



Internacionalización del currículo y digitalización en la formación inicial del profesorado de ELE en Alemania

Marta García García
Georg-August-Universität Göttingen  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.85054>

Recibido: 07/12/2023 • Revisado: 18/07/2023 • Aceptado: 27/11/2023

ES Resumen. La internacionalización del currículo (IdC), entendida como la incorporación de una dimensión internacional, global e intercultural en los contenidos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje, así como en los servicios de apoyo de un programa de estudios (Leask, 2015), se ha convertido en componente esencial en las carreras de formación del profesorado de lenguas modernas, pues un requisito imprescindible para cumplir con una de las exigencias de la escuela en el siglo XXI y educar para una ciudadanía global es, precisamente, haber conocido otros contextos de enseñanza y modelos didácticos. El presente estudio analiza los resultados de un proyecto de IdC en dos cohortes de estudiantes, futuros profesores de ELE en Alemania: una presencial, que asistió a conferencias de expertas internacionales, y otra virtual, que trabajó con materiales digitales desarrollados a partir de esas conferencias. El análisis cualitativo del contenido de las entrevistas y documentos de reflexión (N=16) indica que los estudiantes toman conciencia de la dimensión internacional en la enseñanza de lenguas, superan la tradicional concepción nacional-local de la didáctica, cuestionan sus prejuicios sobre la enseñanza de lenguas y experimentan un enriquecimiento de perspectivas, así como un desarrollo profesional. Estos resultados se aprecian tanto en el grupo presencial como en el virtual, lo que pone de manifiesto el potencial de la digitalización en la internacionalización del profesorado de lenguas.

Palabras clave: Internacionalización del profesorado de lenguas; español como lengua extranjera; digitalización en la formación del profesorado de lenguas.

EN Internationalisation of the curriculum and digitalisation in initial Spanish language teacher education in Germany

EN Abstract. The internationalization of the curriculum (IoC), which is understood as the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning arrangements and support services of a program of study (Leask, 2015), has become an essential component of every modern language teacher education program in order to meet the demands of the 21st century school and educate for global citizenship by becoming familiar with other teaching contexts and didactic approaches. The present study analyses the results of an IoC project in two student cohorts, future teachers of Spanish as a Foreign Language (SFL) in Germany: one that attended face-to-face lectures with international experts, and a virtual one, students who worked with digital materials developed from those lectures. The analysis of the interviews and reflection papers (N=16) shows that students have become aware of the international dimension of language teaching, have overcome the traditional national-local conception of didactics, are questioning their prejudices about language teaching and have experienced a broadening of perspectives along with a professional development. These results were achieved equally in both the face-to-face and virtual cohorts, underscoring the potential of digitization in the internationalization of language teacher education.

Keywords: Internationalisation of Language Teacher Education; Spanish as a Foreign Language; Digitalisation in Language Teacher Education.

FR Internationalisation du curriculum et numérisation dans la formation initiale des enseignants d'espagnol en Allemagne

FR Résumé. L'internationalisation du curriculum (IdC), entendue comme l'intégration d'une dimension internationale et interculturelle dans ses contenus, dans les processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que dans les services d'appui à un programme d'études (Leask, 2015), est devenue une composante essentielle des cours de formation des enseignants de langues vivantes, car une condition préalable pour répondre à l'une des exigences de l'école au XXI^e siècle et de l'éducation à la citoyenneté mondiale est précisément de se familiariser avec d'autres contextes d'enseignement et modèles didactiques. Cette étude analyse les résultats d'un projet d'IdC dans deux groupes d'étudiants, futurs enseignants d'espagnol langue étrangère en Allemagne : une groupe en face à face, qui a assisté à des conférences données par des experts internationaux, et un autre qui travaille en modalité virtuelle avec des matériaux numériques développés sur la base de ces conférences. L'analyse qualitative du contenu des entretiens et des documents de réflexion (N=16) indique que les étudiants prennent conscience de la dimension internationale de l'enseignement des langues, dépassent la conception traditionnelle nationale-locale de la didactique, remettent en question leurs préjugés sur l'enseignement des langues et connaissent un enrichissement de leurs perspectives ainsi qu'un développement professionnel. Ces résultats peuvent être observés tant dans le groupe en face à face que dans le groupe virtuelle, ce qui met en évidence le potentiel de la numérisation dans l'internationalisation des professeurs de langues.

Mots-clés: Internationalisation de la formation des professeurs de langues ; espagnol langue étrangère ; numérisation de la formation des professeurs de langues.

Sumario: 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión. 2.1. La internacionalización en la formación del profesorado. 2.2. Internacionalización y digitalización en la formación del profesorado de lenguas adicionales. 3. Descripción del proyecto SpiELE. 4. Metodología. 4.1. Preguntas de investigación. 4.2. Participantes e instrumentos de recogida de datos. 4.3. Análisis cualitativo de contenido. 5. Resultados. 5.1. Internacionalización. 5.1.1. Interés por otros contextos y ampliación de horizontes. 5.1.2. Superación de prejuicios sobre otros sistemas educativos. 5.1.3. Dimensión global de la enseñanza de idiomas. 5.2. Desarrollo profesional. 5.3. Presencialidad y virtualidad. 6. Discusión. 7. Conclusiones. 8. Bibliografía.

Cómo citar: García García, M. (2024). Internacionalización del currículo y digitalización en la formación inicial del profesorado de ELE en Alemania. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 65-75.

Financiación

El proyecto presentado en este artículo ha sido posible gracias a la financiación recibida a través del programa *Internationalisierung der Curricula* de la Georg-August-Universität Göttingen.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a la profesora Virtudes González, quien se encargó de desarrollar el proyecto y los materiales descritos, sin cuya colaboración este estudio nunca habría sido posible.

1. Introducción

La internacionalización de la educación superior, entendida como el proceso de integrar en ella una dimensión internacional, intercultural o global en sus objetivos, funciones e impartición (Knight, 2003, p. 2), es hoy día una de las estrategias centrales de las instituciones universitarias y se ha convertido en un indicador de calidad y prestigio para cualquiera de ellas (De Wit y Altbach, 2021). Asimismo, la internacionalización de los estudios para la formación del profesorado es una necesidad reconocida desde hace tiempo (Dooley y Villanueva, 2006; Kissock y Richardson, 2010; Schwarzer y Bridglall, 2015), dado que una de las exigencias de la escuela en el siglo XXI es, precisamente, educar para una ciudadanía global. Para ello, un requisito imprescindible es que los (futuros) profesores conozcan otros contextos y modelos de aprendizaje y sean capaces de introducir el mundo en sus clases (Devlin-Foltz y McIlvaine, 2008, p. 3), algo todavía más necesario si cabe en las materias de lenguas modernas. Y si bien las estancias en el extranjero eran hasta hace poco la única manera de entrar en contacto con modelos educativos diferentes, las tecnologías digitales han abierto una alternativa a la movilidad física para integrar una dimensión internacional en la enseñanza superior.

Teniendo en cuenta esta demanda social, en la Universidad de Gotinga (Alemania) se llevó a cabo un innovador proyecto de internacionalización del (futuro) profesorado de español como lengua extranjera (ELE), que incorporó un importante componente digital. En este artículo se presentan los resultados de la evaluación del proyecto, en la que se examinó hasta qué punto los estudiantes tomaron conciencia de la importancia de una perspectiva internacional en su formación como profesores, qué efectos percibieron en su desarrollo profesional y cuál fue el papel desempeñado por la digitalización en este proceso.

2. Estado de la cuestión

2.1. La internacionalización en la formación del profesorado

Entre los muchos argumentos a favor de la internacionalización en la formación del profesorado, Teltemann (2019, p. 143) señala que los docentes deben ser conscientes de la interdependencia de las relaciones internacionales a nivel político, económico, ecológico y social, lo que exige una reflexión crítica sobre temas locales y globales dentro de su disciplina y la capacidad de cuestionar su propia perspectiva, así como reconocer y considerar otros puntos de vista. Crossley y Watson (2003, p. 19; citado en Alfaro y Quezada, 2010, p. 49) añaden que, a través de la consideración de perspectivas internacionales, los futuros profesores:

- adquieren una mejor comprensión de su propio sistema educativo;
- satisfacen su curiosidad intelectual y teórica sobre otras culturas y sus sistemas educativos;
- adquieren una mejor comprensión de la relación entre la educación y la sociedad en general;
- identifican las similitudes y las diferencias entre los sistemas educativos, sus procesos y resultados;
- promueven la mejora de la comprensión y la cooperación internacionales a través de una mayor sensibilidad hacia las diferentes visiones del mundo y culturas.

Además, esta toma de contacto y reflexión sobre otras realidades educativas contribuye a que, a su vez, los futuros profesores desarrollen una sensibilización y una apertura hacia la diversidad cultural de su contexto, lo que se traduce en la capacidad de aprovechar el potencial de las clases lingüística y culturalmente heterogéneas (Gerlach y Lüke, 2020, p. 324).

En Alemania, si bien tanto el Servicio Alemán de Intercambio Académico como la Conferencia de Rectores de Universidades han tomado conciencia de la urgencia y la necesidad de internacionalizar la formación del profesorado,¹ lo cierto es que las iniciativas implementadas hasta el momento se centran casi exclusivamente en el fomento de las estancias en el extranjero. Así, y a título ilustrativo, todos los proyectos modelo recogidos en el volumen de Falkenhagen *et al.* (2019) hacen referencia a prácticas docentes en el extranjero. De la misma manera, por lo que respecta a la formación del profesorado de lenguas, los estudios realizados en el contexto alemán se han centrado en investigar los efectos de las estancias en el extranjero en las competencias comunicativa e intercultural de los futuros profesores (p. ej., Berkenbusch y Fetscher, 2013; Ehrenreich, 2004). Es decir, por un lado, existe una marcada tendencia a identificar internacionalización con movilidad física y, por otro, el foco de atención está dirigido a la internacionalización operacionalizada como un enriquecimiento personal a través de experiencias (lingüísticas, culturales, profesionales) en otros países (Teltemann, 2019, p. 145). Sin embargo, la internacionalización también se puede (y, en nuestra opinión, se debe) entender como la inclusión de una dimensión internacional, global e intercultural en la disciplina, sus contenidos, procedimientos y objetivos de enseñanza; en otras palabras, lo que se conoce como *internacionalización del currículo* (Leask, 2015, p. 9). Una de las principales ventajas de la internacionalización del currículo (IdC) frente a la internacionalización en el extranjero es su carácter inclusivo: al ser parte integral del programa de estudios, los efectos de la internacionalización alcanzan a todo el alumnado, sin depender de las circunstancias personales (económicas, familiares) de cada estudiante. Pero, además, la IdC no se limita a experiencias personales e individuales, sino que aporta una visión global de la *disciplina* y, para el caso concreto que aquí nos ocupa, una concepción global de la *profesión*. Esto abarca el conocimiento de contenidos, métodos y proyectos internacionales, así como de especificidades locales. En resumen, la IdC consiste en proporcionar a los estudiantes una conciencia crítica de los problemas locales y globales en su campo de estudio y un conocimiento profundo de las cuestiones transnacionales (Casper-Hehne y Reiffenrath, 2017, p. 101); en otras palabras, pasar de formar al profesorado para el mercado de trabajo local a formar a profesores con *conciencia global*.

2.2. Internacionalización y digitalización en la formación del profesorado de lenguas adicionales

En este proceso de IdC, parece lógico que la digitalización, como otra de las estrategias clave que están transformando la educación superior, juegue un papel determinante. Las herramientas y sistemas digitales ofrecen un gran número de opciones para entrelazar internacionalización y digitalización en el plano de la enseñanza y el aprendizaje, desde las más sencillas, como la búsqueda y análisis de información procedente de fuentes internacionales o las videoconferencias impartidas por docentes de universidades extranjeras, hasta las más complejas, como pueden ser los proyectos de aprendizaje colaborativo entre grupos de estudiantes de distintas universidades y países, conocidos con el nombre de *Telecolaboración*, *Collaborative Online International Learning* (COIL) o *Virtual Exchange* (VE). Sin embargo, lo cierto es que no ha sido hasta fechas muy recientes cuando se ha empezado a hablar de un giro digital en la internacionalización (Bedenlier y Bruhn-Zaß, 2021).

En lo que al contexto específico de la formación inicial del profesorado de lenguas se refiere, la investigación se ha centrado casi exclusivamente en el formato de la telecolaboración, que ha llegado a resultados que se pueden calificar como concluyentes: según el estudio a gran escala elaborado por el EVALUATE Group (2019), los participantes en proyectos de VE muestran un aumento de sus competencias intercultural, digital y comunicativa y se sienten preparados para implementar proyectos similares una vez empiecen a impartir clases.

¹ Véase, por ejemplo, el programa "Lehramt.International". (<https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuerende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/lehramtinternational/>).

En líneas generales, los proyectos de intercambio colaborativo giran en torno a dos tipos de tareas para desarrollar en grupo: o bien discusiones e intercambio de ideas sobre textos y cuestiones de didáctica (p. ej., Loranc-Paszylk *et al.*, 2021; Tanghe y Park, 2016), o bien la realización de un producto final, como un vídeo (p. ej., Münch-Mankova y Müller de Acevedo, 2021) o actividades de clase (Dooley y Sadler 2013), aunque también algunos proyectos combinan los dos formatos (Abendroth-Timmer *et al.*, 2013; Schwab y Drixler, 2020). En ambas modalidades se constatan efectos positivos, como la reflexión sobre la identidad docente, la profesionalización a través de la integración de teoría y práctica, el reconocimiento de la importancia de la colaboración entre profesores, así como el desarrollo de las competencias digital e intercultural. Sin embargo, también se mencionan importantes retos; por ejemplo, la asimetría lingüística y de destrezas digitales llevó a que algunos participantes se sintieran dominados por sus compañeros internacionales. Del mismo modo, el esfuerzo exigido a todos los implicados en un proyecto de telecolaboración (coordinar horarios, proporcionar apoyo técnico, etc.) es percibido como muy elevado.

En cualquier caso, de esta breve revisión de la literatura se puede constatar que, como ya señalaban Bedenlier y Bruhn-Zaß (2021, p. 10), los dos discursos (internacionalización y digitalización) han discurrido en gran medida en paralelo. En los trabajos mencionados, cuando se habla de digitalización, se hace casi exclusivamente en el sentido del uso de herramientas de comunicación digital (foros, chats, sistemas de videoconferencia, herramientas de colaboración, etc.), pero no se mencionan aspectos relativos a los efectos de la digitalización en la internacionalización, más allá de poner en contacto a estudiantes de diferentes universidades y países. Además, el aspecto de la internacionalización solo aparece de forma prominente en algunos de los estudios reseñados y, con la excepción de Tanghe y Park (2016), operacionalizado en forma de interculturalidad, tal y como sucedía con los estudios sobre la internacionalización en el extranjero.

Existe, por tanto, una flagrante falta de estudios dedicados a investigar la internacionalización en formatos diferentes a la telecolaboración y desde el punto de vista del desarrollo de una visión global de la disciplina y de la profesión. Esto demuestra que, tal y como señala Bruhn (2020, p. 57), aún no se ha explorado sistemáticamente el efecto que el uso de la tecnología educativa y los medios digitales pueden tener en el desarrollo de la internacionalización y, a la inversa, tampoco se ha investigado de manera exhaustiva el vínculo estratégico de la internacionalización con la transformación digital, especialmente en lo que respecta a las carreras de formación del profesorado de lenguas extranjeras. El presente artículo pretende llenar este vacío en la investigación por medio de la exposición de los resultados de un proyecto de IdC realizado en el marco de la formación del profesorado de ELE en Alemania.

3. Descripción del proyecto SpiELE

El proyecto SpiELE (*Spanischdidaktik im Dialog mit Español Lengua Extranjera*), llevado a cabo en la Universidad de Gotinga entre octubre de 2019 y febrero de 2021, surgió con el objetivo de contribuir de manera sostenible y duradera a la internacionalización de la formación del profesorado de ELE. En línea con un proceso de IdC, el proyecto pretende familiarizar al futuro profesorado de español con enfoques, tendencias e investigaciones provenientes de otros contextos educativos y fomentar la reflexión crítica sobre las posibilidades de implementar o adaptar esos nuevos planteamientos al marco concreto de las clases de ELE en la educación secundaria en Alemania.

El proyecto se implementó primero en una de las asignaturas de didáctica de ELE del máster, impartida en el semestre de invierno 2019-2020, a la que fueron invitadas como conferenciantes cinco expertas de universidades españolas y estadounidenses. En concreto, los temas y las especialistas fueron los siguientes: Olga Cruz, de la Universidad Pablo de Olavide (gamificación); Mar Galindo, de la Universidad de Alicante (perspectiva de género); Encarna Atienza, de la Universidad Pompeu Fabra (perspectiva crítica); Esperanza Román, de la George Mason University (tecnología educativa y justicia social), y Reyes Llopis, de la Columbia University (gramática cognitiva). Todos estos temas tienen en común que pueden ser considerados como enfoques innovadores que, siguiendo la definición de Wedell y Grassick (2020, p. 576), intentan producir una mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje en la clase de ELE introduciendo aspectos que son percibidos como nuevos o diferentes. La innovación fue, por tanto, el hilo temático en torno al cual giró el programa de la asignatura. Durante el semestre, los estudiantes leyeron varios artículos sobre cada tema y prepararon preguntas para las profesoras invitadas. En las conferencias se reservó tiempo para la discusión con el público, en la que se comentaron las posibles aplicaciones de los enfoques propuestos al contexto educativo alemán.

Por otro lado, dado que el objetivo del proyecto SpiELE es contribuir a una internacionalización a largo plazo, las clases magistrales de las ponentes fueron grabadas en vídeo. A partir de estas grabaciones se elaboraron cinco módulos digitales que fueron pilotados con otro grupo de estudiantes en el curso siguiente (semestre de invierno 2020-2021) en un formato de *blended-learning*. Además de los vídeos de las conferencias, enriquecidos con una serie de preguntas, explicaciones y enlaces creados por medio de la herramienta H5P, estos módulos contienen unas entrevistas realizadas con las expertas (a las que los estudiantes del curso 2019-2020 no tuvieron acceso), así como una serie de recursos y tareas diseñados para el aprendizaje autónomo. Debido a la situación de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19, en el curso 2020-2021 las clases presenciales tuvieron lugar exclusivamente por videoconferencia. El proyecto, por tanto, tuvo una primera fase con un grupo presencial (semestre de invierno 2019-2020) y una segunda fase con un grupo virtual (semestre de invierno 2020-2021).²

² Para una descripción más detallada del proyecto y del contenido de los módulos digitales, véase García García y González (2023a).

4. Metodología

4.1. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta lo expuesto en la revisión de la literatura, el proyecto SpiELE, por su combinación de IdC y digitalización en un formato diferente al del intercambio virtual, es un proyecto único en el ámbito de la formación del profesorado de ELE. El objetivo de este estudio es, por tanto, averiguar la respuesta de los estudiantes –futuros profesores de ELE– a estas innovaciones y el impacto del proyecto en su formación. Además, y de manera especial, nos interesa saber hasta qué punto las clases magistrales en presencia y los materiales digitales fueron valorados de manera similar. En concreto, las preguntas de investigación planteadas fueron:

1. ¿En qué medida los participantes perciben una dimensión internacional en los contenidos y temas tratados? ¿Qué facetas muestra esta internacionalización?
2. ¿Cómo valoran los estudiantes los temas abordados en el proyecto de internacionalización con respecto a su desarrollo profesional?
3. ¿Qué diferencias –si las hay– se dan entre las percepciones y valoraciones del grupo presencial y del virtual?

4.2. Participantes e instrumentos de recogida de datos

Para responder a estas preguntas, se procedió a una recogida de datos de tipo cualitativo a través de entrevistas en grupo y, con carácter secundario, por medio de los documentos de reflexión de los participantes, tanto en el curso presencial (2019-2020) como en el virtual (2020-2021). El conjunto de los datos recogidos se puede apreciar de forma resumida en la *tabla 1*:³

Tabla 1. Participantes y datos recogidos

Curso	Participantes en las entrevistas	Documentos de reflexión
Presencial (semestre de invierno 2019-2020)	n = 6	n = 6; aprox. 5000 palabras
Virtual (semestre de invierno 2020-2021)	n = 10	n = 10; aprox. 11000 palabras

Fuente: elaboración propia

Los participantes son, como se ha indicado anteriormente, estudiantes del *Master of Education* de la Universidad de Gotinga que se están formando para ser profesores en el sistema alemán de enseñanza secundaria. Exceptuando a dos participantes con español como L1, se trata de un estudiantado con un nivel de C1.

Las entrevistas semiestructuradas (Lamnek, 2010) se realizaron una vez terminadas las clases y a partir de un guion de preguntas abiertas dirigidas a elicitar las teorías subjetivas (percepciones, experiencias, valoraciones) de los participantes. En concreto, las preguntas estaban divididas en cuatro bloques: expectativas sobre el curso, valoración de los contenidos, percepción de la internacionalización y valoración general y sugerencias de mejora. A los participantes de la asignatura en la modalidad virtual, además, se les formuló un quinto bloque de preguntas sobre su experiencia con los módulos de aprendizaje digitales.

Dado que a la relación inevitablemente jerárquica entre entrevistadoras y entrevistados⁴ se le superponía, además, la relación docentes-alumnos, se tomó la decisión de realizar las entrevistas en grupo, de manera que el número de entrevistados fuera igual o superior al de entrevistadoras y, con ello, se contrarrestara de alguna manera la desigual relación de poder. En cualquier caso, no se puede descartar un cierto sesgo en la muestra, dado que las entrevistas fueron voluntarias, así como un cierto grado de deseabilidad social en las respuestas. Lo mismo se puede afirmar sobre las impresiones volcadas en la parte de reflexión personal de los trabajos escritos, dado que estos formaban parte de la evaluación de la asignatura.

4.3. Análisis cualitativo de contenido

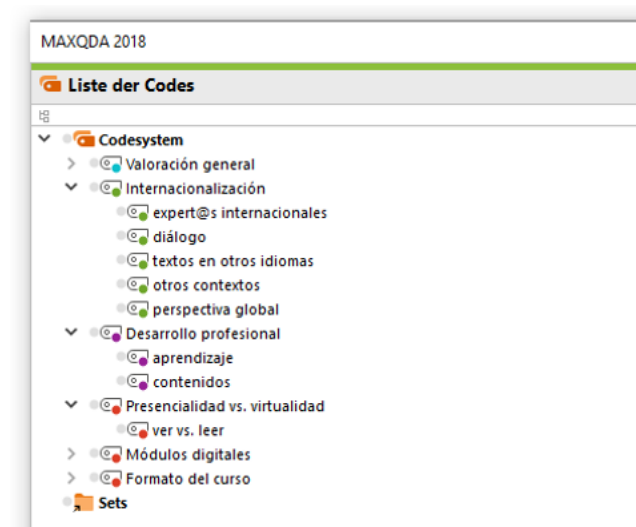
El método empleado para el análisis e interpretación de los datos es el análisis cualitativo de contenido (Kuckartz, 2018), a partir del cual, por medio de un proceso iterativo, se adscriben pasajes concretos de los datos a determinados códigos, que, posteriormente, se agrupan en categorías más abstractas, determinadas de forma previa (categorías deductivas) o surgidas a partir del material (categorías inductivas). El objetivo último es, a partir del sistema de categorías elaborado durante el análisis, proporcionar una descripción estructurada del contenido del material.

Siguiendo a Kuckartz (2018), se realizó el análisis, con ayuda del *software* MAXQDA, en tres fases: primero se establecieron las categorías principales (internacionalización, digitalización y desarrollo profesional) directamente a partir de los bloques de la entrevista y las preguntas de investigación para, en un segundo paso inductivo, afinar y precisar las subcategorías a partir del análisis detallado de, aproximadamente, un tercio del material. El sistema de categorías (véase *figura 1*) así elaborado se aplicó, finalmente, a todo el material.

³ Asimismo, se realizó un estudio cuantitativo (v. García García y González 2023b).

⁴ Las entrevistas fueron realizadas de manera conjunta por la autora y la profesora Virtudes González.

Figura 1. Sistema de categorías



Fuente: elaboración propia

5. Resultados

A continuación, exponemos los resultados más destacados del análisis, clasificados en las tres categorías centrales según las preguntas de investigación: 1) proceso de internacionalización y sus dimensiones, 2) desarrollo profesional y 3) diferencias entre presencialidad y virtualidad.

5.1. Internacionalización

Los participantes expresaron repetidamente durante la entrevista su percepción de que tanto los materiales como las ponentes les permitían tomar conciencia de una perspectiva internacional en la didáctica de idiomas. Esto se puede precisar en las siguientes dimensiones.

5.1.1. Interés por otros contextos y ampliación de horizontes

En primer lugar, y como el aspecto más superficial, los estudiantes se muestran impresionados –en cierto modo, casi hasta halagados– por el hecho de poder disfrutar de clases impartidas por investigadoras de prestigio que, además, vienen de otros países expresamente a la Universidad de Gotinga. Pasando a un plano de reflexión más profundo, los participantes comentan lo enriquecedor que les resulta descubrir aspectos desconocidos sobre contextos educativos diferentes al suyo:

Me gustó porque teníamos un poco más de información no sobre Alemania y cómo todas las cosas suceden aquí, sino también de otros países: cómo son las sistemas educativas, por ejemplo. [...] Y también que han contado sobre los aspectos culturales y eso también es algo que me parece importante para saber qué pasa [...] no solamente en Alemania (Antonia, E6_VIR §37)⁵.

[...] y notabas también la manera de explicar las cosas y tal también variaban según de dónde venían y a quién educaban normalmente... y todas interesantes (Sebastian, E1_PRES §60).

Por otra parte, esta curiosidad por otros contextos que despiertan las conferencias y los materiales se extiende hasta el punto de que algunos estudiantes piden una ampliación de la representación geográfica, en concreto, de Latinoamérica:

Y a lo mejor lo que eché de menos yo como latina también podría haber sido como alguna presentadora de otro país, tal vez. Porque yo creo que eran todas españolas (Marina, E5_VIR §22).

Me hubiera gustado ver el tema de la justicia social en América. Eso me hubiera gustado muchísimo (Julian, E4_VIR §59).

Se puede afirmar, por tanto, que el curso ha tenido un doble efecto: ha acercado a los estudiantes realidades educativas que les eran desconocidas y, además, ha despertado el interés y la toma de conciencia acerca de la didáctica de ELE en otros países, más allá del contexto alemán.

5.1.2. Superación de prejuicios sobre otros sistemas educativos

En las entrevistas se aprecia una tendencia a generalizar y a identificar el enfoque presentado por las ponentes como “la forma en la que se enseña español en ese país”:

⁵ Las citas son textuales y no han sido corregidas. Los códigos PRES y VIR indican si se trata de un participante del curso presencial o virtual, respectivamente.

Y aquí dieron también ejemplos de sus propias clases, eso era también como “ah, los ingleses o los estadounidenses lo aprenden así y ajá, ajá”, eso se puede hacer allí (Fabian, E2_PRES §42).

El hecho de que estos enfoques no siempre coincidan con la idea preconcebida que los estudiantes tienen acerca de la enseñanza de lenguas en ese país en concreto da lugar a reacciones de sorpresa:

Me sorprendió porque [...] yo siempre observo que la gramática o la enseñanza de la gramática muchas veces, sobre todo en España, están bastante, una enseñanza bastante antigua en comparación con la nuestra porque todavía es muy... [...] Es muy deductivo creo. [...] Y tal vez el cambio que también lo hay en España y también lo hay en los Estados Unidos me sorprende y me hace también feliz (Felicitas, E3_VIR §47-52).

A mí, yo creo que también era la profesora de Estados Unidos que habló sobre enseñar español de una forma crítica, esto sí me ha gustado mucho y me sorprendió también mucho. Y también hacerlo en Estados Unidos y... porque, no sé, yo siempre pienso que lo de así de forma crítica [...], que en ese aspecto Alemania es bastante avanzado [...] y me sorprendió de que vino este aspecto de una profesora de Estados Unidos y me pareció muy muy muy positivo (Larissa, E3_VIR §52).

Estos comentarios manifiestan, por un lado, que los prejuicios culturales se extienden hasta el ámbito de las creencias sobre la enseñanza de idiomas y que, además, guardan una estrecha relación con la imagen que se tiene de una sociedad en concreto (España como país tradicional, Estados Unidos como acritico, Alemania como avanzado). Por otro lado, estas reflexiones en voz alta ponen de manifiesto que, gracias a la experiencia de contraste que suponen las presentaciones de las ponentes, los participantes empiezan, hasta cierto punto, a cuestionarse ideas preconcebidas y a reorganizar sus creencias.

5.1.3. Dimensión global de la enseñanza de idiomas

Por último, como el aspecto a nuestro entender más relevante de la internacionalización, se aprecia que las conferencias han ayudado a los estudiantes a comprender la enseñanza de idiomas (en concreto, de ELE) como un fenómeno a escala global y no como algo que sucede y tiene relevancia solo en su país o región. Esto, aunque parece una obviedad, es, sin embargo, un hecho sobre el que los estudiantes no han tenido ocasión de reflexionar a lo largo de sus estudios y se les presenta, por tanto, como un descubrimiento:

Porque es que nosotros estamos pensando, vale, vamos a enseñar español en Alemania, o tal vez en España, yo qué sé, pero, a mí me falta esa combinación con los otros mundos y eso me ha dado... cómo decir... la experiencia que también el español como lengua extranjera en los Estados Unidos es un tema muy importante y creo que se va aumentando mucho (Diana, E3_VIR §46).

Al final descubrí que sobre todo la enseñanza de lenguas en sí es un proceso internacional, porque nos comunicamos con personas de todo el mundo, y creo que llevar o traer a personas de diferentes países que todos hablen la misma lengua es muy beneficioso en la formación de profesores, porque así vemos que la lengua que enseñamos la enseñamos para que nuestros alumnos o alumnas puedan comunicarse con todo el mundo, casi (Anna, E4_VIR §49).

Estos comentarios ponen de relieve una ampliación de perspectivas que no se limita a conocer “lo que se hace en otros países”, sino que supone superar la visión local-nacional, poder relacionar contextos y enfoques didácticos (“esa combinación con los otros mundos”) y reflexionar acerca de su relevancia y grado de aplicabilidad a la situación concreta:

[...] recuerdo comentarios acerca de la enseñanza en Estados Unidos y demás que presentaban un poco cómo es el estado de la cuestión allí y tal y qué se puede aplicar a lo que conocemos desde nuestra perspectiva (Mateo, E5_VIR §35).

Bueno, lo único quizás es que siempre pensamos más en la enseñanza en Alemania, en nuestra clase, cómo lo vamos a hacer, si lo podemos aplicar o no a nuestra clase, pero también me pareció interesante que las presentadoras explicaran, por ejemplo, que también o que no importa tanto dónde enseñamos español, que, aunque enseñemos español en los Estados Unidos o en Alemania a extranjeros surgen más o menos los mismos problemas, [...] estas tendencias en la didáctica son más o menos las mismas, ¿no? Como tendencias generales. Lo concreto claro que es diferente, [...] pero, como tendencias más generales son aplicables, sí (Rosa, E1_PRES §61-62).

En resumen, los comentarios aportados por los participantes en las entrevistas permiten afirmar que el proyecto ha conseguido que los estudiantes tomen conciencia de la dimensión internacional y de la relevancia de la misma en su proceso de formación como profesores de lenguas.

5.2. Desarrollo profesional

Un segundo bloque de la entrevista se centró en los contenidos tratados por las ponentes. Todos los estudiantes destacan la relevancia, la actualidad y la utilidad práctica de los enfoques presentados, que les resultaron extremadamente novedosos. Tanto es así que, incluso, algunos estudiantes utilizan los términos

“revelador” y “revolucionario”, especialmente para referirse a los enfoques de la perspectiva crítica y la lingüística cognitiva.

El tema de la perspectiva crítica fue particularmente revelador para mí, dado que mi contacto con y conocimientos de dichas estrategias son limitados a causa de mi origen y experiencia escolar (Paula, Reflexión Personal_VIR).

[E]l tema de la gramática. Yo creo que es algo tan revolucionario... (Sebastian, E1_PRES §29).

Esto hace que los estudiantes, además, reflexionen acerca del significado de “innovador”, que hasta ese momento habían identificado sobre todo con “digital”:

Sí, creo que en la primera sesión hablamos sobre innovación y lo que significa y hablamos sobre todo sobre digitalización y cosas así, pero no pensamos en las otras dimensiones, gramática o el género y cosas así y creo que el seminario amplió nuestra vista de qué es innovación,⁶ qué significa y cómo podemos aplicarlo para la clase o en la clase (Celine, E1_PRES §69)

Por otro lado, el hecho de que los contenidos fueran tan novedosos permite que los estudiantes tomen conciencia de que las corrientes didácticas evolucionan y de que ellos, como futuros profesores, tienen que estar al día y en permanente formación:

[E]n cuanto a la relevancia para el propio futuro profesional, el trabajo [final de curso] me ha mostrado la necesidad de estar abierto al avance y no cerrarse ante cambios (Julian, Reflexión Personal_VIR).

[S]e puede clasificar al seminario como extremadamente beneficioso para mis competencias en mi futura profesión como docente. Los temas tratados han creado conciencia sobre la importancia de la formación continua del profesorado (Larissa, Reflexión Personal_VIR).

A mí me ha cambiado, sobre todo, antes como que no lo tenía tan presente que hay nuevas investigaciones y si me daban información de cómo se enseñaba algo, pues lo tomaba así, aunque no me gustara y [...] [este proyecto] me ha incitado a investigar mucho más, a no tomar la palabra y ya está, a cuestionar, sí, eso es (Sebastian, E1_PRES §74).

Finalmente, se puede percibir cómo los contenidos novedosos, unidos a la ampliación de perspectivas y contextos diferentes, han conseguido que se produzcan cambios en la percepción de lo que es la enseñanza de lenguas y que los estudiantes se sientan más motivados y preparados para dar clases de español:

El trabajo con esos temas fue muy enriquecedor para mí; me parece que el punto más importante es que todos los enfoques didácticos están conectados entre ellos. [...] De hecho, las posibilidades de conectar los temas son ilimitadas. Por lo tanto, gracias a este curso, voy a tener a mano una herramienta muy fuerte y poderosa para planear mis clases (Mateo, Reflexión Personal_VIR).

Bueno, yo, para mí, me ha cambiado mucho mi idea de enseñanza de lenguas extranjeras porque [...] yo siempre pensaba “ah, enseñar un idioma es muy aburrido”, [...] me parece un poco siempre lo mismo [...] y después de este curso, [...] estoy mucho más motivada de empezar a dar clase de español, [...] [por]que hay muchas, muchísimas, cosas que se puede hacer en clase de lenguas extranjeras (Rosa, E1_PRES §73).

En definitiva, se observa que después de su participación en el curso los estudiantes han desarrollado una actitud más proclive a la experimentación con materiales y enfoques, han descubierto nuevas y potentes perspectivas para sus clases y, además, han tomado conciencia de la necesidad de una formación continua.

5.3. Presencialidad y virtualidad

Un aspecto muy llamativo de las respuestas aportadas en las entrevistas es que los participantes del curso virtual indican que los vídeos les aportaron una sensación muy similar a la de haber asistido a unas clases en presencia. Los estudiantes mencionan explícitamente que han podido “conocer” a las ponentes y “participar” en las conferencias:

Yo creo que así fue casi como si hubiéramos estado ahí (Daria, E5_VIR §20).

Pues a mí también eran los vídeos que me gustaron mucho y ya por un lado conocer a todos los profesores que vinieron a Göttingen y, no sé, me pareció superinteresante (Larissa, E3_VIR §35).

[...] me parece muy bien también que se puede casi participar en una conferencia que... se llevaba a cabo hace un año o no sé cuándo (Anna, E4_VIR §26).

La posibilidad de ‘ponerles cara’ a las autoras de los artículos es algo que también mencionaron los participantes del curso presencial, al resaltar el efecto positivo en el aprendizaje que supone tener contacto directo con las ponentes:

⁶ La palabra *seminario* se refiere aquí a “asignatura” por interferencia con el alemán *Seminar*.

Y creo que ver las personas en vivo puede ser una inspiración más [que el que te cuenten las cosas], ver a las personas que existen y todo eso y no solo leer sus textos tiene un efecto más grande, no sé (Celine, E1_PRES §26).

Por su parte, los estudiantes del curso virtual resaltan el importante aspecto socioafectivo, pues combinar la lectura de textos académicos con el visionado de las conferencias resulta una experiencia de aprendizaje más agradable, especialmente teniendo en cuenta el contexto de clases exclusivamente en línea en el que se desarrolló la asignatura:

A mí, en especial, que ahora estando en un semestre en la pandemia, pues el aspecto de hacer algo sola en tu casa, pero no sentirse tan sola, porque se ve este vídeo, esta entrevista, charlando dos personas y piensas “ah, vale, bien” y no solamente leer un texto [...] y sí, ha sido algo más interactivo (Larissa, E3_VIR §56).

Estos comentarios revelan que los estudiantes conciben el aprendizaje como algo fundamentalmente social. Y en un momento en el que el contacto tanto con otros compañeros como con la docente se vio fuertemente restringido, los vídeos interactivos consiguieron contrarrestar, por lo menos en parte, la sensación de aislamiento tan general en los cursos a distancia. En resumen, los estudiantes del curso virtual no perciben como una desventaja el no haber disfrutado de las conferencias en vivo. Casualmente, una estudiante del curso virtual también asistió a una de las conferencias y ella comenta que ambas experiencias, aunque diferentes, fueron igualmente satisfactorias:

Pues yo la verdad estuve presente en una de esas sesiones, porque vinimos con mi curso de Español 5, creo, [...] y luego verlo así en este vídeo también me ha gustado. [...] y bueno, claro, estando ahí, o sea no estando ahí, sino estando en el ordenador y verlo, pues lo puedes ver mucho más intensivo o mucho más... no sé. Yo me di cuenta de muchísimas más cosas viéndola así en ILIAS (Larissa, E3_VIR §38-40).

Por tanto, los vídeos enriquecidos con elementos interactivos suponen para los estudiantes entrevistados un tipo de experiencia de aprendizaje que, siendo prácticamente igual a una participación física en las conferencias, permite percibir más detalles y posibilita, en definitiva, un aprendizaje más intenso.

6. Discusión

Con respecto a la primera pregunta de investigación, los resultados indican claramente que los estudiantes han tomado conciencia de la perspectiva internacional y de su importancia para su desarrollo como futuros docentes de ELE. Además, los estudiantes son capaces de identificar, en los enfoques presentados, similitudes o principios comunes universalmente válidos que se pueden aplicar, con las debidas adaptaciones, a su contexto educativo.

Por otro lado, el hecho de entrar en contacto por primera vez con otras realidades educativas permite que se cuestionen creencias preestablecidas acerca de la forma de enseñar lenguas extranjeras en otros países. Estos resultados marcan una línea a seguir dentro de la internacionalización de la formación del profesorado de lenguas, pues, dado que estas creencias van asociadas a prejuicios (positivos y negativos) sobre la cultura, la educación y la sociedad, tanto de otros países como del propio, se hace patente la conveniencia de abordar estos *prejuicios didácticos interculturales* como un aspecto esencial del *Master of Education*.

Finalmente, se aprecia que los estudiantes han tomado conciencia de una dimensión global en la enseñanza de idiomas, especialmente en lo que concierne al español. Es decir, aunque parezca obvio, los participantes se han dado cuenta de que se aprende y se enseña español en muchas partes del mundo y que lo que se hace en otros lugares puede ser relevante para el propio contexto específico –y viceversa–. Si bien esto se puede aplicar a cualquier materia escolar, lo cierto es que desarrollar sensibilidad hacia lo que se hace en otros contextos presenta una mayor urgencia en el área de las lenguas extranjeras, pues es el ámbito donde la conexión y el intercambio de ideas (por ejemplo, con docentes de otros países) pueden ser más fructíferos y, además, donde existe una lengua de comunicación común (la lengua meta).

En definitiva, en las entrevistas resuenan muchos de los aspectos señalados previamente por la teoría (Crossley y Watson, 2003) y la investigación empírica (Tanghe y Park, 2016), como el despertar de una curiosidad y un interés hacia otros contextos de enseñanza, la reflexión sobre ideas preconcebidas y la identificación de tendencias comunes en la didáctica (de ELE).

En cuanto a la valoración que hacen los estudiantes de los temas abordados y los posibles efectos en su desarrollo profesional, cabe destacar que, a partir del contacto con enfoques que no conocían ni como alumnos ni como profesores, los estudiantes se han dado cuenta de que la didáctica es una disciplina en evolución y en desarrollo y que, por tanto, no existe una forma de enseñar que sea válida para siempre. Esta mentalidad más abierta y receptiva a las innovaciones didácticas y más predispuesta a la formación continua, unido a una actitud crítica e investigadora, es un resultado muy relevante en el contexto del profesorado de secundaria, en el que suele primar el fenómeno del aprendizaje por observación (Lortie, 1975), a consecuencia del cual los profesores suelen enseñar tal y como han sido enseñados. Además, estos enfoques innovadores han supuesto para los estudiantes una revelación del aula de idiomas como un mundo de posibilidades.

Por último, con respecto a la tercera pregunta de investigación y en contra de lo que en un principio podría parecer esperable, no se aprecia absolutamente ninguna diferencia entre las respuestas dadas por los participantes del curso presencial y del curso virtual. Tanto las conferencias en vivo como los materiales

digitales tienen la capacidad de transmitir la experiencia de internacionalización y de desencadenar una concienciación sobre el proceso de desarrollo profesional; de hecho, los vídeos y las conferencias parecen estar al mismo nivel de presencialidad. Los estudiantes de ambos grupos tienen la sensación de haber conocido en persona a las ponentes y de que la posibilidad de verlas y escucharlas (independientemente de si es en una presentación en vivo o a través de una grabación) ha sido una experiencia muy beneficiosa para el aprendizaje. Las fronteras entre lo presencial y lo virtual se diluyen o, dicho de otra forma, se da una “virtualidad real” (Castells, 2010, xxxi).

7. Conclusiones

El proyecto SpiELE ha permitido incluir una dimensión internacional en el currículo del *Master of Education* en la especialidad de ELE. Los estudiantes participantes valoran la experiencia como muy enriquecedora y, además, consideran que tiene implicaciones muy positivas para su futuro desarrollo profesional. En concreto, es de destacar que la internacionalización ha desencadenado una reconceptualización de la enseñanza de las lenguas modernas, pasando de una visión más bien mecánica de la misma a una concepción más compleja, estimulante y dinámica. El hecho de que se hayan, literalmente, ampliado horizontes y trascendido fronteras, también mentales, marca, desde luego, el camino a seguir en el campo de la internacionalización del profesorado, y no solo de segundas lenguas.

Pero, además, y en esto conviene insistir una vez más, la ausencia de diferencias entre los efectos percibidos por el grupo presencial y la virtual pone de manifiesto el ingente potencial de la digitalización. Los materiales digitales e interactivos desarrollados en este proyecto, permanentemente disponibles, hacen posible la incorporación de una dimensión internacional y global en el currículo de didáctica de ELE. Estos resultados permiten abrir nuevas perspectivas para explorar la fructífera unión entre internacionalización y digitalización.

Naturalmente, al tratarse de un estudio cualitativo con un número de participantes muy reducido (especialmente en el grupo presencial) y que se ha realizado en el contexto de una sola universidad, los resultados no pueden generalizarse a otros contextos, ni siquiera a otras universidades alemanas. En cualquier caso, creemos que las posibilidades de éxito de un proyecto similar realizado en otra institución o en otro país son muy elevadas. En este sentido, no podemos más que mostrar nuestro acuerdo con las palabras de uno de los participantes:

en este [curso] se crea más debate, se intercambia información, tú aprendes de ellos, ellos a la vez aprenden de ti. Mola. (risas) (Sebastian, E1_PRES §83)

8. Bibliografía

- Abendroth-Timmer, Dagmar; Bechtel, Mark; Chanier, Thierry y Ciekanski, Maud (2013). Grenzüberschreitendes Blended-Learning. Zur Förderung interkultureller Kompetenz in der universitären Französischlehrerbildung. En Andrea Rössler (ed.), *Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer* (pp. 165–182). Landau: Empirische Pädagogik.
- Alfaro, Christina y Quezada, Reyes L. (2010). International teacher professional development: teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. *Teaching Education*, 21(1), 47-59. <http://doi.org/10.1080/10476210903466943>
- Bedenlier, Svenja y Bruhn-Zaß, Elisa (2021). The Digital Turn in Internationalization. Konzepte, Strategien und Praktiken. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 16(2), 9–23. <http://doi.org/10.3217/zfhe-16-02/01>
- Berkenbusch, Gabriela y Fetscher, Doris (2013). Portico 1.0. – Ein Portfolio zum interkulturellen Lernen während eines Auslandsaufenthaltes. Möglichkeiten und Grenzen zur Selbstevaluierung. En Andrea Rössler (Ed.), *Standards interkultureller Kompetenz für Fremdsprachenlehrer* (pp. 145–164). Landau: Empirische Pädagogik.
- Bray, Mark; Crossley, Michael y Watson, Keith (2003). *Comparative and international research in education globalization, context and difference*. London: Routledge Falmer.
- Bruhn, Elisa (2020). *Virtual Internationalization in Higher Education*. Bielefeld: wbv.
- Casper-Hehne, Hiltraud y Reiffenrath, Tanja (2017). Hochschulbildung in globalen und lokalen Kontexten: Das Göttinger Modell einer Internationalisierung der Curricula. *Interculture Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien* 16(27/28), 97-116. <https://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/291/381>
- Castells, Manuel (2010). *The rise of the network society*. (2a ed.). MA: Wiley-Blackwell.
- De Wit, Hans y Altbach, Philip. 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>
- Devlin-Foltz, Betsy y McIlvaine, Stevenson (2008). Preface. En Longview Foundation (Ed.), *Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change* (p. 3). Longview Foundation.
- Dooley, Melinda y Sadler, Randall (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4–29. <https://doi.org/10.1017/S0958344012000237>
- Dooley, Melinda y Villanueva, Maria (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 223–240. <https://doi.org/10.1080/02619760600617409>
- Ehrenreich, Susanne (2004). *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung*. München: Langenscheidt ELT.

- Evaluate Group. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment*. [Research-publishing.net](https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>
- Falkenhagen, Charlotte; Grimm, Nancy y Volkmann, Laurenz (eds.). (2019). *Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Paderborn: Schöningh.
- García García, Marta y González, Virtudes (2023a). Digitalización, internacionalización e innovación educativa en la formación del profesorado de español en Alemania: El proyecto "Spanischdidaktik im dialog mit ELE". En Maika Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*. Universidad de León.
- García García, Marta y González, Virtudes (2023b). Potenziale der Digitalisierung für die Internationalisierung der fremdsprachlichen Lehramtsfächer: Digitale Lehr-/Lernmodule und interaktive Videos. En Mark Bechtel, Lara A. Dittmann y Johanna Fricke (Eds.), *Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital?* (pp. 51-69). Berlin: Peter Lang.
- Gerlach, David y Lüke, Mareen (2020). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26(2), 319-344. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3354>
- Kissock, Craig y Richardson, Paula. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89-101. <http://doi.org/10.1080/10476210903467008>
- Knight, Jane (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leask, Betty (2015). *Internationalization of the Curriculum*. London: Routledge.
- Loranc-Paszyk, Barbara; Hilliker, Shannon M. y Lenkaitis, Chesla Ann (2021). Virtual Exchanges in Language Teacher Education: Facilitating Reflection on Teaching Practice through the Use of Video. *TESOL Journal* 12(2), 1-15. <https://doi.org/10.1002/tesj.580>
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Münch-Mankova, Zuzana y de Acevedo, Juliane Müller (2021). International Zusammenarbeit – ein virtuelles Lernvideoprojekt zur Förderung interkultureller und digitaler Kompetenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 153-166. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-02/11>
- Schwab, Götz y Drixler, Nils (2020). Telekollaboration und Digitalisierung in der Hochschullehre. Interkulturelles Lernen durch virtuellen Austausch im Studium zukünftiger LehrerInnen. En Heike Niesen, Daniela Elsner y Britta Viebrock (Eds.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung: Inhalte, Methoden und Aufgaben* (pp. 231-250). Tübingen: Narr.
- Schwarzer, David y Bridglall, Beatrice L., (eds.). (2015). *Promoting global competence and social justice in teacher education: successes and challenges within local and international contexts*. Lanham: Lexington Books.
- Tanghe, Shannon y Park, Gloria (2016). Build[ing] something which alone we could not have done: International collaborative teaching and learning in language teacher education. *System*, 57(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.01.002>
- Teltemann, Janna (2019). Internationalisierung der Lehrerbildung: Trends und Implikationen. En Sabine Doff (Ed.), *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte* (pp. 43-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedell, Martin y Grassick, Laura (2020). Innovation in Language Teaching and Learning. En Carol A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 576-580). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0540.pub2>