Hoven, 2025).

A diferencia de otras modalidades de movilidad, las prácticas implican el uso de la lengua extranjera en contextos profesionales auténticos, como la planificación de clases, la interacción con el alumnado, la evaluación o la coordinación con equipos docentes. Estas condiciones favorecen el desarrollo de una competencia lingüística funcional y situada (Dios *et al.*, 2016), así como mejoras en la fluidez oral, la ampliación del vocabulario especializado y el desarrollo de habilidades de mediación lingüística (Eren, 2022). Asimismo, esta experiencia permite al futuro profesorado comprender de manera más profunda los desafíos que afronta el alumnado que aprende en una segunda lengua, lo que contribuye a la adopción de prácticas más empáticas e inclusivas (Heggernes *et al.*, 2025; Quan *et al.*, 2024).

Entre las limitaciones señaladas se encuentran las posibles barreras lingüísticas iniciales que pueden repercutir en el rendimiento académico y en la integración en el entorno escolar, así como el estrés asociado a la comunicación en una lengua no dominante (Sturza *et al.*, 2025). Estos factores subrayan la necesidad de programas de

movilidad y prácticas internacionales que incluyan apoyos lingüísticos específicos, formación en estrategias de comunicación intercultural y espacios de reflexión crítica sobre la propia identidad lingüística y profesional del futuro docente (Simbolon *et al.*, 2025).

2.6. Breve descripción de la práctica

La práctica que sirve de referencia a este capítulo corresponde a una experiencia de prácticas internacionales desarrollada en el Grado en Educación Primaria de la Universidad de Deusto, en colaboración con la Universidad de Malmö, en el marco de la asignatura de Prácticas II del grado (Gutierrez-Fernández *et al.*, 2025). En ella, un grupo reducido de estudiantes, concretamente tres, realizó su periodo de prácticas, de tres meses de duración, en dos centros educativos internacionales suecos, utilizando el inglés como lengua vehicular.

La iniciativa se diseñó como un proyecto piloto orientado a fomentar la competencia intercultural, la capacidad de adaptación a contextos educativos diversos y la cooperación internacional entre instituciones universitarias, en colaboración con la Universidad de Malmö, miembro de la Alianza Universitaria Europea UNIC. Asimismo, el programa pretendía favorecer el desarrollo profesional del alumnado participante mediante la inmersión en sistemas educativos distintos al propio, promoviendo una visión comparada de las prácticas pedagógicas, de la organización escolar y del rol docente, en respuesta a la necesidad de preparar a futuros y futuras docentes para contextos educativos diversos.

Desde una perspectiva formativa, la experiencia permitió a los futuros docentes enfrentarse a metodologías activas, modelos inclusivos y enfoques pedagógicos característicos del sistema educativo sueco, al tiempo que desarrollaban competencias lingüísticas en lengua inglesa en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, el proyecto contribuyó al fortalecimiento de redes de colaboración institucional y al intercambio de buenas prácticas entre el profesorado universitario y los centros escolares implicados. Asimismo, la experiencia ha sido valorada positivamente tanto por las estudiantes como por los centros educativos de acogida. Estos destacan su impacto formativo y su contribución a la dinámica escolar. En este sentido el proyecto se consolida como una estrategia clave en la internacionalización de la formación docente.

2.7. Conclusiones

La revisión teórica realizada en este capítulo pone de manifiesto que la movilidad internacional constituye una herramienta de alto valor pedagógico en la formación inicial del profesorado, en tanto que se inscribe en los procesos de internacionalización de la educación superior orientados a la mejora de la calidad formativa. Más

allá de su dimensión experiencial, la literatura analizada evidencia que las estancias formativas cortas, en contextos internacionales, contribuyen de manera significativa al desarrollo de competencias interculturales, lingüísticas y profesionales, así como a la construcción de una identidad docente más reflexiva, crítica y alineada con los retos de la educación contemporánea. En particular, la exposición a sistemas educativos diversos favorece la capacidad del futuro profesorado para interpretar la enseñanza como una práctica situada, sensible a la diversidad cultural, lingüística y social presente en las aulas actuales.

No obstante, los estudios revisados coinciden en señalar que el impacto formativo de la movilidad internacional no se produce de manera automática ni homogénea. Su potencial depende en gran medida del grado de integración de estas experiencias en un proyecto educativo coherente, con un diseño pedagógico intencional y un acompañamiento reflexivo antes, durante y después de la estancia.

En este sentido, la movilidad internacional resulta especialmente significativa cuando se concibe desde enfoques de aprendizaje experiencial y se articula con el prácticum, permitiendo al estudiantado conectar la experiencia vivida con procesos de reflexión crítica, conceptualización y transferencia a su futura práctica profesional. Asimismo, la literatura subraya la importancia de que estas experiencias se inserten en una estrategia institucional más amplia de internacionalización, evitando que se desarrollen como iniciativas aisladas o marginales dentro del currículo.

Finalmente, este capítulo pone de relieve la necesidad de seguir profundizando en la investigación sobre los efectos de la movilidad internacional a medio y largo plazo en la práctica docente, especialmente en relación con la transferencia real de las competencias interculturales, lingüísticas y profesionales al ejercicio de la profesión. Del mismo modo, se identifica como una línea prioritaria el análisis de modelos de movilidad que garanticen la equidad en el acceso a este tipo de experiencias formativas, atendiendo a las posibles barreras económicas, lingüísticas y sociales. Avanzar en estas líneas permitirá consolidar la movilidad internacional como una estrategia formativa sostenible, inclusiva y coherente con los principios de una formación docente comprometida con la justicia social, la diversidad y la educación global.

2.8. Referencias bibliográficas

- Árva, V. & Trentinné Benkő, É. (2026). Developing a strategy for internationalisation in primary and preschool teacher training. In K. Wild, T. Grummel & N. Dasouqi (Eds.), *Internationalising teacher education: Concepts, approaches and research* (pp. 29-42). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737018036>
- Below, A. (2024). Experiential learning: Challenges and opportunities. In H. A. Smith, M. A. Boyer & D. J. Hornsby (Eds.), *The Oxford handbook of international studies pedagogy* (pp. 272-288). Oxford Handbooks. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780197544891.013.28>

- Berandze, V., Khelashvili, M., Chichua, L. & Zadravec, K. (2025). Professional growth through short-term international mobility: a qualitative study based on student reflections. *Agora International Journal of Economical Sciences*, 19(1), 386-398. <https://doi.org/10.15837/aijes.v19i1.7167>
- De Wit, H. & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A. & García-Olalla, A. (2020). Understanding the role of social interactions in the development of an extracurricular university volunteer activity in a developing country. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4422. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124422>
- Dios, I., Rodríguez-Hidalgo, A. J. y Calmaestra, J. (2016). Competencias interculturales y bilingüismo en la formación inicial del profesorado. En M. I. Amor, M. Osuna, L. Rodríguez y M. Rivera. (Eds.), *Educación intercultural* (pp. 54-61). Atrio.
- Dooly, M. & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 223-240. <https://doi.org/10.1080/02619760600617409>
- Eren, Ö. (2022). Towards multilingual turn in language classes: plurilingual awareness as an indicator of intercultural communicative competence. *International Journal of Multilingualism*, 21, 783-801. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2090568>
- Galante, A. & Cruz, J. (2024). The fall of bilingualism: Teacher candidates' voices on the implementation of critical plurilingualism in English language teaching. *International Multilingual Research Journal*, 18, 254-273. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2326366>
- Gardiner-Hyland, F. & Van Den Hoven, M. (2025). Preparing for multilingual classrooms in Ireland: What do student teachers need to know? *Education Sciences*, 15(8), 1074. <https://doi.org/10.3390/educsci15081074>
- Gutiérrez-Fernández, N., Díaz-Iso, A. & Barrenetxea-Mínguez, L. (2025). Experiencia de Prácticas Internacionales en centros educativos suecos. En *Hacia el desarrollo de las Competencias Transversales en la Universidad de Deusto* (pp. 1-5). Universidad de Deusto.
- Heggernes, S., Drange, E. & Høvik, K. (2025). "A small piece of my heart remained": In-service foreign language teachers' perspectives on short-term mobility in continuous professional development. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 13(1), 95-114. <https://doi.org/10.46364/njltl.v13i1.1375>
- Huang, Q., Cheung, A. C. K. & Xuan, Q. (2023). The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104091. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091>
- Huber, J. & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Marinho Rodrigues de Souza, C. C. (2025). Alianzas universitarias europeas: Un nuevo paradigma de internacionalización en las políticas supranacionales de educación superior. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, 22, 89-114.
- McPhatter, A. R. & Ganaway, T. L. (2003). Beyond the rhetoric: Strategies for implementing culturally effective practice with children, families, and communities. *Child Welfare*, 103-124.