



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

TESIS DOCTORAL

**CONVERGENCIA EDUCATIVA Y DIVERSIDAD
CULTURAL EN EL EEES**

**DESDE LAS AULAS UNIVERSITARIAS
MULTICULTURALES DE SEGUNDAS LENGUAS (E/LE)
HACIA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL**

AUTORA: CECILIA MÉNDEZ CEA

DIRECTORA: DRA. NATIVIDAD HERNÁNDEZ MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA, DPTO. DE LENGUA ESPAÑOLA

CURSO ACADÉMICO 2011-2012

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

A mis padres, con el amor y la gratitud de siempre

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar aquí mi más sincero agradecimiento a las siguientes personas, sin cuyos apoyo, ayuda y colaboración, este proyecto no hubiera sido posible:

- A Natividad Hernández Muñoz, Profesora de Lingüística General en el Departamento de Lengua Española, Facultad de Filología (USAL) y Profesora de Competencia Estratégica y Cultural en el Máster Oficial de la Universidad de Salamanca para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Directora del presente trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor, por su apoyo, guía y generosidad inestimables

- A Román Álvarez Rodríguez, Decano de la Facultad de Filología (USAL), recordado y apreciado profesor en aquellos años de formación en la Universidad de Salamanca, por su confianza y generosa ayuda en encontrar la orientación y la dirección idóneas para el proyecto de tesis

- A Belén Urosa, Decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y a Rosa Salas, Directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Departamento de Educación, Métodos de Investigación y Evaluación, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, Co-Directoras en el DEA (Diploma en Estudios Avanzados), por su asesoramiento, ayuda y apoyo

- A todos mis Profesores en los Cursos de Formación de Doctorado realizados en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid: Ignacio Gonzalo, Vicente Hernández, Miguel Juárez, Carmen Labrador, Pedro Morales, Belén Urosa. De la mano de cada uno de ellos avancé en el descubrimiento de nuevas áreas de conocimiento, nuevas técnicas de investigación, nuevas formas de trabajo académico, nuevos enfoques profesionales, nuevas competencias, nuevos valores

- A M^a Antonia Olalla, Directora del Instituto de Idiomas Modernos de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, en el que trabajo como profesora de español para alumnos de intercambio desde hace ya más de una década, por su ayuda y apoyo incondicionales y permanentes en todas las fases de este proyecto

- A Donna Kuniholm, actual Jefa de Estudios en el Instituto de Idiomas Modernos de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, por su ayuda en la corrección de la versión inglesa de las tres escalas diseñadas como instrumento de medida para esta investigación y por su apoyo de siempre

- A Marcella Chartrand y Virginia Esteve, anteriores Directora y Jefa de Estudios respectivamente en el Instituto de Idiomas Modernos de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, y a Walter Cedar, sabio compañero y guía, por el apoyo y la confianza de siempre, con los que sigo contando en la actualidad desde sus nuevos puestos de responsabilidad

- A Inés Fernández, Directora del Servicio de Relaciones Internacionales de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, y a Amparo Hernández, Coordinadora del mismo, departamento en el que colaboro desde hace años como profesora de Lengua y Cultura Españolas para Programas Internacionales, para las Universidades de Illinois, San Francisco y San Diego, entre otras, por su apoyo y colaboración

- A Eugenia Ramos, como responsable anterior del programa para la Universidad de Pennsylvania y anterior Coordinadora del Programa de Doble Máster para la *Wharton School of Business, Lauder Institute*, de la Universidad de Pennsylvania en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Pontificia Comillas de Madrid, y a Natalia Cassinello, responsable del programa para la Universidad de Pennsylvania, por facilitarme en la fase de la realización del DEA el acceso a los alumnos, propios y de otros profesores, de ambos programas, en los que colaboro desde hace años como Profesora de Lengua y Cultura Españolas
- A mis compañeras profesoras de español en el Instituto de Idiomas Modernos: Cristina Fernández, Cristina Martín, M^a Antonia Olalla, Teresa Ruano, y Pilar Úcar, por su colaboración en pasar las escalas para la parte experimental de este proyecto a sus alumnos internacionales en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, también por su apoyo y aliento
- A mis compañeros profesores de otras lenguas en el Instituto de Idiomas Modernos de la UPCO (Carmelo Alzás, Wally Cedar, Christine Fiévez, Bernd Hunte, Laurence Rouanne, etc.), por su colaboración en pasar las escalas a sus alumnos españoles en la fase de realización del DEA, gracias a ellos y a todos los demás por su disponibilidad y su ayuda constantes
- A Kim Griffin, Directora de los Programas de la Universidad *Middlebury College* en España, de cuyo equipo docente formo parte desde hace años, por facilitarme el acceso a los alumnos, propios y de otros profesores, en la fase de realización del DEA, y por su apoyo siempre
- A mis compañeros profesores en *Middlebury College*: Beatriz del Valle, Carmen Carballo, Mercedes Fernández, Paco Layna, etc, por su colaboración en pasar las escalas en sus clases a sus alumnos norteamericanos subgraduados y graduados también en la fase de realización del DEA
- A todos mis profesores anteriores, en la Universidad de Salamanca durante mi Licenciatura (1980-85) y en aquellos primeros Cursos de Doctorado (1985-1986); a mis profesores en la Universidad de Alcalá de Henares durante el Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera (1994-1996).
- A todos mis alumnos en estos 27 años de actividad profesional, siempre en las aulas de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales, en varias universidades españolas y norteamericanas (Universidad Pontificia Comillas de Madrid, *Middlebury College*, Instituto de Empresa de Madrid, *New York University*, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Pontificia de Salamanca), alumnos procedentes de tantos países y tantas culturas diferentes: de ellos he aprendido y sigo aprendiendo cada día el significado amplio, múltiple y diverso del término y el concepto “calidad” en Educación Superior, en entornos multiculturales
- A todos mis compañeros colegas en la misma actividad profesional, anteriores y actuales: de todos ellos he aprendido y sigo aprendiendo como consecuencia de nuestra colaboración en equipos y proyectos comunes
- A todos los alumnos, propios o de otros colegas, que tan amablemente se han prestado a participar en este trabajo de investigación, completando las escalas de una forma totalmente anónima, generosa y desinteresada
- A familiares y amigos, presentes o no, cerca o en la distancia, promotores y motores de este proyecto, apoyo y aliento siempre.

Índice de Contenidos

INTRODUCCIÓN GENERAL, CONTEXTUALIZACIÓN	1
GLOSARIO DE ALGUNOS TÉRMINOS FUNDAMENTALES	22
SIGLAS Y ACRÓNIMOS DE REFERENCIA	30
1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	41
1.1. OBJETIVOS DE ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	50
1.1.1. OBJETIVOS GENERALES	50
1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	51
1.2. PLAN GENERAL DE TRABAJO	52
2 ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	57
3 MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUALIZACIÓN	71
3.1. LAS AULAS MULTICULTURALES DE SEGUNDAS LENGUAS: APRENDER OTRA LENGUA, OTRA CULTURA	71
3.2. LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA COMO MARCO DE ACCIÓN	100
3.2.1. INVESTIGACIÓN EN EL AULA (<i>CLASSROOM RESEARCH</i>) Y PROFESIONALIDAD ACADÉMICA (<i>THE SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING</i>)	108
3.2.2. EDUCACIÓN COMPARADA: INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE DOCENCIA O ENSEÑANZA (<i>INSTRUCTIONAL STYLE RESEARCH</i>) E INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE (<i>LEARNING STYLE RESEARCH</i>)	111
3.3. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES): PLANTEAMIENTOS Y RECORRIDO	119
3.3.1. MOVILIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. LA MULTICULTURALIDAD COMO FACTOR DE EFICACIA Y CALIDAD EDUCATIVAS	140
3.3.2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	147
3.3.3. EL NUEVO PERFIL DEL BUEN PROFESOR UNIVERSITARIO	161
3.4. MODELOS TRADICIONALES DE UNIVERSIDAD EN EUROPA	168
3.4.1. EL MODELO UNIVERSITARIO ALEMÁN O HUMBOLDTIANO: LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA CIENCIA. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALEMANIA Y PAISES AFINES	176
3.4.1.1. EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALEMANIA	176
3.4.1.2. EDUCACIÓN SUPERIOR EN AUSTRIA	178

3.4.1.3.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN BÉLGICA (COMUNIDAD FLAMENCA)	179
3.4.1.4.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN HOLANDA	180
3.4.1.5.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN SUIZA	181
3.4.1.6.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN DINAMARCA	183
3.4.1.7.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN FINALANDIA	184
3.4.1.8.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN NORUEGA	186
3.4.1.9.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN SUECIA	187
3.4.2.	EL MODELO UNIVERSITARIO FRANCÉS O NAPOLEÓNICO: LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DEL ESTADO. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN FRANCIA Y PAISES AFINES	190
3.4.2.1.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN FRANCIA	190
3.4.2.2.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN BÉLGICA (COMUNIDAD FRANCÓFONA/VALONA)	191
3.4.2.3.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN ITALIA	192
3.4.2.4.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN LUXEMBURGO	194
3.4.2.5.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN PORTUGAL	195
3.4.3.	EL MODELO UNIVERSITARIO BRITÁNICO O ANGLOSAJÓN (MODELO NEWMAN): LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA CULTURA. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN REINO UNIDO Y PAISES AFINES	197
3.4.3.1.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN REINO UNIDO (GRAN BRETAÑA: GALES, ESCOCIA, INGLATERRA, E IRLANDA DEL NORTE)	197
3.4.3.2.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN IRLANDA	199
3.4.4.	EL MODELO UNIVERSITARIO SOVIÉTICO: LA UNIVERSIDAD CENTRALIZADA. EL MODELO NAPOLEÓNICO ADAPTADO AL SISTEMA SOCIALISTA. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN RUSIA Y PAISES AFINES	201
3.4.4.1.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN RUSIA	201
3.4.4.2.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHEQUIA	203
3.4.4.3.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN HUNGRÍA	204
3.4.4.4.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN POLONIA	205
3.4.4.5.	EDUCACIÓN SUPERIOR EN RUMANIA	207
3.5.	MODELOS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE CULTURAS. PATRONES CULTURALES EN CONTRASTE, PERFILES CULTURALES	210
3.5.1.	EL INDICADOR DE ESTILOS CULTURALES	211
3.5.2.	EL MODELO LMR	214
3.5.3.	EL MODELO COF	218
3.5.4.	EL MODELO HALL	226
3.5.5.	EL MODELO HOFSTEDE	228
3.5.6.	OTROS MODELOS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE CULTURAS: EL MODELO DEAL Y KENNEDY; EL MODELO HAMPDEN-TURNER Y TROMPENAARS; EL MODELO HARRISON Y STOKES; EL MODELO KLUCKHOLN Y STRODTBECK; EL MODELO SCHWATZ	233

3.5.7. CLAVES PARA UNA COMUNICACIÓN EFICAZ ENTRE CULTURAS. PERFILES CULTURALES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO _____	236
3.6. CARACTERIZACIÓN DE GRUPOS CON PERFILES CULTURALES AFINES _____	245
3.6.1. EL PERFIL CULTURAL ALEMÁN. PRECONCEPTOS Y VALORES. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA. ALEMANIA _____	245
3.6.1.1. PAÍSES AFINES (I): AUSTRIA, BÉLGICA FLAMENCA, HOLANDA, SUIZA. PERFILES CULTURALES Y ACADÉMICOS _____	248
3.6.1.2. LOS PAÍSES ESCANDINAVOS (II): DINAMARCA, FINLANDIA, NORUEGA, SUECIA. PERFILES CULTURALES Y ACADÉMICOS _____	261
3.6.2. EL PERFIL CULTURAL FRANCÉS. PRECONCEPTOS Y VALORES. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA. FRANCIA _____	273
3.6.2.1. PAÍSES AFINES: BÉLGICA FRANCÓFONA, ITALIA, LUXEMBURGO, PORTUGAL. PERFILES CULTURALES Y ACADÉMICOS _____	275
3.6.3. EL PERFIL CULTURAL BRITÁNICO. PRECONCEPTOS Y VALORES. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA. REINO UNIDO _____	284
3.6.3.1. PAÍSES AFINES: IRLANDA. PERFIL CULTURAL Y ACADÉMICO _____	287
3.6.4. EL PERFIL CULTURAL SOVIÉTICO. PRECONCEPTOS Y VALORES. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA. RUSIA _____	290
3.6.4.1. PAÍSES AFINES: CHEQUIA, HUNGRÍA, POLONIA, RUMANIA _____	293
3.7. LA EDUCACIÓN PARA TODOS Y EL APRENDIZAJE UNIVERSAL. DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE _____	304
4 MARCO EXPERIMENTAL _____	310
4.1. PROCEDIMIENTO _____	311
4.2. DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA _____	315
4.3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS Y DE LAS VARIABLES CONSIDERADAS _____	331
4.4. ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS TRES ESCALAS _____	336
5 RESULTADOS _____	343
5.1. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS ESCALA 1 _____	345
5.1.1. ANÁLISIS DE DATOS POR GRUPOS ESCALA 1 _____	345
5.1.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR GRUPOS ESCALA 1 _____	354
5.1.3. ANÁLISIS DE DATOS POR PAÍSES ESCALA 1 _____	368
5.1.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR PAÍSES ESCALA 1 _____	385
5.2. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS ESCALA 2 _____	397

5.2.1.	ANÁLISIS DE DATOS POR GRUPOS ESCALA 2	397
5.2.2.	ANÁLISIS DE RESULTADOS POR GRUPOS ESCALA 2	408
5.2.3.	ANÁLISIS DE DATOS POR PAÍSES ESCALA 2	424
5.2.4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS POR PAÍSES ESCALA 2	444
5.3.	ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS ESCALA 3	457
5.3.1.	ANÁLISIS DE DATOS POR GRUPOS ESCALA 3	457
5.3.2.	ANÁLISIS DE RESULTADOS POR GRUPOS ESCALA 3	473
5.3.3.	ANÁLISIS DE DATOS POR PAÍSES ESCALA 3	484
5.3.4.	ANÁLISIS DE RESULTADOS POR PAÍSES ESCALA 3	514
6	APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	524
6.1.	PERFILES DE CULTURA ACADÉMICA DE LOS GRUPOS	525
6.1.1.	PERFIL DE CULTURA ACADÉMICA GRUPO A	525
6.1.2.	PERFIL DE CULTURA ACADÉMICA GRUPO B	528
6.1.3.	PERFIL DE CULTURA ACADÉMICA GRUPO C	530
6.1.4.	PERFIL DE CULTURA ACADÉMICA GRUPO D	533
6.2.	PERFILES GENÉRICOS EN EL EEES	536
6.2.1.	PERFIL GENÉRICO DEL AULA UNIVERSITARIA MULTICULTURAL	536
6.2.2.	PERFIL GENÉRICO DEL ALUMNO EN EL EEES	537
6.2.3.	PERFIL GENÉRICO DEL PROFESOR EN EL EEES	538
6.2.4.	COMPETENCIAS CLAVE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE L2	541
7	CONCLUSIONES	544
7.1.	CONCLUSIONES DESDE OBJETIVOS	546
7.2.	LOS CUATRO GRUPOS CULTURALES Y LOS DOS PARADIGMAS DE EDUCACIÓN	552
7.3.	IMPLICACIONES PARA LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE SEGUNDAS LENGUAS	578
7.4.	PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN	591
8	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	593
8.1.	REVISTAS DE REFERENCIA CONSULTADAS	631
9	ANEXOS	634
9.1.	INTRUMENTOS DE MEDIDA	634
9.1.1.	ESCALA 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR	634
9.1.2.	ESCALA 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR ¿CÓMO APRENDO YO?	635
9.1.3.	ESCALA 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR	637

Indices de Cuadros, Gráficos y Tablas

INDICE DE CUADROS

CUADRO 1: Los 47 países participantes en el EEES _____	137
CUADRO 2: Miembro adicional en el EEES _____	138
CUADRO 3: Miembros consultivos en el EEES _____	138
CUADRO 4: Las culturas: patrón universal _____	210
CUADRO 5: El Modelo LMR _____	215
CUADRO 6: El Modelo COF _____	219
CUADRO 7: El Modelo Hofstede _____	230
CUADRO 8: Perfil genérico del aula multicultural en el EEES _____	536
CUADRO 9: Perfil genérico del alumno en el EEES _____	537
CUADRO 10: Perfil genérico del profesor en el EEES _____	538
CUADRO 11: Competencias clave en segundas lenguas _____	541
CUADRO 12: Grupos culturales y paradigmas educativos Escala 1 _____	559
CUADRO 13: Grupos culturales y paradigmas educativos Escala 2 _____	568
CUADRO 14: Grupos culturales y paradigmas educativos Escala 3 _____	576

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Frecuencias de edad _____	322
GRÁFICO 2: Frecuencias de sexo _____	323
GRÁFICO 3: Frecuencias de especialidad académica _____	325
GRÁFICO 4: Frecuencias de nivel de estudios _____	326
GRÁFICO 5: Frecuencias de país de origen _____	328
GRÁFICO 6: Frecuencias de grupo _____	329

INDICE DE TABLAS

TABLA 1: Frecuencias de edad _____	321
TABLA 2: Frecuencias de sexo _____	323
TABLA 3: Frecuencias de especialidad académica _____	324
TABLA 4: Frecuencias de nivel de estudios _____	326
TABLA 5: Frecuencias de país _____	327

TABLA 6: Frecuencias de grupo _____	329
TABLA 7: Matriz de componentes rotados Escala 1 _____	337
TABLA 8: Matriz de componentes rotados Escala 2 _____	339
TABLA 9: Matriz de componentes rotados Escala 3 _____	341
TABLA 10: ANOVA descriptivos grupos Escala 1 _____	346
TABLA 11: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 1 _____	349
TABLA 12: ANOVA de un factor grupos Escala 1 _____	350
TABLA 13: Prueba robusta Brown-Forsythe grupos Escala 1 _____	350
TABLA 14: Comparativa de medias grupos Escala 1 _____	351
TABLA 15: Resultados análisis <i>post hoc</i> Bonferroni grupos Escala 1 _____	352
TABLA 16: Diferencias de medias significativas prueba de Bonferroni grupos Escala 1 _____	355
TABLA 17: ANOVA descriptivos países Escala 1 _____	371
TABLA 18: Homogeneidad de varianzas países Escala 1 _____	381
TABLA 19: ANOVA de un factor países Escala 1 _____	382
TABLA 20: Escala 1 medias países Grupo A (I) _____	380
TABLA 21: Escala 1 medias países Grupo A (II) _____	381
TABLA 22: Escala 1 medias países Grupo B _____	382
TABLA 23: Escala 1 medias países Grupo C _____	383
TABLA 24: Escala 1 medias países Grupo D _____	384
TABLA 25: ANOVA descriptivos grupos Escala 2 _____	398
TABLA 26: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 2 _____	402
TABLA 27: ANOVA de un factor grupos Escala 2 _____	403
TABLA 28 : Prueba robusta Brown-Forsythe grupos Escala 2 _____	404
TABLA 29: Comparativa de medias grupos Escala 2 _____	405
TABLA 30: Resultados análisis <i>post hoc</i> Bonferroni grupos Escala 2 _____	406
TABLA 31: Diferencias de medias significativas prueba de Bonferroni grupos Escala 2 _____	407
TABLA 32: ANOVA descriptivos países Escala 2 _____	424
TABLA 33: Homogeneidad de varianzas países Escala 2 _____	437
TABLA 34: ANOVA de un factor países Escala 2 _____	438
TABLA 35: Escala 2 medias países Grupo A (I) _____	439
TABLA 36: Escala 2 medias países Grupo A (II) _____	440
TABLA 37: Escala 2 medias países Grupo B _____	441
TABLA 38: Escala 2 medias países Grupo C _____	442
TABLA 39: Escala 2 medias países Grupo D _____	443
TABLA 40: ANOVA descriptivos grupos Escala 3 _____	458

TABLA 41: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 3_____	465
TABLA 42: ANOVA de un factor grupos Escala 3_____	466
TABLA 43 Prueba robusta Brown-Forsythe grupos Escala 3_____	467
TABLA 44: Comparativa de medias grupos Escala 3 _____	468
TABLA 45: Resultados análisis <i>post hoc</i> Bonferroni grupos Escala 3____	469
TABLA 46: Diferencias de medias significativas prueba de Bonferroni grupos Escala 3 _____	471
TABLA 47: ANOVA descriptivos países Escala 3 _____	485
TABLA 48: Homogeneidad de varianzas países Escala 3_____	505
TABLA 49: ANOVA de un factor países Escala 3_____	506
TABLA 50: Escala 3 medias países Grupo A (I) _____	507
TABLA 51: Escala 3 medias países Grupo A (II)_____	508
TABLA 52: Escala 3 medias países Grupo B _____	509
TABLA 53: Escala 3 medias países Grupo C _____	511
TABLA 54: Escala 3 medias países Grupo D _____	512

INTRODUCCIÓN GENERAL, CONTEXTUALIZACIÓN

“La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante”

Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. París: 2-XI-2001

***“Todas las culturas son multiculturales, viajeras, cambiantes,
transpasadoras de los bordes y las fronteras”***

Filosofía y Política en el Siglo XXI. Europa y el nuevo orden cosmopolita.

(VV.AA. 2009, pág.84)

***“¡Saludos! ¡Me encanta comprobar que somos diferentes! ¡Ojalá consigamos
juntos llegar a ser más grandes que la suma de los dos!”***

Saludo tradicional entre los Vulcanos¹, Star Trek (Gene Roddenberry, 1966)

Bajo el lema “Una sola cultura“, la UNESCO declaró el 2010 *Año Internacional de Acercamiento de las Culturas* (UNESCO, 2010), con el objetivo principal de acercar las diferentes culturas existentes, en plena era de la globalización, a través de las políticas realizadas a nivel local, nacional, regional o internacional, así como la comunicación de un mensaje de aproximación cultural intentando involucrar a la mayor cantidad de personas posible. En esta misma línea, la Comisión Europea declaró el 2008 *Año Europeo del Diálogo Intercultural* (Comisión Europea, 2006a), cuyo principal objetivo era aumentar la visibilidad, la eficacia y la coherencia de todos los programas y acciones europeos enfocados hacia el diálogo intercultural, como

¹ Los vulcanos (o vulcanianos), humanoides habitantes del planeta Vulcano que establecen el primer contacto con los humanos en 2063, tienen también el siguiente dicho popular que define su cultura y sus planteamientos: “Diversidad infinita en infinitas combinaciones”, y el proceso telepático denominado “Fusión mental” para comunicarse con otras especies y culturas.

los programas “*Europa con los ciudadanos (2007-2013)* (Comisión Europea, 2006b)” y “*Cultura*” (Comisión Europea, 2006c). En el ámbito de la educación, 2010 es también el año de culminación del proceso de convergencia de la universidad europea, conocido como el *Proceso de Bolonia*, (iniciado con la firma de la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999), con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el Curso académico 2010-2011 en los 47 países europeos participantes. En este marco, internacional en general y europeo en particular, de apoyo institucional a todo tipo de iniciativas y enfoques interculturales, presentamos el presente trabajo de investigación de doctorado para la obtención del Grado de Doctor, cuando se han cumplido ya 27 años de actividad profesional docente en las aulas universitarias multiculturales de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales².

Durante todos estos años, y de forma creciente, ha ido madurando la certeza de que, al mismo tiempo que el profesor espera exactamente lo mismo de todos y cada uno de sus alumnos en términos de aprendizaje y rendimiento, los alumnos llegan al aula con expectativas diversas sobre el profesor y la docencia universitaria. Esta diversidad viene dada por factores de índole personal, pero también por factores socio-culturales, considerando el carácter internacional del alumnado. Sobre esta base, tan experimental (o largamente experimentada) como intuitiva, surge la idea de este trabajo de investigación, enmarcado en la línea de la *Investigación en el aula o Investigación para la docencia*, con el fin último de contribuir a la mejora de la eficacia docente y de la calidad en Educación Superior, características ambas definitorias de este tipo de investigación (*Scholarship of Teaching and Learning*), como define Morales (2008):

- se basa en las preguntas que un profesor se hace sobre el estilo y las modalidades de su docencia y sobre su eficacia, es decir, sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden sus alumnos
- la finalidad es tomar decisiones para mejorar el proceso

² Años en los que hemos venido compaginando las tareas docentes con las investigadoras, siempre en el área de la didáctica de E/LE, tanto en la elaboración de manuales y materiales didácticos para las aulas universitarias multiculturales de lengua y cultura españolas para alumnos internacionales (Méndez, 2010a, 2010b, 2007, 2005, 2002, 1997c,) como en la realización de trabajos de investigación, tesinas de Máster y de Doctorado (Méndez, 2009, 1998b) o en ponencias y artículos presentados en congresos y revistas especializados (Méndez, 1998a, 1997a, 1997b, 1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1995; Méndez y Fernández, 2001).

- en muchos casos se trata de confirmar o justificar empíricamente lo que ya se intuye o se sabe desde la experiencia prolongada en el aula.

Un sistema educativo al mismo tiempo refleja y ayuda a conservar y transmitir la cultura de un país. En todos los casos, los miembros de una comunidad cultural y académica comparten una serie de valores fundamentales que las personas procedentes de otras culturas tienen que descubrir, comprender, aceptar, aprender, incorporar y asumir, para sentirse integrados, para poder interactuar en igualdad de condiciones y conseguir los resultados y el éxito deseados.

La enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas (L2) o las lenguas extranjeras (LE)³, de forma más específica, han de ponerse siempre en relación con el contexto social, político, económico y cultural en el que tienen lugar, de acuerdo con los planteamientos de la actual corriente llamada *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*/Aprendizaje integrado de lengua y contenidos. Dicho contexto influye de manera determinante en el enfoque pedagógico que se debe adoptar, la metodología que conviene seguir, etc. No cabe duda de que el nuevo escenario de la Unión Europea⁴, cuyo lema es "Unida en la diversidad"⁵, e incluso el más amplio de la globalización de los intercambios económicos, profesionales, culturales y académicos a nivel mundial, están teniendo repercusiones en el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando esta última hacia la dimensión intercultural. Ello implica el planteamiento de nuevos desafíos para

³ En general, al optar por el término LE se entiende que estamos hablando de una lengua aprendida de modo expreso, en un contexto institucional, normalmente en edad adulta, mientras que al usar L2 como término nos estamos refiriendo a la adquisición natural de una segunda lengua en el contexto de comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, en un proceso de adquisición más parecido al de la lengua materna (LM/L1). Sin embargo, también se suele hablar, como en nuestro caso, de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas para referirse a cursos reglados para la adquisición de una nueva lengua (lengua meta) diferente de la materna, asociada ésta a su cultura correspondiente (L2/C2).

⁴ La Unión Europea está formada por 27 Estados miembros: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Suecia.

⁵ "Unida en la diversidad", el lema de la Unión Europea, se utilizó por primera vez en el año 2000 (Estrategia de Lisboa 2000-2010). Se refiere a la manera en la que los europeos se han unido para trabajar en favor de la paz y la prosperidad, beneficiándose al mismo tiempo de la gran diversidad de culturas, tradiciones y lenguas del continente, la mayor riqueza del proyecto.

el profesorado del área, al que se atribuyen nuevos roles y nuevos planteamientos a los que tendrá que hacer frente en su tarea profesional. Las aulas de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales tienen en esencia un carácter profundamente multicultural, pero de forma creciente ésta viene siendo la misma realidad en cualquier aula universitaria de hoy, de cualquier especialidad académica, debido a la movilidad y el intercambio promovidos desde programas como Erasmus y Erasmus Mundus (entre otros), y más específicamente desde el EEES. Es nuestra intención hacer un estudio en profundidad de la diversidad cultural que conlleva esencialmente el alumnado que se da cita, interactúa y colabora en nuestras aulas de Español como Lengua Extranjera (E/LE), en la confianza de que este conocimiento pueda resultar de relevancia y utilidad por extensión también para la comunidad académica en general, en interacción y colaboración con equipos de trabajo cada vez más internacionales, multiculturales.

En este marco de convergencia de las universidades europeas, cuya implementación significa unificar criterios, planteamientos, metodologías, programas de estudios, sistemas de créditos y titulaciones en la universidad europea, surge el Proyecto Tuning (2000) (*Tuning Education Structures in Europe*), proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea dentro del programa Sócrates. *Tune* en inglés significa *sintonizar*, por ejemplo el dial de la radio, y también *afinar* los distintos instrumentos de una orquesta de modo que todos los intérpretes implicados puedan interpretar la música sin disonancias. En el caso de la Educación Superior europea, el Proyecto Tuning significa acordar puntos de referencia para organizar conjuntamente las estructuras de la Educación Superior en Europa, sin dejar de reconocer la diversidad cultural como un elemento positivo y la atención a esa diversidad cultural como un factor esencial de calidad.

En este contexto, consideramos que resulta de gran interés analizar detenidamente la gran diversidad cultural presente en las sociedades y en las aulas universitarias de Europa, para indagar y profundizar en los criterios universales sobre calidad docente en Educación Superior, y también en los criterios específicos y diversos al respecto presentes en los perfiles culturales de cada uno de los países implicados, por medio del análisis de la vigencia de preconceptos, valores, actitudes, estilos y experiencias previas de enseñanza-aprendizaje y expectativas de calidad educativa asociados a los modelos universitarios tradicionales en Europa (modelo alemán o humboldtiano,

modelo anglosajón o británico, modelo napoleónico o francés, y modelo soviético), así como a los perfiles culturales y académicos de los alumnos internacionales constituyentes de la muestra de esta investigación (N=250), procedentes de 20 países europeos, todos participantes en el Proceso de Bolonia hacia el EEES.

En la llamada “aldea global” de los inicios del Siglo XXI, se considera que las mejores universidades son aquéllas que no sólo tienen un alumnado procedente de todas partes del mundo y de todas las procedencias sociales, sino que además buscan y elaboran políticas dentro de la propia universidad para aumentar y gestionar adecuadamente esta diversidad. Este es el espíritu que recogen y reflejan la Declaración Mundial que hace la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998) y las Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural (UNESCO, 2006). Éste es también el caso de la Universidad de Salamanca, que viene apostando fuertemente por la internacionalización de la educación y la cooperación internacional a través de numerosas iniciativas⁶, con una ya larguísima tradición pionera en este sentido y con una marcada línea de proyección internacional siempre creciente. La USAL, que en 2018 celebrará su octavo centenario, es la más antigua de España y una de las primeras de Europa⁷. Su carácter histórico le hizo desempeñar un papel estelar durante el Renacimiento, estando sus aulas al frente del desarrollo de la lengua española y del derecho de gentes. La Universidad de Salamanca estuvo presente en las discusiones intelectuales que llevaron a justificar la conquista de las indias, pero también del derecho de sus nativos; su vocación e ímpetu se extendieron al otro lado del Atlántico, contribuyendo decisivamente a la fundación de las universidades americanas. Sus Estatutos, así como su cuadro docente, sirvieron de marco de referencia fundamental para aquéllas. Este carácter extrovertido, internacional, a lo largo del tiempo se convirtió en un sello de identidad que proyectaba hacia el exterior su preocupación por la difusión del

⁶ Entre las iniciativas más recientes en este sentido, podemos citar el seminario “Lenguas y mundos entre pupitres” (12 de mayo de 2011, Facultad de Filología, USAL), integrado en el Proyecto Meridium (Multilingualism in Europe as a Resource for Immigration – Dialogue Initiative among the Universities of Mediterranean) (Multilingüismo en Europa como Recurso para la Inmigración –Iniciativas de Diálogo entre las Universidades del Mediterráneo), un proyecto europeo de carácter trienal, puesto en marcha en 2009 y financiado por la EACEA (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) de la Comisión Europea en el ámbito del Programa Lifelong Learning (KA2 – Languages).

⁷ Para un estudio histórico sobre la Universidad de Salamanca, nos parece de enorme interés la Tesis Doctoral presentada en la misma por Sánchez Sánchez (1980), Premio extraordinario.

español como lengua universal y su querencia por abrirse al mundo, a sus pueblos y culturas y a sus circunstancias. Este legado la ha convertido hoy en una de las universidades más internacionales del mundo. En sus aulas, bibliotecas y laboratorios se encuentran, se relacionan e interactúan cada año estudiantes y profesionales de más de sesenta nacionalidades. A través de sus convenios con universidades extranjeras, en el marco de los programas europeos Erasmus y de los Erasmus Mundus, de una proyección mayor con terceros países fuera del marco europeo, o de acuerdos bilaterales suscritos, de sus programas de Grado y de Postgrado, así como de sus Cursos extraordinarios y de sus Títulos propios, de los programas específicos de sus Cursos Internacionales, que giran fundamentalmente en torno a la enseñanza del español, se dan cita anualmente más de seis mil estudiantes y varios cientos de profesores e investigadores de fuera de España. Igualmente es el caso de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, donde venimos desarrollando nuestra actividad docente en el ámbito de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales.

Abundando en el concepto de educación entendido de forma genérica o universal, en su libro *El valor de educar*, Savater (1997) sostiene que la educación es el arte de llegar a ser humano porque, a diferencia de los demás seres, el hombre nace humano, pero "*sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito [...] y con nuestra complicidad*" (pág.27). El autor entiende que el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la *realidad* de nuestros semejantes, quienes son *sujetos*, es decir, protagonistas de su propia vida: "*Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables*" (pág.40). "*La educación puede y debe fomentar el aprecio racional por aquellos valores que permiten convivir juntos a los que son gozosamente diversos*" (pág.177).

La educación en general, y la Educación Superior en particular, se encuentran hoy en día inmersas en el espíritu del cosmopolitismo. En el artículo editorial de la revista *AFINIDADES* (otoño 2009), titulado "La idea cosmopolita", se analizan el origen y las diversas acepciones de significado del término *cosmopolita*. Según la tradición, fue Diógenes de Sínope, filósofo cínico del siglo V a.C. quien, al responder a la pregunta que en cierta ocasión se le hizo sobre su procedencia, utilizó por primera vez la expresión *kosmou polités*, para significar una concepción del ser humano opuesta a la habitual

por entonces entre los griegos del hombre como *polités*. La recuperación del término griego *cosmopolita* se produjo en el siglo XVII, cuando empezó a llamarse así a algunos alquimistas que, como Alexander Sethon, viajaban por toda Europa para difundir sus conocimientos. En el siglo XVIII, el nombre se aplicaba ya en general a todos cuantos recorrían las naciones del continente, aunque entonces más con el objeto de aprender ellos mismos, ampliando sus horizontes y adentrándose en los valores, las lenguas, las culturas y las costumbres de otros pueblos, tal como lo hicieron Pedro el Grande, el Barón de Montesquieu o Herder, fruto de cuyo viaje por Europa fue su famoso *Diario*, de 1769. Pero, además de para referirse a esta especie de nobles viajeros (los cultos cosmopolitas del siglo XVIII), el término empezó muy pronto a ser utilizado para designar también un trascendental proyecto ético y político que fue Kant el primero en formular de manera sistemática: el de una sociedad y un derecho cosmopolitas encaminados a conseguir la paz mundial. Aunque en un primer momento pudo considerarse utópica la propuesta contenida en *La paz perpetua* (Immanuel Kant 1795, Editorial Longseller 2001, Buenos Aires), según la cual era posible ir acercándose progresivamente a la paz mundial a través de una federación cada vez más grande y abarcadora de Estados, se ha acabado revelando como la educación para la ciudadanía mundial. Entendido esto en el sentido kantiano, no se trataría de crear una comunidad de jóvenes viajeros y políglotas (aunque también), sino de hacer posible una sociedad civil mundialmente convencida de pertenecer a un todo mucho más amplio que su entorno natural de origen.

Universalidad más diferencia es el *leitmotiv* del cosmopolitismo no etnocéntrico de hoy, heredado de Herder y de Kant, que contiene sus ideas acerca de la existencia de valores universales histórico-culturales, y que se sigue propugnando en nuestro tiempo bajo fórmulas tan diversas como la de “*cosmopolitismo multicultural*” (McCarthy, 1997) o la de “*cosmopolitismo parcial*” (Appiah, 2007), todas ellas alusivas a una actitud, cada vez más extendida, tan atenta al ideal de ir construyendo progresivamente una más amplia comunidad humana como a la convicción de que dicha tarea debería abordarse sin dejar de respetar al mismo tiempo las particularidades nacionales, culturales o religiosas de cada individuo o cada grupo humano. Un ideal éste que quizá hoy, en la llamada “aldea global”, es cuando más cerca está de poder ser concebido como lo hizo Kant, es decir, como una enorme, ambiciosa e inacabable tarea por cumplir. Éste es también el espíritu

de la presente Tesis Doctoral, plenamente integrada en este gran marco de interés general y de investigación.

Desde nuestra actividad profesional, la didáctica de la Lengua y la Cultura Españolas con alumnos internacionales en el Instituto de Idiomas Modernos de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, así como en otros programas internacionales de esta Universidad desde el Servicio de Relaciones Internacionales y en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, basándonos en nuestra ya amplia experiencia docente (ininterrumpidamente desde julio de 1984, actividad realizada inicialmente en los Cursos Internacionales de la Universidad Pontificia de Salamanca) con estudiantes universitarios procedentes de una enorme variedad de países de los cinco continentes, somos muy conscientes de la diversidad cultural creciente en nuestras aulas, ciertamente las de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso), pero también y cada vez más las de todas las Facultades y Departamentos, consciencia desde la cual se nos plantea la necesidad de profundizar en el conocimiento de las características socioculturales específicas y diferenciadoras de nuestro alumnado multinacional, multicultural, con el objeto de poder responder mejor a sus expectativas y seguir mejorando en la calidad de nuestra actividad docente. ¿Qué significa hoy ser un buen profesor universitario, en entornos cada vez más internacionales, multilingües y multiculturales? ¿Qué percepciones tienen sobre este perfil los estudiantes de diferentes nacionalidades, con características socioculturales muy diversas? ¿Cuáles son, por tanto, sus expectativas de calidad al respecto? ¿Cómo puede el profesor responder a estas expectativas y mejorar así su actividad docente? La respuesta a todos estos interrogantes podría resumirse en una adquisición consciente y reflexiva de la Competencia intercultural por parte del profesorado, competencia que se fundamenta en primer lugar sobre un conocimiento más amplio y más profundo de la diversidad cultural cada vez más presente en las aulas universitarias. En esta dirección se propone avanzar nuestra investigación.

Con respecto al desarrollo de la Competencia intercultural en general y en las aulas de segundas lenguas (E/LE) en particular, Oliveras (2000, pp.103-104) subraya una serie de condiciones imprescindibles que deben darse en el proceso:

- la conservación de la identidad de los individuos implicados, suavizando sentimientos nacionalistas a través del diálogo y la reflexión
- el papel del aprendizaje de la LE como parte del proceso de adquisición de la Competencia intercultural
- las implicaciones sociales de la educación intercultural: la necesidad de una investigación y un aprendizaje que incluyan una evaluación crítica de los valores culturales establecidos y de los métodos tradicionales
- la importancia de la observación etnográfica en la formación de profesores y en la confección de materiales didácticos
- la necesidad de realizar estudios de comparación entre culturas
- el hecho de que en los debates internacionales debería considerarse el contexto histórico-social al formular discursos en materia educativa o académica, para lo cual es requisito fundamental conocer dichos contextos.

En este sentido pretende avanzar nuestra investigación, desde el conocimiento que nos aportan las aulas universitarias esencialmente multiculturales de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso) hacia el desarrollo progresivo de la Competencia intercultural para la comunidad académica en general.

En la base de todo el estudio se encuentran la Investigación pedagógica en general y la Educación comparada más en particular, poniendo el énfasis en los enfoques interculturales y hacia la adquisición progresiva y consciente de la Competencia intercultural, en las aulas universitarias de segundas lenguas (E/LE), y desde ellas en las de cualquier otra especialidad académica, tanto para alumnos como para profesores, como elemento esencial de los nuevos perfiles académicos y profesionales descritos desde Bolonia. En este marco, las grandes líneas de investigación en las que se enmarca el presente estudio son la *Investigación en el aula* o la *Investigación incorporada a la docencia (Classroom Research)* y la *Profesionalidad académica (Scholarship of Teaching and Learning)*; de forma

más específica en el ámbito de la educación multicultural, con el objeto de descubrir y analizar los criterios universales y los criterios específicos asociados a cada perfil cultural diverso, el trabajo se enmarca así mismo en la *Investigación sobre estilos de docencia y de aprendizaje (Instructional Style Research)*, dadas las características y el enfoque multicultural/intercultural del presente trabajo.

En los últimos tiempos se vienen produciendo manifestaciones de diversa magnitud que insisten en el papel estratégico que la Educación comparada puede y debe jugar en el actual contexto de reforma de los planes de estudios universitarios (Martínez, 2008), pero también en el escenario global del Espacio Europeo de Educación Superior (Pereyra, 2007). Como afirma Vega (2010a): *“Tanto los discursos políticos como académicos subrayan la importancia de la Europa de la educación, del modelo europeo de la educación, del espacio europeo de la educación y del papel de la educación en la construcción de la ciudadanía europea”*.[...] (pág.7). *“Pero el concepto de Espacio Europeo de la Educación es geográfico; es decir, nos remite a un lugar, un espacio, un contexto en el que se generan prácticas discursivas, académicas o institucionales de carácter pedagógico”* (Ibid, pág.9).

En la misma línea, Fernández (2006), considera que Bolonia se erige como manifestación más palpable de la importancia adquirida por la Educación comparada como materia necesaria en planes de estudios vinculados a educación y, a su vez, como método de análisis de la realidad europea, auténtico crisol/mosaico fruto de las divergencias formales y de trasfondo cultural e histórico manifestadas en las diferentes formas de concebir la Pedagogía (*educación*, en muchos entornos). Desde esta perspectiva, la Educación comparada ayuda en buena medida a conocer los modelos universitarios de otros países y a escrutar sus correspondientes contextos tradicionales y culturales.

En coherencia con estas premisas iniciales, diversos estudios e investigaciones llevados a cabo por especialistas en Educación comparada plantean de manera más concreta y operativa cómo aborda esta disciplina la filosofía transmitida desde la innovación educativa, que otorga al profesorado comprometido con los procesos de reforma de la educación la posibilidad de redistribuir los contenidos y enriquecerlos con nuevas metodologías (Canales; García de la Torre y González, 2006; Fernández, 2006, y Pereda, 2006). En

relación a la Educación comparada en el contexto específico del EEES, en Vega (Ed.) (2010) se plantean y analizan críticamente diversos aspectos relacionados con la multiculturalidad y la Educación Superior europea.

Con respecto a la situación de la asignatura en Europa, tal y como muestra Senent (2005) en un extenso y muy documentado análisis en el que se revisa la situación de los estudios de Pedagogía en los modelos universitarios europeos, resulta de gran interés destacar cómo la Educación comparada aparece como disciplina en casi todos los Grados vinculados a Pedagogía en Portugal, Francia, Bélgica, Suiza Francófona, Grecia y la mayoría de las titulaciones italianas. Lo anterior lleva a inferir la estrecha relación existente entre la presencia de la disciplina y la percepción global que de la Pedagogía detentan los países del centro y sur de Europa. Al mismo tiempo, el autor sostiene en su análisis cómo en los casos inglés, holandés, escandinavo e irlandés no suele existir una oferta de esta disciplina desde un planteamiento básico. Es más habitual encontrarla dentro de la propuesta de Máster, bien sea de manera indirecta (a través del estudio de asignaturas afines a la materia, como son, por ejemplo, la Educación Internacional o la Cooperación para el Desarrollo en Educación), bien de manera explícita, utilizando su denominación original.

“La Educación comparada se perfila, desde el punto de vista de las reformas acometidas en los estudios que tengan que ver con Pedagogía, Educación Social, PsicoPedagogía y carreras universitarias afines, como una disciplina cuya metodología ayudará a clarificar líneas convergentes con el fin de poder llegar a consensos tanto a nivel intranacional (medidas acometidas en las diferentes universidades españolas) como a nivel internacional (en el escenario europeo)” (Martínez, 2003, pág.184).

Los antecedentes en el estudio de la comunicación intercultural (Martínez, 2003) son numerosos y diversos. Sus orígenes pueden remontarse hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando numerosos programas educativos y de investigación comenzaron a centrarse en el análisis de situaciones mundiales diversas y en las consecuencias de una creciente movilidad de personas a nivel internacional en varios ámbitos, teniendo todo ello como resultado el desarrollo de estudios sobre comunicación intercultural. Así mismo, la creación de la ONU (1945) significó el inicio de programas de intercambio entre líderes de muchas naciones del mundo, poniéndose de

manifiesto la necesidad de comunicarse entre las diferentes culturas. En este contexto, uno de los estudiosos pioneros en los años 50 fue Edward T.Hall. Se acepta que fue Hall el primero en utilizar la expresión *Comunicación intercultural / Intercultural Communication* (Hall, 1959).

Haciendo un breve repaso histórico, se puede afirmar que la educación multicultural nace "como consecuencia de las migraciones desde países menos desarrollados a otros industrializados, sobre todo en busca de trabajo, advirtiéndose en éstos últimos una notable presencia de etnias foráneas condenadas al aislamiento cultural" (Fermoso, 1992, pág.9). Este nacimiento de la educación multicultural surgió en Estados Unidos debido a las deficiencias escolares que afectaban a los hijos de los inmigrantes. Para superarlas, se diseñaron dos tipos de respuestas: la educación compensatoria y la educación multicultural. La primera data de los años 50 y 60, y contaba con un objetivo y una base egocéntricos, ya que intentaba aprovechar los posibles talentos de los inmigrantes, los cuales poseían una cultura considerada en ciertos sentidos inferior y había que ayudarlos a superarla. La segunda viene de los años 70, y se apoya en dos presupuestos distintos. El primero es la no jerarquización de las culturas, no considerando las "desigualdades", sino sólo las "diferencias". El segundo es la valoración de esas diferencias culturales como una fuente de enriquecimiento mutuo y de ayuda al desarrollo cultural de todos. La educación multicultural fue asumida a comienzos de los 70 por el Consejo de Europa pensando en un nuevo proyecto para la sociedad europea actual y futura. El objetivo era promover, por medio de la educación, un "diálogo intercultural" que suprimiera los conflictos entre las culturas.

Conviene señalar que, junto a las expresiones *educación multicultural* y *educación intercultural*, se emplean otras expresiones próximas como *educación multiétnica*, *educación multirracial*, *educación multilingüe* y *educación pluralista*. Con este tipo de terminología se implica de forma genérica un enriquecimiento mutuo, además del reconocimiento y valoración de las diversas culturas que se encuentran en la institución educativa.

Estos objetivos son los que hacen de la educación intercultural una alternativa necesaria si realmente se quiere abordar el tema de la calidad educativa en entornos cada vez más multiculturales. Asumir estos objetivos

conlleva nuevos enfoques en la organización del sistema educativo, en el diseño de los currículos, en los métodos de enseñanza, en la elaboración de textos y materiales didácticos, en la formación del profesorado y en la Investigación pedagógica. En todo este proceso están plenamente inmersas la Universidad de Salamanca y la Universidad Pontificia Comillas de Madrid, en el marco de Bolonia, en una marcada apuesta por una cada vez mayor internacionalización de la Educación Superior, ante la creciente realidad multicultural en las aulas universitarias y en la empresa. Y es en este escenario donde se enmarca nuestro trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor.

En muchas de las definiciones sobre la *comunicación intercultural* (Vilá, 2007), entran en juego elementos como la percepción de la diferencia y sus consecuencias en la comunicación (Dodd, 1991; McCroskey y Neuliep, 1997; Rodrigo, 1999; Samovar, 1998; Samovar y Porter, 2000). En este sentido, desde algunas perspectivas (Rodrigo, 2004) la comunicación intercultural se define partiendo de la premisa de la autopercepción de referentes pertenecientes a culturas diferentes. Desde otras perspectivas (Lustig y Koester, 1996), se subrayan el proceso simbólico de construcción de significados compartidos y las diferencias en cuanto a interpretaciones y expectativas que la multiculturalidad conlleva. Sobre esta base conceptual se apoya el presente trabajo de Tesis Doctoral.

La comunicación intercultural puede ser definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto-perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva. Esta concepción se nutre de diversos modelos teóricos basados en distintos aspectos de la realidad comunicativa: teorías centradas en los procesos comunicativos interculturales, teorías centradas en el papel del lenguaje en la comunicación intercultural, teorías basadas en la organización cognitiva de las personas que participan de un encuentro intercultural, y teorías centradas en las relaciones interpersonales.

Diversas perspectivas han analizado planteamientos y enfoques para la gestión de las diferencias culturales: los modelos de Kluckhohn y Stodtbeck (1961), Stewart y Bennett (1991), Condon y Yousef (1977), Hofstede (1980), Hall (1990a, 1990b, 1985) y Bond (1991), entre otros. Este análisis y su incidencia en

la comunicación intercultural han descubierto una serie de obstáculos y barreras potenciales, tanto personales como contextuales (las relaciones asimétricas de poder entre las personas que se comunican, el grado de diferenciación entre las culturas presentes y situaciones de choque cultural). Estos obstáculos ponen de relieve la necesidad de disponer de ciertas competencias que posibiliten afrontar con éxito el reto de la comunicación intercultural, competencias múltiples y diversas que podrían englobarse en el término *competencia intercultural*.

La *Competencia comunicativa intercultural* se revela como uno de los constructos más potentes en cuanto a la calidad educativa hoy en día. Se define como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficiente y eficaz. Este concepto se nutre de dos corrientes o áreas de estudio: la competencia comunicativa y la competencia intercultural. La revisión de algunos estudios de *competencia comunicativa* ha ayudado a la concienciación sobre la importancia de las percepciones y de la adaptación al contexto comunicativo concreto. Por otra parte, recuperar algunos estudios de competencia intercultural ha permitido resaltar la importancia de los aspectos afectivos y *comportamentales*⁸ (o de comportamiento), junto a los cognitivos, en la eficacia comunicativa. La construcción de estas aportaciones teóricas conduce a la adopción de un modelo de Competencia comunicativa intercultural con tres componentes básicos: el cognitivo, el afectivo y el comportamental (flexibilidad en el comportamiento, habilidades verbales, habilidades no verbales, y capacidades para el control de la interacción en contextos multiculturales). En un capítulo posterior (3.1. Aprender otra lengua, otra cultura), analizaremos ampliamente tanto los componentes como las implicaciones de esta competencia comunicativa y su dimensión intercultural específicamente en el área de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso).

El grado de Competencia comunicativa intercultural y la motivación que tengan las personas en el encuentro intercultural favorecerán la

⁸ Aunque el término “comportamental” no aparece recogido en el DRAE, es de uso extendido y habitual en la bibliografía especializada.

superación de diversos obstáculos personales y contextuales, para poder llegar a unos significados compartidos entre personas de orígenes culturales diversos en construcción de la llamada *tercera cultura*, entendida ésta como la nueva cultura que nace del descubrimiento, el reconocimiento, el conocimiento, la aceptación y la integración por parte de las culturas en interacción.

El presente trabajo de investigación, que indaga en varios aspectos relacionados con la Educación Superior de hoy (multiculturalidad, interculturalidad, calidad y eficacia educativas, el perfil del buen profesor en este escenario, etc.), está fundamentalmente diseñado desde una perspectiva de la educación como realidad sistémica, multinivel, y aborda el tema de acuerdo con los criterios de los modelos multivariables. En este sentido, en este trabajo se someten a consideración VARIABLES DE CONTEXTO (entornos de aprendizaje multiculturales en Educación Superior, clima y cultura en el aula), DE ENTRADA (el profesor y el alumnado con tradiciones educativas y orígenes culturales y diversos), DE PROCESO (técnicas y estrategias docentes, estilos de enseñanza-aprendizaje, enfoque intercultural) y DE PRODUCTO (la Competencia intercultural).

La educación multicultural/intercultural, como respuesta a la diversidad cultural creciente en las aulas universitarias de cualquier especialidad académica, se ha convertido en los últimos años en tema permanente de debate y reflexión. Abogamos por la educación multicultural desde enfoques interculturales como factor imprescindible de calidad, implicando en este sentido a profesores y alumnos, como preparación para las realidades sociales, políticas, económicas y académicas que los individuos experimentan en encuentros humanos complejos y cada vez más internacionales, considerando el camino hacia la Competencia intercultural como un proceso mediante el cual se desarrollarán competencias para percibir, evaluar y actuar con éxito en contextos culturalmente diversos.

En las sociedades multiculturales de hoy, los criterios para definir la calidad educativa deben ser necesariamente diversos, respondiendo a la propia diversidad de la sociedad en la que se asientan los sistemas educativos. Esta visión depende de la concepción de la enseñanza en la que se sustente cada sistema educativo y, como consecuencia, cada docente.

Prosser y Barrie (2003) presentan y describen dos concepciones basadas en dos estrategias educativas diversas: las estrategias centradas en el docente y las estrategias centradas en los estudiantes.

Las estrategias centradas en el docente son teorías de transmisión del conocimiento. El conocimiento es entendido como un contenido de información transmitido por un docente experto a un estudiante inexperto, y la tarea fundamental del docente es hacerle comprender. Las estrategias centradas en el alumno entienden el aprendizaje como un cambio conceptual de los estudiantes en cuanto a su comprensión del mundo, y lo más importante en el proceso es todo lo que ellos llevan a cabo para avanzar en esa comprensión individual del mundo, no lo que hacen los docentes como transmisores. En esta dirección avanza el proceso de convergencia de Bolonia.

Multitud de teorías diversas nos ayudan a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano, y tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos. Hagamos un breve recorrido panorámico sobre algunas de ellas. Por ejemplo, la teoría del condicionamiento clásico de Pávlov: explica cómo los estímulos simultáneos llegan a evocar respuestas semejantes, aunque tal respuesta fuera evocada en principio sólo por uno de ellos. La teoría del condicionamiento instrumental u operante de Skinner describe cómo los refuerzos forman y mantienen un comportamiento determinado. La teoría psicogenética de Piaget aborda la forma en la que los sujetos construyen el conocimiento, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y los aspectos afectivos/emocionales. La teoría del procesamiento de la información de Newel y Simon se emplea a su vez para comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas. En la teoría de la comunicación nos llegan los estudios de Shannon, que contribuyeron al desarrollo de la misma, los estudios de Neumann y Turing sobre las computadoras y sus procedimientos en estudios posteriores; los estudios neurofisiológicos de Lashley y los estudios en el campo lingüístico de Chomsky. De gran importancia también en el área resulta el trabajo de Miller, que contribuyó decisivamente a este campo del procesamiento de la información.

Bandura, considerado generalmente como padre del movimiento cognitivo, desarrolla su propia teoría del aprendizaje, describiendo las condiciones en las que se aprende a imitar modelos (Bandura, 1986, 1977). Comienza basándose sobre una teoría de la personalidad, según la cual el entorno de uno causa nuestro comportamiento. Más tarde da un paso más allá y empieza a considerar la personalidad como una interacción entre tres elementos: el ambiente, el comportamiento y los procesos psicológicos de la persona. El añadido de la imaginación y el lenguaje a la mezcla permite a Bandura teorizar con respecto a dos elementos que muchas personas consideran *el núcleo fuerte* de la especie humana: el aprendizaje por la observación (modelado) y la autorregulación. Psicólogo del comportamiento humano, analiza la permanente y dinámica interacción entre el comportamiento y el ambiente que rodea a la persona, enlazados por lo que denomina un *determinismo recíproco*. El pensamiento de Bandura da un importante salto cualitativo entre las corrientes conductistas y las cognitivas, y resulta de especial relevancia en las bases conceptuales de este trabajo de investigación, en lo referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos multiculturales, en los que la diversidad cultural de alumnos y profesores implica y conlleva diferencias en preconceptos generales sobre educación, sobre sus procesos y sobre sus resultados.

El constructivismo, una corriente postmoderna personalizada en Bateson, Gergen, Watzlawick, Maturana, White y Biggs, entre otros, considera que el significado no es impuesto o transmitido por la enseñanza directa, sino que es creado por las actividades de aprendizaje, reflejo de los diferentes enfoques de aprendizaje. El aprendizaje es así una forma de interactuar con el mundo (Biggs, 1999). El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas, de las que realiza nuevas construcciones mentales, considerando que la construcción se produce: cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget); cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky); cuando es significativo para el sujeto (Ausubel). Encontramos estas dos últimas corrientes, conductista y constructivista, de especial interés y relevancia para nuestro trabajo de investigación, dadas sus características y objetivos, siempre en el ámbito de la multiculturalidad y la interculturalidad.

Una gran variedad de factores de índole personal, interpersonal, cultural y contextual (próximos y lejanos) determinan el hecho de aprender. La Investigación psicopedagógica (Bandura, 1977, 1986; Biggs, 1978, 1987, 1990, 1992, 1993, 1999, 2005; Yuen-Yee y Watkins, 1994; Jackling, 2005; Entwistle, McCune y Hounsell, 2002; Trigwell y Ashwin, 2003; Entwistle, 2005) permite afirmar que las explicaciones simplistas y unicasuales no deben tener lugar cuando se trata de averiguar qué influye y determina el aprendizaje (Torre, 2010).

“No es posible achacar exclusivamente al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje ni tienen cabida las interpretaciones que consideran al profesorado como único causante de la consecución o no de los resultados pretendidos, ni tampoco aquéllas que pretenden identificar en el contexto próximo o lejano la razón de todos los males o bienes educativos. Comprender lo que ocurre en la mente y en el corazón del estudiante que aprende requiere trascender su propia circunstancia. Sólo una consideración sistémica e interactiva de los elementos que intervienen en los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje permite realizar una adecuada interpretación de su naturaleza” (Torre, 2010).

Los intercambios de alumnos y profesores promovidos desde Bolonia en el EEES, están aumentando significativamente la multiculturalidad en las aulas universitarias europeas. Ésta es una realidad esencial en las aulas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, como es el caso de las aulas de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales, ámbito en el que se realiza específicamente la presente investigación, pero también lo es y de forma creciente en todas las facultades y especialidades académicas. En el caso de la universidad española, según el *Informe sobre el sistema universitario español ante la apertura del Curso académico 2010-2011* (Gabilondo, 2010), presentado por el Ministro de Educación Ángel Gabilondo ante el Consejo de Ministros el día 11 de octubre de 2010, en el Curso académico 2010-2011 todos los primeros cursos ofertados por las universidades españolas se ajustan ya a la estructura curricular fijada en el Espacio Europeo de Educación Superior. En concreto, 2.338 Grados, 2.429 Másteres y 1.624 Doctorados han sido ya verificados por el Consejo de Universidades. Se inicia ahora un proceso de seguimiento y garantía de calidad de las titulaciones implantadas (por parte de la ANECA, entre otras

instituciones de control de calidad educativa). El informe se enmarca en la *Estrategia Universidad 2015* (EU2015). *El camino para la modernización de la universidad* (MEC, 2010), una iniciativa del Gobierno de España encaminada hacia el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y la coordinación de la I+D+i académica en el marco del Espacio Europeo de Investigación, con la mirada en el horizonte 2015. El Espacio Europeo de Educación Superior permite adaptar las titulaciones al mercado laboral y a las necesidades sociales, ofrece a los egresados flexibilidad para completar o reorientar su formación y mejora su empleabilidad. También, según se recoge en el informe, se seguirán potenciando las becas de movilidad (Eramus, Sócrates, Comenius, Grundtvig y Leonardo da Vinci), dado que tal movilidad aumenta la capacidad de encontrar o mejorar en el empleo y enriquece personalmente a los estudiantes. El número de estudiantes internacionales crece en las aulas españolas (este año habrá más de 80.000, un 23,3% de ellos realizando un Doctorado). Esto revela que la universidad española se va afianzando como foco de atracción de talento. También se alcanzan nuevos máximos en las cifras de estudiantes españoles con beca Erasmus (un 15,4% más que el curso anterior, hasta llegar a los 29.219 nuevos estudiantes), mientras nuestro país se sigue posicionado como uno de los destinos favoritos para los Erasmus de otros países europeos. El informe considera que los próximos 10 años serán cruciales para tener una España que compita en un entorno internacional cada vez más complejo, y a este respecto se concluye que *“la modernización de las universidades es vital para el bienestar económico, social y personal de los ciudadanos”*.

En el discurso de apertura del Curso académico 2011-2012, celebrado en la Universidad de Santander (Cantabria) el 29 de septiembre de 2011, el Ministro Gabilondo señalaba:

. “Modernización e internacionalización han sido y son decisivos en nuestra acción. Y en esa línea se despliegan los programas, los procesos, las normativas, los desarrollos de la Ley, y esa labor conjunta que ha sido realizada para responder a la legislación de nuestro país y al espacio que compartimos con otros cuarenta y siete países. [...] Son tiempos para el compromiso, para sacar lo mejor de nosotros mismos, para aunar esfuerzos, para entregarnos a algo otro que lo puramente individual y para ser cuidadosos, generosos, responsables con

lo que decimos y hacemos. Todos. Y a ponernos de acuerdo, lo que no significa pensar de idéntico modo" (Gabilondo, 2011).

En el ámbito de las relaciones interculturales, de cooperación internacional, el conocimiento de otras lenguas resulta un elemento crucial para conformar la Competencia intercultural. En el caso del español, un idioma con más de 1000 años de historia⁹ y la lengua que, inseparablemente asociada a su cultura, constituye la materia fundamental de nuestra actividad docente con alumnos universitarios internacionales, según datos extraídos de la segunda edición del informe *El español: una lengua viva. Informe 2010* (Instituto Cervantes, 2010), presentado por el I.C. en ocasión de la celebración del *Día del Español* (19 de junio 2010), es una lengua oficial en 21 países¹⁰ y que hoy hablan más de 450 millones de personas –unos 500 millones según los últimos datos de este año 2011- (329 millones de hablantes nativos); es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes (por detrás del chino mandarín: 1.213 millones, y por delante del inglés: 328 millones), el segundo idioma de comunicación internacional y el tercero más utilizado en la Red. Este informe detalla, además, los siguientes datos: unos 14 millones de alumnos internacionales (15 según las cifras más recientes) estudian Español como Lengua Extranjera; fuera de España, en el ámbito europeo, más de 30 millones de ciudadanos europeos (no españoles) hablan español; según sus previsiones, en 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo; el español es una de las cinco lenguas oficiales más utilizadas dentro de las instituciones comunitarias; El informe también indica que 237.000 estudiantes (250.000 según informes de este año) se desplazan anualmente a España para aprender el idioma. Salamanca (en primera posición), Sevilla, Cádiz, Málaga, Granada, Valencia, Alicante, Barcelona y Madrid despuntan: acogen el 72% de los más de 600 centros de enseñanza de español. Alemanes (23%) y

⁹ *A juzgar por los testimonios escritos más antiguos de los que se tiene constancia: las primeras jarchas recogidas por el poeta cordobés Muqaddam Ben Muafa Al Qabri, conocido como "El Ciego de Cabra" o "El Vidente", se considera que en el siglo X nació la lengua castellana en la Península Ibérica, como una transformación del latín.*

¹⁰ *Además de España, el español es el idioma oficial de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guinea Ecuatorial, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Se habla ampliamente en otros países, como Canadá, Marruecos, Filipinas y los Estados Unidos. También es lengua oficial de varias organizaciones y tratados internacionales, como la ONU, la Unión Europea, el TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte), la Unión Latina y la OEA (Organización de los Estados Americanos).*

estadounidenses (13%) son los alumnos más frecuentes, seguidos de franceses, italianos y británicos. Fuera de España, el Instituto Cervantes registra un crecimiento anual del 21% en número de matrículas de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (E/LE), un idioma que, según sus últimos datos, estudian alrededor de 20 millones de personas en todo el mundo. Este año 2011, el sábado 18 de junio vuelve a celebrarse en todo el mundo en su tercera edición “El Día E”, la gran fiesta internacional del español promovida por el Instituto Cervantes desde 2009, a través de sus 78 sedes en 44 países de los 5 continentes, en esta ocasión bajo el lema “El español: una lengua que nos une”. También es la lengua de expresión de 23 Premios Nobel en varias áreas hasta la fecha¹¹, con la incorporación más reciente de Mario Vargas Llosa (Perú), Premio Nobel de Literatura en 2010.

A continuación presentamos un glosario de algunos términos fundamentales presentes en nuestro trabajo de investigación, así como una lista de siglas y acrónimos de referencia en el texto de la Tesis.

Seguidamente, para completar esta introducción/contextualización general, en los siguientes apartados especificaremos: 1. La justificación y el planteamiento de la investigación; 1.1. Los objetivos de la misma; 1.2. El plan general de trabajo; 2. Los antecedentes y el estado de la cuestión, para pasar después a los marcos teórico y experimental de la investigación.

¹¹ *Mario Vargas Llosa (Perú). Nobel de Literatura 2010; Octavio Paz (México). Nobel de Literatura 1990; Camilo José Cela (España). Nobel de Literatura 1989; Gabriel García Márquez (Colombia). Nobel de Literatura 1982; Vicente Aleixandre (España). Nobel de Literatura 1977; Pablo Neruda (Chile). Nobel de Literatura 1971; Miguel Ángel Asturias (Guatemala). Nobel de Literatura 1967; Juan Ramón Jiménez (España). Nobel de Literatura 1956; Gabriela Mistral (Chile). Nobel de Literatura 1945; Jacinto Benavente (España). Nobel de Literatura 1922; José Echegaray (España). Nobel de Literatura 1904;*

Mario José Molina Enríquez (México). Nobel de la Paz 1995; Rigoberto Menchú (Guatemala). Nobel de la Paz 1992; Óscar Arias Sánchez (Costa Rica). Nobel de la Paz 1987; César Milstein (Argentina). Nobel de Medicina 1984; Alfonso García Robles (México). Nobel de la Paz 1982; Baruj Benacerraf (Venezuela). Nobel de Medicina 1980; Adolfo Pérez Esquivel (Argentina). Nobel de la Paz 1980; Luís Federico Leloir (Argentina). Nobel de Química 1970; Severo Ochoa (España). Nobel de Medicina 1959; Bernardo Alberto Houssay (Argentina). Nobel de Medicina 1947; Carlos Saavedra Lamas (Argentina). Nobel de la Paz 1936; Santiago Ramón y Cajal (España). Nobel de Medicina 1906;

GLOSARIO DE ALGUNOS TÉRMINOS FUNDAMENTALES

Presentamos a continuación un glosario de algunos términos que corresponden a conceptos básicos fundamentales en el presente trabajo de investigación, para definirlos y establecer de qué forma y en qué sentido serán utilizados, analizados y desarrollados en el mismo. Los términos recogidos en este breve glosario esencial son los siguientes:

aprendizaje intercultural, aprendizaje permanente, aprendizaje universal, atención a la diversidad, competencia de acción profesional, competencia intercultural, competencia pluricultural, competencia social, comunidad de aprendizaje, crosculturalidad, cultura, currículo oculto, diversidad cultural, educación inclusiva, educación para todos, eficacia escolar y calidad educativa, inteligencia cultural, interculturalidad, multiculturalidad, sociedad multicultural, transculturalidad.

APRENDIZAJE INTERCULTURAL: aprendizaje/adquisición y desarrollo de actitudes de apertura, respeto y aceptación de la diversidad cultural en el mundo, habilidades asociadas a la comprensión de las diferentes perspectivas y los diversos estilos de vida de las culturas del mundo y a la comunicación eficaz con/entre ellas. (Difino, 2010).

APRENDIZAJE PERMANENTE: aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), que ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; sino que debería convertirse también en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto de contextos didácticos, desarrollando métodos y contextos eficaces de enseñanza-aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida; la tendencia a un aprendizaje a lo largo de la vida debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento para que ésta pueda tener éxito. (*Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas, 30 de octubre de 2000).

APRENDIZAJE UNIVERSAL: sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas, cognitivas o culturales para el

acceso y la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el mayor éxito posible para todos. En el ámbito de la educación multicultural/intercultural, el Aprendizaje Universal (*Universal Learning*), también denominado Diseño universal del aprendizaje, DUA (*Universal Design for Learning, UDL*), se presenta como uno de los enfoques educativos más prometedores para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007).

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: posicionamiento ante la diversidad, conciencia de la realidad multicultural por parte de toda la comunidad educativa. La sociedad multicultural facilita la interrelación y el intercambio entre los distintos grupos culturales. Estos valores manifiestan la necesidad ineludible de trabajar desde nuestro ámbito educativo para contribuir a la organización de la multiculturalidad presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas, atendiendo adecuadamente a esta diversidad, adoptando enfoques educativos interculturales, entre otros modelos (Ruiz, 2009).

COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL: modelos de competencias profesionales con una visión holística, es decir, que incluyen tanto las competencias derivadas de las tareas básicas de un puesto de trabajo como los atributos o competencias personales y profesionales que permiten desarrollarlas con eficiencia, así como los requerimientos derivados del contexto social y organizativo en el que se desarrolla la actividad profesional. De este último elemento (el contexto social de la actividad profesional) se derivarán posteriormente las competencias interculturales. El término empezó a utilizarse a partir de los años 90. Según el modelo de Echeverría (2002), la *Competencia de acción profesional* (CAP) incluye a su vez cuatro subcompetencias: *Competencia técnica* (saber), *Competencia metodológica* (saber hacer), *Competencia participativa* (saber estar) y *Competencia personal* (saber ser), que coinciden con los cuatro pilares de la educación para el Siglo XXI descritos por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

COMPETENCIA INTERCULTURAL: *“habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas, como parte de una amplia competencia del*

hablante de una lengua extranjera”, según la definición de Oliveras (2000, pág.38) de la Competencia intercultural, siguiendo a Meyer (1994). En la definición y descripción de la Competencia intercultural se tienen en cuenta, entre otras fuentes, las recientes aportaciones del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCERL) (2002): el desarrollo de la Competencia intercultural está estrechamente relacionado con el concepto de competencia comunicativa y con el de competencia general. Alumnos y profesores deben ser conscientes de las variaciones culturales entre culturas diversas en contacto y saber comportarse en un contexto multicultural. El MCERL alude explícitamente a los objetivos que deben programarse en la didáctica de la cultura meta para alcanzar una comunicación fluida en la lengua meta.

COMPETENCIA PLURICULTURAL: capacidad de una persona para participar en encuentros pluriculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La *Competencia pluricultural* incluye como uno de sus principales componentes la Competencia plurilingüe. Ambas forman parte del catálogo de competencias asociadas en estos tiempos de globalización y de convergencia al perfil del buen profesor, así como a los perfiles formativos, educativos y profesionales de la sociedad de hoy (CVC, 1997-2010). El término se utiliza en general como alternativa al de *Competencia intercultural*, mucho más extendido.

COMPETENCIA SOCIAL: conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a una determinada situación, respetando esas conductas en los demás, que generalmente gestiona con éxito las dificultades inmediatas de la situación mientras minimiza y previene la probabilidad de futuros problemas. Capacidad de ejecutar una conducta de intercambio y/o interactiva con resultado social favorable. Conjunto de habilidades de relación con las personas del entorno, aprendidas y/o adquiridas en el medio (Segura, 2003, 2007; Segura y Arcas, 2007).

COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante

una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Una comunidad de aprendizaje incluye educadores, estudiantes, padres y madres, y otros agentes de la comunidad que trabajan conjuntamente para mejorar la educación y optimizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Epstein *et al.*, 2002).

CROSCULTURALIDAD: situación de contacto e interacción con una nueva cultura, de mayor o menor duración. Una experiencia croscultural es aquella en la que el individuo se traslada temporalmente a entornos culturales diferentes del suyo, experiencia que implica una serie de fases o etapas de descubrimiento, crítica, gestión, aceptación y asimilación de las diferencias. En esa experiencia croscultural, los educadores así como los gestores de centros educativos y otros miembros del personal no docente, pueden intervenir activamente para facilitar este tránsito, por medio de lo que se viene llamando la asesoría o el entrenamiento croscultural. Muchas universidades norteamericanas y empresas multinacionales cuentan con el “*Cross-Cultural Coach*”, que es el “entrenador de equipo croscultural”. Los términos *croscultural* y *crosculturalidad* son un intento personal de buscar la equivalencia en español para los términos *cross-cultural* y *cross-culturality*, habitualmente utilizados en las fuentes internacionales consultadas.

CULTURA: “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico; conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.; conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo”, según la definición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) en su 23ª versión (2010). En la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (UNESCO, 2001), puede leerse: “La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. Por su parte, Tylor (1995) formuló una definición que se considera “clásica” de cultura: “todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.

Desarrollaremos ampliamente el concepto de cultura en este trabajo de investigación, desde diversos enfoques y perspectivas.

CURRÍCULO OCULTO: todos los factores que influyen en el aprendizaje del alumno, incluyendo los no intencionales e inconscientes, ya sean actitudes o valores, así como la comunicación no verbal, reflejados en los materiales didácticos o por parte del profesor, contenidos aparentemente no relacionados con otras materias, lo que se aprende a través de los recursos didácticos “no oficiales” y, en general, todo aquello que puede influir en el aprendizaje. La expresión *currículo oculto* fue acuñada inicialmente por Jackson (1968) para llamar la atención sobre el hecho de que las instituciones educativas hacen algo más que simplemente ayudar a la transmisión del conocimiento de una generación a otra. Término relacionado directamente con los llamados *Contenidos transversales* del currículo.

DIVERSIDAD CULTURAL: conjunto de estrategias, normas y valores que los seres humanos han sido capaces de desarrollar para vivir en grupo, y como grupos adaptarse a distintos entornos, a lo largo del tiempo y del espacio. Estas estrategias, normas y valores se han convertido en costumbres y de esta forma son compartidas por un colectivo de personas, cuyos miembros orientan su comportamiento de acuerdo con ellas y las enseñan a sus descendientes, en un proceso siempre cambiante. Resulta relevante tener en cuenta que existen importantes diferencias entre los grupos, de acuerdo con los distintos papeles que desempeña y las distintas posiciones que ocupa una persona; este tipo de diferencias también tienen que ser tenidas en cuenta al hablar de diversidad en el ámbito educativo.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: educación en la que todos los estudiantes interactúan en aulas en las que existe una amplia diversidad y participan activamente en la misma. Esto impone una responsabilidad para la institución educativa y para el profesorado a la hora de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje para un grupo diverso de alumnos con distintas necesidades de adaptación individual en el marco de una clase (Ainscow, 2005). Este es, entre otros, el caso de las aulas universitarias multiculturales objeto de nuestro estudio.

EDUCACIÓN PARA TODOS: educación universal entendida como objetivo meta entre los grandes planteamientos de la educación del siglo XXI. El

Informe de seguimiento de la Educación para Todos (EPT) o Education for All (EFA), elaborado todos los años por un equipo profesional independiente y publicado por la UNESCO, evalúa los progresos realizados hacia la consecución de los objetivos de la Educación para Todos fijados el año 2000, que más de 160 países se comprometieron a perseguir y alcanzar en esa fecha, hacia la educación universal.

EFICACIA ESCOLAR y CALIDAD EDUCATIVA: corriente o línea de investigación iniciada hace más de 35 años, a raíz de la publicación del famoso *Informe Coleman* (Coleman *et al.*, 1966), el cual concluía que los efectos que tenían las instituciones educativas sobre los desempeños de sus alumnos explicaban aproximadamente sólo el 10% de su variación. Durante estos años, esta corriente ha tomado tal importancia que, según Murillo (2005), la eficacia escolar ha llegado a convertirse en la línea de investigación pedagógica que está aportando la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas. Hoy en día, en el entorno de un mundo cada vez más globalizado, viene imponiéndose cada vez con más fuerza la interculturalidad como factor imprescindible de calidad educativa (Soriano, 2005a, 2005b, 2009).

INTELIGENCIA CULTURAL: habilidad de comprometerse en un conjunto de comportamientos, que incluyen ciertos conocimientos (lingüísticos, de interacción y relaciones interpersonales, etc.) y una serie de cualidades (tolerancia, flexibilidad, adaptabilidad, etc.), que se combinan y aplican adecuadamente de acuerdo a los valores culturales y a las actitudes de las personas con las que uno se relaciona o interactúa (Coll, 2007).

INTERCULTURALIDAD: un tipo de relación que se establece intencionadamente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas, a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. En el ámbito específico de la educación, se trata de un enfoque educativo en entornos de enseñanza-aprendizaje multiculturales. Una educación intercultural es la que permite atender a la realidad multicultural de nuestra sociedad y por consiguiente de nuestras aulas, haciendo especial hincapié en sus aportaciones con respecto a la adquisición de las competencias sociales necesarias para convivir y relacionarnos en la nueva sociedad de la globalización (Cohen, 2000; Repetto, 2009, 2008,

2007). La educación intercultural (a veces llamada *educación internacional*) es la educación centrada en la diferencia y la pluralidad culturales, más que una educación para los culturalmente diferentes (Jordán, 2004, 2001, 1996, 1992); engloba todas las actividades encaminadas a transmitir conocimientos sobre el resto del mundo, habilidades asociadas al pensamiento consciente y reflexivo sobre temas globales y las diferentes culturas del mundo, así como las actitudes hacia todos ellos (Difino, 2010); supone una clara apuesta por ofrecer respuestas válidas y realistas a los retos que suscita la convivencia en nuestras sociedades multiculturales y multiétnicas, por dotar efectivamente a todas las personas de un estatuto de ciudadanos con igualdad de derechos, por hacer posibles unas relaciones afectivas, cordiales y enriquecedoras para todos, por ser una contribución a la convivencia y a la paz (Jordán, Mínguez y Ortega, 2002).

MULTICULTURALIDAD: estado de una sociedad o del mundo en el que coexisten distintos grupos culturales y étnicos considerados como políticamente relevantes; el término se aplica también a programas, iniciativas o políticas que promueven dicha sociedad o abogan por ella. Una sociedad multicultural se define principalmente como aquella en la que co-existen diferentes grupos culturales sustentados en valores comunes, por ejemplo el idioma, sus obligaciones cívicas, etc. Una realidad también creciente en las aulas en todos los niveles de educación, incluyendo la Educación Superior, objeto y contexto de nuestro estudio.

TRANSCULTURALIDAD: proceso de culturas diferentes en contacto en el que se cruzan y se enriquecen mutuamente, produciéndose un fenómeno de sinergia. Adler (2008) define como sigue esta sinergia transcultural: *“el comportamiento de sistemas completos que no puede predecirse desde el comportamiento de ninguna de sus partes tomadas por separado. Para comprender realmente lo que sucede, tenemos que abandonar el punto de partida individual de cada parte, y debemos trabajar partiendo del todo hacia lo particular”*. Según la autora, la sinergia cultural implica dar tres grandes pasos fundamentales: la descripción de la situación crosultural, la interpretación de esta situación de interculturalidad, y la creatividad cultural. También se puede mantener la interpretación de Rogers (1978), que relaciona este concepto con el de la empatía, *“capacidad para percibir de manera coherente e interesada el marco de referencia del Otro, con los significados y componentes emocionales que contiene, en un esfuerzo por poder “ponerse en el lugar del otro”, pero sin perder nunca de vista que esa*

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

condición siempre es de como si". Matoba (2008) habla de la transculturalidad como de *la tercera cultura*, construida por medio de la integración multilateral de la diversidad cognitiva, hacia un aumento de la creatividad y de la innovación.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS DE REFERENCIA

A continuación adjuntamos e identificamos la lista de siglas y acrónimos que se citan en el texto de la Tesis:

ACA: Asociación para la Cooperación Académica (Europa)

ACAP: Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (España)

ACE: *American Council on Education*

ACM 2015: Aristos Campus Mundus 2015

ACSUCYL: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León

ACTFL: *The American Council on the Teaching of Foreign Languages*

ADE: Administración y Dirección de Empresas

AEC: Agencia Española para la Calidad

AEGEE: *Association des États Généraux des Étudiants*/EUF: *European Students Forum*

AEIE: Asociación Europea de Investigación Educativa

AERA: *American Educational Research Association*

AFS: *Association for Intercultural Studies (American Field Service)*

AIDIPE: Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía

AIE: *Association of International Educators*

AIEA: *Association of International Education Administrators*

ALE: *Applied Languages Europe*/LAE: Lenguas Aplicadas Europa

ANECA: Agencia Nacional Española de Calidad y Acreditación (España)

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Méjico)

APUNE: Asociación de Programas Universitarios Norteamericanos en España

ARCE: Asociación de Revistas Culturales de España

ARION: Programa de visitas de estudios para responsables en materia de política educativa y personas expertas en educación (CE)

ASELE: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

ASEM: *Asia-Europe Meeting* (Programa de Cooperación Exterior de la CE)

ASTD: *American Society for Training and Development*

AUE: Asociación de Universidades Europeas/EUA: European University Association

AUFOP: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (Universidad de Murcia)

AVANTI: Avances en Traducción e Interpretación (GIR Universidad de Granada)

BA: *Bachelors/Grado*

BAL: Batería de Aptitud Lingüística

BOE: Boletín Oficial del Estado

CAP: Competencia de Acción Profesional/PAC: *Professional Action Competence*

CAST: *Centre for Applied Special Technology*/Centro para la Tecnología Especial Aplicada

CC: Competencia Comunicativa/Ciencia Cognitiva

CCAI: *Cross-Cultural Adaptability Inventory*/Inventario de Adaptabilidad Crosscultural (Colleen Kelley & Judith Meyers)

CCI: Competencia Comunicativa Intercultural

CE: Comunidad Europea y Comisión Europea

C en T: Ciencia y Tecnología (Modelo de investigación pedagógica)

CEFRL: *Common European Framework of Reference for Languages*

CEPES: *Centre Européen pour L'Enseignement Supérieur*/Centro Europeo de Enseñanza Superior/*European Center for Higher Education* (UNESCO)

CERI: *Center for Educational Research and Innovation* (OCDE)

CESE: *Comparative Education Society in Europe*/Sociedad Europea de Educación Comparada

CI: *Competencia intercultural*

CICEES: Centro de Iniciativas Culturales, Estudios Económicos y Sociales

CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEC)

CIESE: Centro Internacional de Estudios Superiores del Español (Comillas, Cantabria)

CIPP: Contexto, Input (Entrada), Proceso, Producto (Modelo de evaluación sistémica de calidad educativa)

CIS: *Certificate in Intercultural Studies*

CJE: Consejo de la Juventud de España

CLIL: *Content and Language Integrated Learning/Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos.*

CMES: Conferencia Mundial sobre Educación Superior

CMSEC: Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada

COF: *Cultural Orientation Framework*Marco para la Orientación Cultural (Modelo Rosinski)

COMENIUS: Programa de movilidad y cooperación entre centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria, reforzando su dimensión europea (CE)

CREADE: Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación

CREI: Centro de Recursos de Educación Intercultural

CSI: *Cultural Style Indicador/Indicador de Estilos Culturales* (Peterson)

CSIC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

CUD: *Center for Universal Design/Centro para el Diseño Universal*

CVC: Centro Virtual del Instituto Cervantes

C1: Cultura 1 (la cultura propia)

C2: Cultura 2 o Cultura meta (nueva cultura diferente de la propia)

DAP: *Diversity Awareness Profile/Perfil de Consciencia sobre la Diversidad* (Karen Stinson)

DDP: *Discovering Diversity Profile/Perfil de Descubrimiento de la Diversidad* (Inscape Publishing)

DEA: Diploma en Estudios Avanzados (Suficiencia Investigadora)

DELTA: *Developing European Learning through Technological Advance*

DIE: *Description, Interpretation, Evaluation/Descripción, Interpretación, Evaluación* (Korzibski)

DIFOPU: Diploma de Formación Permanente para el Profesorado Universitario (Universidad Pontificia Comillas de Madrid)

DGEC: Dirección General de Educación y Cultura (CE)

DLCA: *Destreza Lingüística Cognitiva Académica*

DOC: *Diagnosing Organizational Culture*/Diagnóstico de Cultura Organizativa (Roger Harrison & Herb Stokes)

DRAE: Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

DS: *Diploma Supplement*

DUA: Diseño Universal del aprendizaje/UDL: *Universal Design for Learning*

EACEA: *The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EC)*/Agencia Ejecutiva para la Educación, los Medios Audiovisuales y la Cultura (CE)

EAIE: *European Association for International Education*

EAN: *European Access Network*

EC: *European Commission; European Community*

ECA: *European Consortium for Accreditation in Higher Education*

ECHE: *European Centre for Higher Education*/CEPES: Centro Europeo para la Educación Superior (UNESCO)

ECOSOC: *Economic and Social Council of the United Nations*/Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas

ECTS: *European Credit Transfer System*

ECVET: *The European Credit System for Vocational Education and Training*

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior/EHEA: *European Higher Education Area*

EEl: Espacio Europeo de Investigación

EERA: *European Educational Research Association*/AEIE: Asociación Europea de Investigación Educativa

EFA: *Education for All*

EFIL: *European Federation for Intercultural Learning*/Federación Europea para el aprendizaje Intercultural

EFORA: Revista Electrónica de Educación y Formación Continua (USAL)

EF 2010: Educación y Formación 2010 (CE)

EF 2020: Educación y Formación 2020 (CE)

EHEA: *European Higher Education Area*

E/LE: Español como Lengua Extranjera

ELP: *European Language Portfolio/PEL:* Portfolio Europeo para las Lenguas

ENIC: *European Network of Information Centres in the European Region/* Centros Nacionales de Información Europeos

ENQA: *The European Network for Quality Assurance in Higher Education*

EPS: *Erasmus Policy Statement /* Declaración de Política Erasmus

EPT: Educación para Todos/EFA: *Education for All*

EQF: *European Qualifications Framework/* Marco Europeo de Cualificaciones

ERASMUS: *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*

EREX: *Erasmus Experience*

ERIC: *Educational Resources Information Centre (US Department of Education)*

ESIB: *European Student Information Bureau*

ESN: *Erasmus Students Network*

ESU: *European Students Union*

ET 2010: *Education and Training 2010/EF 2010:* Educación y Formación 2010 (CE)

ET 2020: *Education and Training 2020/EF 2020:* Educación y Formación 2020 (CE)

EU: *European Union/UE:* Unión Europea

EUA: *European University Association/AUE:* Asociación de Universidades Europeas

EUF: *European Students Forum*

EURASHE: *European Association of Institutions in Higher Education*

EURODESK: Portal de información para la juventud europea

EUROPACE: *European Programme of Advanced Continuing Education*

EURYDICE: Red Europea de Información sobre Educación

EU2015: Estrategia Universidad 2015 (MEC)

FL: *Foreign Language*/LE: Lengua Extranjera

FORCE: *Community Action Programme for the Development of the Continuing Vocational Training*

GCI: *The Global Competencies Inventory*/El Inventario de Competencias Globales (The Kozai Group)

GIR: Grupo de Investigación Reconocido

GRUNDTVIG: Programa para la educación de adultos (CE)

HEQC: *Higher Education Quality Committee*

IAIE: *International Association for Intercultural Education*

IAP: *Intercultural Awareness Profiler*/Analizador de Consciencia Intercultural (The Kozai Group)

IC: Instituto Cervantes; Intercultural Competence

ICC: *Intercultural Communicative Competence*/CCI: Competencia Comunicativa Intercultural

ICE: Instituto de Ciencias de la Educación; *Intercultural Candidate Evaluation*/Evaluación Intercultural del Candidato (Michael F. Tucker)

ICDE: *International Consortium for Educational Development*

ICI: *International Communication Institute*

ICP: *Inter-University Cooperation Program*/ Programa de Cooperación Interuniversitaria

ICS: *Intercultural Conflict Style Inventory*/Inventario de Estilos ante el Conflicto Intercultural (Mitch Hammer)

ICSI: *Intercultural Sensitivity Inventory*/Inventario de Sensibilidad Intercultural (D. P. S. Bhawuk & R. W. Brislin)

I+D: Investigación y Desarrollo

I+D+i: Investigación, Desarrollo e Innovación

IDI: *Intercultural Development Inventory*/Inventario de Desarrollo Intercultural (Mitch R. Hammer)

IDV: *Individualism*/ Individualismo vs. Colectivismo (Modelo Hofstede)

IE: Instituto de Evaluación; Inteligencia Emocional

IEIE: Instituto de Estudios de Integración Europea

IES: Instituciones de Educación Superior; *The Intercultural Effectiveness Scale*/La Escala de Eficacia Intercultural (The Kozai Group)

IESALC: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IIE: *Institute of International Education*

IJTLHE: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*

IMA: *International Mobility Assessment/Evaluación de Movilidad Internacional* (Tucker Internacional)

IMID: *Integrated Multicultural Instructional Design*

INCE: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

INSEAD : *Institut Européen d'Administration des Affaires*

INTER: proyecto de cooperación internacional en el ámbito de la formación del profesorado no universitario en enfoques interculturales (Programa Comenius, parte del Programa Sócrates de la Comisión Europea).

IRC: *Intercultural Readiness Check/Control de Preparación Intercultural* (The Kozai Group)

ITE: Instituto de Tecnologías Educativas (MEC)

JCC: *Journal of Cross-Cultural Psychology*

JQI: *Joint Quality Initiative/Iniciativa Conjunta de Calidad*

JSP: *Joint Studies Programmes/Programas de Estudios Conjuntos*

LAB: *Language Aptitude Battery/BAL: Bateria de Aptitud Lingüística*

LAE: Lenguas Aplicadas Europa

LARA: *Learning and Residence Abroad*

LCS: *Languages and Cultural Studies*

LE: Lengua Extranjera

LEA: *Langues Européenes Appliquées/Lenguas Europeas Aplicadas*

LEONARDO DA VINCI: Programa para la Formación Profesional (CE)

LINGUA: Programa de Promoción de la Enseñanza y el aprendizaje de Segundas Lenguas en Europa

LLP: *Lifelong Learning Programme/PAP:* Programa de Aprendizaje Permanente

LM: Lengua Materna

LMR: *Linear/Multi/Reactive* (Modelo Lewis)

LPQ: *Learning Process Questionnaire*

LSI: *Learning Styles Inventory/Inventario de Estilos de Docencia/Aprendizaje* (David Kolb)

LTO: *Long Term Orientation/Orientación a Largo Plazo vs. Orientación a Corto Plazo* (Modelo Hofstede)

L1: Primera lengua o lengua materna

L2: Segunda (-s) Lengua (-s) o Lengua meta

MA: *Masters/Máster*

MAP IT: *Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation*

MAS: *Masculinity/Masculinidad vs. Feminidad* (Modelo Hofstede)

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas/ *CEFRL: Common European Framework Reference for Languages*

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

MEPSYD: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

MERIDIUM: *Multilingualism in Europe as a Resource for Immigration/Multilingüismo en Europa como Recurso para la Inmigración* (EACEA, CE)

MLAT: *Modern Language Aptitude Test/TALM: Test de Aptitud para Lenguas Modernas*

M-TIME: Tiempo Monocrónico (Modelo Hall)

MUSAL-E: Máster Oficial de la Universidad de Salamanca para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

NAFSA: *National Association of Foreign Students Advisers*, nombre anterior de la actual AIE: *Association of International Educators*

NAFTA: *North American Free Trade Agreement/TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte*

NARIC: *National Academic Recognition Information Centres in the European Union/Centros Nacionales de Información sobre el Reconocimiento Académico*

OAI: *Overseas Assignment Inventory/Inventario de Funciones/Tareas en el Extranjero* (Michael F. Tucker)

OAPEE: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos

OAS: *Organization of American States/ OEA: Organización de los Estados Americanos*

OCI: Oficina de Cooperación Internacional

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEA: Organización de los Estados Americanos/**OAS:** *Organization of American States*

OISE: *Ontario Institute for Studies in Education*

ONU: Organización de Naciones Unidas/**UN:** *United Nations*

OPI: *Oral Proficiency Interview (ACTFL)*

ORTELIUS: Base de datos europea de educación

PAC: *Professional Action Competence*

PASS IT: *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation*

PAP: Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013 (Agencia Nacional Sócrates, 2007-2013)

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

PDI: *Power Distance Index /Distancia de Poder vs. Igualitarismo (Modelo Hofstede)*

PEL: Portfolio Europeo para las Lenguas. Guía para profesores y formadores de profesores

PISA: *Programme for International Student Assessment/Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes*

POCOSE: Programa de Competencias Socio-Emocionales

P-TIME: Tiempo Policrónico (Modelo Hall)

QF-EHEA: *Qualification Framework for the European Higher Education Area/Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior*

RAE: Real Academia Española de la Lengua

REAL: Red Europea de Asociaciones de Profesores de Lenguas (UE)/*Réseau Européen des Associations de Professeurs de Langues.*

REDELE: Red/Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera

RED-U: Red Estatal de Docencia Universitaria

REDU: Revista de Docencia Universitaria

- REED:** Revista Española de Educación Comparada
- REICE:** Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
- REIS:** Revista Española de Investigaciones Sociológicas
- RELIE:** Revista Electrónica de Investigación Educativa
- RELIEVE:** Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa
- REP:** Revista Española de Pedagogía
- RESERARCH*EU:** Revista del Espacio Europeo de Investigación
- RFE:** Revista de Filología Española
- RIE:** Revista de Investigación Educativa
- RIES:** Revista Iberoamericana de Educación Superior.
- RRII:** Relaciones Internacionales
- SAEP:** *Study Abroad Evaluation Project*
- SAGE:** *Study Abroad for Global Engagement*
- SEEC:** Sociedad Española de Educación Comparada
- SIETAR:** *Society for Intercultural Education, Training and Research*/Formación del profesorado universitario para el aula multicultural
- SÓCRATES:** Programa de Cooperación Europea en el Ámbito de la Educación (CE)
- SPACE:** Sensibilidad Social, Presencia, Autenticidad, Claridad, Empatía (Modelo Albrecht de Inteligencia Social)
- SPQ:** *Study Process Questionnaire*
- SPSS:** *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM)
- TALIS:** *Teaching and Learning International Survey* (OCDE)
- TALM:** Test de Aptitud para Lenguas Modernas
- TCBI:** *Técnicas Comunicativas Básicas Interpersonales*
- TEMCU:** *Training Teachers for the Multicultural Classroom at the University*
- TEMPUS:** *Trans-European Mobility Scheme for University Studies*
- TIC:** Tecnologías de la Información y la Comunicación
- TLCAN:** Tratado de Libre Comercio de América del Norte

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

TRANSLANG: *Transferable Skills Development for Non-Specialist Students of Modern Languages/Proyecto sobre desarrollo de competencias transversales en el estudio de Lenguas Modernas*

TSP: *Transferable Skills Project in Modern Languages Curricula*

TUNING: *Tuning Educational Structures in Europe*

UAH: Universidad de Alcalá de Henares

UAI: *Uncertainty Avoidance Index/Evasión de la Incertidumbre vs. Tolerancia a la Incertidumbre (Modelo Hofstede)*

UE: Unión Europea

UE-EU: Unión Europea-Estados Unidos (Programa de Cooperación Internacional de la UE)

UDL: *Universal Design for Learning*

UID: *Universal Instructional Design*

UN: *United Nations*

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*

UPCO: Universidad Pontificia Comillas de Madrid

USAL: Universidad de Salamanca

VV.AA: Varios Autores

1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La universidad europea está plenamente inmersa en un profundo proceso de transformación. La Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los Ministros Europeos de Educación, marcan el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se propone hacerse plenamente realidad en el Curso académico 2010-2011. Se trata de reforzar la dimensión europea de la Educación Superior mediante acciones europeas conjuntas que se materializan en la movilidad de alumnos y profesores, la aproximación del sistema educativo a la empresa, el apoyo a los proyectos educativos transnacionales de cooperación (JQI: *Joint Quality Initiative*/Iniciativa Conjunta de Calidad¹²; JSP: *Joint Studies Programmes*/Programas de Estudios Conjuntos), la mejora de las aptitudes lingüísticas de estudiantes y profesores, la realización de programas de intercambio y estancias. Se impone replantearse nuevamente los papeles de alumnos y profesores, así como redefinir los perfiles del “buen profesor”, “el buen estudiante” y la “buena actividad de enseñanza-aprendizaje”. Se pone de nuevo el acento en el alumno, en un entorno de enseñanza-aprendizaje social multicultural, y en la búsqueda de un aprendizaje universitario de calidad para todos. Así lo apuntaba recientemente Agustín Lerma, representante del Comité de Entidades de Certificación de la Asociación Española para la Calidad (AEC) en la ponencia que presentó en el Seminario sobre Calidad Sostenible celebrado en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid el 2 de diciembre de 2009, bajo el título: “*El Marco de Bolonia: Cultura de Calidad en la Educación Superior en Europa*”.

En la fase previa del presente proceso de doctorado, en el trabajo de investigación para la obtención del DEA (Diploma en Estudios Avanzados), se

¹² Por ejemplo la *Aristos Campus Mundus 2015 (ACM 2015)*. *Comprometidos con la innovación socialmente responsable y sostenible, es una agregación estratégica de tres universidades de iniciativa social: UPCO, Universidad de Deusto, Universitat Ramon LLull.*

procedió a un primer estudio comparativo de diversos criterios de calidad docente en Educación Superior por parte de alumnos españoles y norteamericanos, a partir del análisis de los resultados obtenidos por medio de las tres escalas que se diseñaron específicamente como instrumento de medida para la presente investigación de doctorado, que se describen y analizan pormenorizadamente en el apartado 4.3 del presente trabajo (Descripción y análisis de los instrumentos de medida utilizados y de las variables consideradas). En dicha etapa previa de la investigación, se sometieron las tres escalas al correspondiente análisis en cuanto a su validez (Análisis factorial) y su fiabilidad (alfa de Cronbach), una vez hecho lo cual, se estimó oportuno proceder a probar la eficacia del instrumento de medida diseñado para la investigación en su aplicación a la muestra constituida para ese caso: 250 alumnos universitarios de diversas especialidades académicas (125 españoles y 125 norteamericanos).

El objetivo fundamental en aquella primera fase de la investigación (DEA) era definir y analizar dos paradigmas muy diferentes con respecto a la educación: el paradigma centrado en el aprendizaje y en el alumno como principal agente de su proceso de adquisición (representado por el perfil norteamericano), y el paradigma centrado en el conocimiento y en el profesor como principal agente transmisor (representado por el perfil español, como ejemplo del modelo napoleónico tradicional de universidad), analizando para ello los resultados obtenidos por medio de la aplicación del instrumento de medida al colectivo de alumnos norteamericanos (125) y españoles (125) constituyentes de la muestra seleccionada a tal efecto, por ser sus dos perfiles culturales considerados como modelos emblemáticos de cada uno de dichos paradigmas generales sobre educación.

A la vista de los resultados obtenidos en esa etapa anterior del proceso de doctorado, parecen haberse confirmado las previsiones iniciales, sustentadas en la información recogida en las fuentes bibliográficas consultadas y en nuestra experiencia en aulas universitarias multiculturales de E/LE, sobre la posible influencia de los factores culturales en la percepción y valoración del perfil de un buen profesor universitario, como nos habíamos planteado en los objetivos de la investigación. Este perfil implica y conlleva diversos aspectos relacionados con la Educación Superior en general, tales como los estilos diversos de enseñanza-aprendizaje, la cultura académica o el

clima en el aula, la función asignada a la educación universitaria o los roles y las expectativas de profesores y alumnos entre sí. Todo ello entendido bajo el prisma de la educación como sistema multinivel, que debe ser interpretado con modelos multivariados en los que el profesor es sólo uno de los muchos elementos implicados en la consecución de la calidad educativa.

Los resultados obtenidos en dicho trabajo de investigación (Méndez, 2009) muestran diferencias de medias estadísticamente significativas en el 40% de los ítems: en 22 de los 53 en total de las tres escalas que constituyen el instrumento de medida diseñado para la presente investigación: Escala 1: Perspectivas generales sobre enseñanza-aprendizaje en Educación Superior; Escala 2: Estilos y estrategias de aprendizaje en Educación Superior, ¿Cómo aprendo yo?; Escala 3: El perfil del buen profesor en Educación Superior.

Como se puede observar pormenorizadamente en el análisis de los resultados obtenidos, las diferencias de medias estadísticamente significativas reflejan directamente factores de índole cultural descritos en los perfiles culturales diversos del alumnado encuestado. Se comprueba, pues, que la “cultura del aula” o “cultura académica” es fiel reflejo de la “cultura” o el “perfil cultural” de las sociedades en las que se asienta y de las que es parte integrante la universidad. Ante la constatación empírica de esta correlación, parece razonable insistir una vez más en la importancia de la adquisición progresiva de la Competencia intercultural, tanto para alumnos como para profesores interactuando en entornos multiculturales, entendida ésta como variable de producto deseable dentro de un modelo multivariable en el que, como ya hemos comentado en la Introducción, entre las variables de contexto consideraríamos los entornos multiculturales de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, el clima y la cultura en el aula; entre las variables de entrada estarían el profesor y el alumnado con orígenes culturales y tradiciones educativas diversos; y algunas de las variables de proceso más importantes serían las técnicas y estrategias docentes, los estilos de enseñanza-aprendizaje y el enfoque intercultural. En este sentido, reforzar la consciencia y el conocimiento sobre algunos aspectos que definen y caracterizan la Educación Superior de hoy y de mañana, tales como la multiculturalidad creciente en nuestras aulas, la interculturalidad como enfoque necesario o el nuevo perfil esperado del buen profesor universitario, con toda probabilidad nos ayudará a conseguir el fin último de todo sistema educativo: la mejora de la calidad, que pasa necesariamente por la

optimización de la eficacia docente para garantizar en lo posible los mejores resultados de aprendizaje para todos los alumnos.

Avanzando en esta línea de la búsqueda de un aprendizaje universitario de calidad para todos en entornos universitarios multiculturales, el presente trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor se plantea, en el marco de convergencia de las universidades europeas hacia el EEES, extender este tipo de estudio comparativo de diversos aspectos relacionados con la Educación Superior (perspectivas y creencias generales sobre la educación universitaria, estilos y enfoques de enseñanza-aprendizaje, el perfil del buen profesor en Educación Superior) a alumnos procedentes de universidades europeas participando en programas de intercambio en la Universidad Pontificia Comillas (Erasmus), alumnos con los que desarrollamos habitualmente nuestra actividad profesional/docente. Se trata de una investigación comparativa realizada desde un enfoque socio-histórico (contextos, contenido y racionalidad), en los marcos generales de la Educación comparada y de la Educación multicultural/intercultural. Dentro de este enfoque, se procederá en primer lugar al análisis teórico de contenidos (implicaciones de la multiculturalidad y de los enfoques interculturales en las aulas de segundas lenguas; el EEES: documentos, evolución; modelos y sistemas de Educación Superior en Europa; modelos para la caracterización de culturas; análisis y caracterización de los perfiles culturales representados en la muestra; diversos criterios de calidad educativa; la Competencia intercultural; concepciones y planteamientos del Aprendizaje universal, etc.), para pasar seguidamente a la aportación experimental (población, muestra, escalas/instrumentos, variables, tratamiento y análisis de datos, resultados, etc.).

En el **Marco Teórico y Conceptualización**, se comenzará enmarcando la investigación de forma específica en el ámbito de las aulas universitarias de segundas lenguas (E/LE), en las que interactúan y colaboran equipos (alumnos y profesores) profundamente multiculturales. Se abordarán algunas teorías del aprendizaje de segundas lenguas en particular, considerando la adquisición de la segunda lengua o *lengua meta* (L2) y de la segunda cultura o *cultura meta* (C2) de forma integrada, por ser éste el ámbito específico de nuestra actividad profesional y por ser el multilingüismo un elemento esencial de la Competencia intercultural. Se procederá a hacer un recorrido panorámico sobre la Investigación pedagógica en general, y sobre la

Investigación en educación multicultural/intercultural en particular en el ámbito de la Educación comparada, para definir en este contexto dos paradigmas sobre la educación: el paradigma centrado en la enseñanza y el profesor como transmisor del conocimiento, y el paradigma centrado en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista de la misma; se considerarán diversos modelos multivariados para entender e interpretar la educación como realidad sistémica multinivel, donde el profesor es uno de los múltiples agentes y factores implicados en la consecución de la calidad y la eficacia educativas, incluidas variables de entrada, contexto, proceso y producto, en las que están fuertemente presentes la multiculturalidad, los enfoques interculturales y la Competencia intercultural. Se analizarán el panorama y los planteamientos del EEES, para seguidamente asomarnos de un modo más amplio y global a la Educación Superior en el Siglo XXI, una de cuyas características definitorias fundamentales, también un factor esencial de calidad, viene siendo considerada la multiculturalidad/interculturalidad, resultado creciente de la movilidad y los intercambios promovidos desde diversos programas de cooperación internacional, incluido el Proceso de Bolonia en el ámbito de la universidad europea. Se describirán y analizarán cuatro modelos tradicionales de educación universitaria vigentes en el entorno europeo, para indagar sobre sistemas, actitudes, preconceptos y valores que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diversas culturas, conocimiento que nos parece de máximo interés en contextos universitarios multiculturales, desde la perspectiva de la Educación comparada. Concretamente, se analizarán los modelos universitarios alemán (humboldtiano), anglosajón (británico), napoleónico (francés) y soviético (Países del Este y Centro-Europa), considerando los países afines a cada uno de dichos modelos o perfiles en la Europa de hoy, para investigar sobre cuáles de sus preconceptos y valores asociados siguen estando presentes y siguen reflejándose en los perfiles culturales y en la cultura académica (o “cultura de aula”) de nuestros alumnos universitarios internacionales. Analizaremos de forma más específica y detallada los sistemas de Educación Superior en los 20 países europeos representados en la muestra. Se indagará ampliamente en el enfoque intercultural como factor de calidad y eficacia educativas, deteniéndonos de forma específica en la Competencia intercultural, que se definirá y analizará ampliamente como una de las competencias esenciales en los actuales perfiles académicos y profesionales.

Atenderemos a concepciones y criterios que definen el perfil del buen profesor universitario en los nuevos entornos multiculturales de la Educación Superior, revisando las diversas competencias que conforman dicho perfil. Procederemos seguidamente a revisar diversas teorías sobre el concepto de cultura y varios modelos de caracterización de culturas, que aplicaremos específicamente a cada uno de los perfiles culturales representados por los alumnos europeos que constituyen la muestra de esta investigación: 250 alumnos, procedentes de 20 países europeos (Descripción y caracterización detallada de la muestra en el apartado 4.2 de este trabajo), así como a los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación, de acuerdo con diversos modelos especializados de caracterización de culturas (los Modelos COF-Rosinski-, LMR-Lewis-, Hall, Hofstede, Deal y Kennedy, Hampden-Turner y Trompenaars, Kluckhohn y Strodtbeck, Schwatz), así como a partir de la observación directa desde nuestra amplia experiencia profesional/docente en las aulas universitarias multiculturales de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales (E/LE): Grupo A: Alemania y países afines, países germánicos y escandinavos –centro/norte de Europa-; Grupo B. Francia y países afines, países latinos del centro-sur de Europa; Grupo C: Reino Unido y países afines –culturas británicas/anglosajonas, países insulares al oeste de Europa-; Grupo D: Rusia y países afines -culturas eslavas, países del este de Europa-. Como posible respuesta a la diversidad presente en entornos educativos multiculturales, indagaremos en los planteamientos del *Aprendizaje universal*, enfoque metodológico de atención a la diversidad y de integración que pretende garantizar la mejor calidad educativa para todos.

En el **Marco Experimental**, se realizará una investigación cuantitativa *ex post factum* (sin intervención o tratamiento sobre la muestra)¹³, empírica e inferencial, estadística descriptiva¹⁴ e inferencial, transversal o trans-seccional, mediante encuesta, con la aplicación a la muestra (N=250 alumnos universitarios procedentes de 20 países europeos) de tres escalas de actitudes y valores tipo

¹³ Para un estudio sobre la investigación *ex post factum*, remitimos al manual publicado por Mateo (1997).

¹⁴ Sobre la estadística descriptiva para la investigación, véase Pérez Juste (1985).

Likert¹⁵, investigación dirigida en último término a la toma de decisiones hacia la mejora de la calidad. Utilizaremos como instrumento de medida tres escalas de diseño propio para la presente investigación de doctorado (Escala 1: Perspectivas generales sobre enseñanza-aprendizaje en Educación Superior; Escala 2: Estilos y estrategias de aprendizaje en Educación Superior. ¿Cómo aprendo yo?; Escala 3: El perfil del buen profesor en Educación Superior), en cuyo diseño subyacen todas las áreas de conocimiento previamente abordadas. Veremos finalmente cómo y en qué medida los orígenes culturales y los sistemas educativos diversos de los alumnos encuestados, alumnos internacionales procedentes de 20 países europeos, influyen o no en la valoración que hacen sobre distintos aspectos relacionados con la Educación Superior en general y sobre la calidad docente en particular, haciendo primero un estudio comparativo por países y seguidamente comparando los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación (Grupo A: Alemania y países afines: Austria, Bélgica-Comunidad Flamenca-, Holanda, Suiza; Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia; Grupo B: Francia y países afines: Bélgica-Comunidad Valona-, Italia, Luxemburgo, Portugal; Grupo C: Reino Unido- Gran Bretaña: Gales, Escocia, Inglaterra, e Irlanda del Norte- y países afines: Irlanda; Grupo D: Rusia y países afines: Chequia, Hungría, Polonia, Rumanía). Analizando los resultados obtenidos en la investigación, reflexionaremos nuevamente sobre la importancia de la Competencia intercultural en los nuevos perfiles tanto de alumnos y como de profesores universitarios en el marco del EEES. Presentaremos finalmente algunas claves y propuestas de acción e intervención, con el objeto de contribuir en lo posible a optimizar la interacción y la cooperación en entornos universitarios multiculturales hacia una mejora permanente de la calidad y la eficacia educativas. Apuntaremos finalmente algunas líneas de proyección futura en la investigación. Completaremos el texto adjuntando las tres escalas utilizadas para la investigación como anexos, así como una bibliografía general y otra específicamente dedicada a las revistas especializadas consultadas.

Planteamos, pues, nuestra Tesis Doctoral en la línea que establecen los objetivos de la Agenda de Lisboa. En este marco del EEES, el profesorado universitario, en su función docente, deberá afrontar cambios muy significativos en sus patrones de actuación:

¹⁵ *Sobre el diseño de escalas para la medición de actitudes en Ciencias Humanas y Sociales, Psicología y Educación, véanse Morales (2000); Urosa, Morales y Blanco (2003).*

- Tomar en máxima consideración las características y expectativas de los usuarios de la Educación Superior, de los estudiantes
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multiculturalidad tienen en el currículo y en la actividad docente
- Desarrollar las habilidades necesarias para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, de diferentes orígenes socioeconómicos y culturales y en contextos diferentes
- Prepararse para su integración en una comunidad académica internacional

En el marco de estos nuevos planteamientos, el buen profesor se define no sólo por lo que "es" (APTITUDES) y por lo que "sabe" (CONOCIMIENTOS), sino también por lo que "sabe hacer" (COMPETENCIAS), es decir, por el conjunto de habilidades y competencias que manifiesta con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Un buen profesor es aquél que se comporta ("sabe estar", "sabe relacionarse") adecuadamente en el aula (ACTITUDES). Desde este punto de vista, los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales, las competencias sociales y estratégicas, de interacción, incluida muy específicamente la Competencia intercultural en entornos educativos cada vez más multiculturales, son claves para evaluar la calidad docente, y para mejorarla.

El presente trabajo de investigación, aunque planteado sobre un diseño cuantitativo, tiene componentes de análisis cualitativo, descriptivo, reflexivo e inferencial, desde un punto de vista deliberativo e interpretativo. Wittrock (1997) presenta y define diferentes enfoques de la investigación sobre la educación (cuantitativo, etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista, interpretativo). En la investigación interpretativa son fundamentales los significados inmediatos (con frecuencia intuitivos) de las acciones para los actores que intervienen, *significados-en-acción* compartidos por los miembros de un conjunto de individuos que interactúan de forma intermitente a través del tiempo. El *mundo-de-vida* del profesor y los alumnos en el aula es el del momento presente, incluyendo y representando *formas locales y extra-locales de organización social y de cultura*. Conceptos esenciales en cualquier unidad social, tales como: poder, autoridad, influencia, intereses, legitimidad, asenso, disenso, están presentes en

esta interacción en el aula. También son elementos fundamentales en la base de nuestro trabajo de investigación. El método de investigación interpretativa aplicado a la enseñanza-aprendizaje en el aula se presenta como uno de los más adecuados por lo que se refiere a las características fundamentales del sistema objeto del análisis:

- a) índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje
- b) índole de la enseñanza como uno, y sólo uno de los aspectos del medio de aprendizaje
- c) índole (y contenido) de las perspectivas de significación del profesor y del alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo.

Wittrock (1997), en su obra de referencia sobre la investigación en el ámbito específico de la educación, asegura que su trabajo es en esencia un intento de combinar un análisis detenido de sutiles detalles de conducta y significado en la interacción social cotidiana -en el aula- con un análisis del contexto social más amplio -el campo de más vastas influencias sociales- dentro del cual tiene lugar la interacción cara a cara. Hemos incorporado esta visión y estos elementos a la construcción de los instrumentos de medida utilizados en el presente trabajo de investigación, y al análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

1.1. OBJETIVOS DE ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos que se propone nuestro trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor son los siguientes:

1.1.1. Objetivos generales:

- Analizar las claves de los **contextos multiculturales** y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2, E/LE) en Educación Superior, exportables más ampliamente a cualquier especialidad académica **en el marco del EEES**
- Comprender tradiciones y culturas de enseñanza-aprendizaje diversas en el aula universitaria, desde la perspectiva de la **Educación comparada**
- Estudiar diversos criterios de **Calidad educativa** en entornos universitarios multiculturales
- Definir y caracterizar **la Competencia intercultural** como una de las competencias esenciales integradoras de los nuevos perfiles de alumnos y profesores en el ámbito de la Educación Superior
- Facilitar el **intercambio de información, resultados de investigación, experiencias y recursos multiculturales e interculturales** entre los profesores y otros miembros de la comunidad académica.

1.1.1 1.1.2. **Objetivos específicos:**

- **Desarrollar un modelo de investigación** en Ciencias Humanas y Sociales en el ámbito de la Educación Multicultural/Intercultural, desde las aulas universitarias de segundas lenguas (E/LE), basado en escalas de actitudes y valores tipo Likert de creación propia y desde una perspectiva sistémica, según un modelo que considera variables de entrada (el profesor, el alumnado con orígenes culturales y modelos educativos diversos), de contexto (entornos de aprendizaje multiculturales en Educación Superior, clima y cultura en el aula), de proceso (técnicas y estrategias docentes, estilos de enseñanza-aprendizaje, enfoque intercultural) y de producto (la Competencia intercultural)
- **Indagar en preconcepciones, valores, actitudes, competencias asociados a diversos aspectos de la Educación Superior** en general por parte de los estudiantes universitarios internacionales de los 20 países europeos representados en la muestra, así como en los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación
- **Identificar y comprender las diferentes formas en las que aprenden los estudiantes universitarios internacionales** de los 20 países europeos representados en la muestra (enfoques de aprendizaje, estrategias, actividades, metodologías,), así como en los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación
- **Estudiar y cuantificar las características que conforman el perfil del buen profesor universitario** desde el punto de vista de los alumnos universitarios internacionales de los 20 países europeos representados en la muestra, así como en los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación
- **Comprender el modo en el que dicho conocimiento puede influir en nuestra vida académica**, en el desarrollo de nuestra actividad docente, **para una mejora de la eficacia y la calidad educativas**
- **Proponer posibles medidas de acción educativa** en entornos universitarios multiculturales.

1.2. PLAN GENERAL DE TRABAJO

El presente trabajo de investigación de doctorado tiene una dimensión interdepartamental e internacional, dado el carácter multicultural del alumnado objeto de nuestro estudio: alumnos internacionales europeos de diferentes especialidades académicas, participantes en programas de intercambio (Erasmus, Sócrates) y otros programas internacionales, matriculados en diversas Facultades y Departamentos de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid (UPCO) en el Curso académico 2009-2010, todos ellos interactuando y colaborando en las aulas universitarias multiculturales de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales (E/LE).

Se contó con la colaboración necesaria de la Dirección del Instituto de Idiomas Modernos y del Servicio de Relaciones Internacionales de la UPCO, donde se viene realizando nuestra actividad profesional docente en el ámbito de los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales, para definir y tener acceso a la población establecida para la investigación: alumnos internacionales europeos participantes en programas de intercambio y en otros programas internacionales durante un curso académico. Una vez diseñado el instrumento de medida, se contó con la colaboración de los diferentes directores de departamentos y/o coordinadores de programas, así como de los colegas profesores, tanto para la información a los alumnos sobre este trabajo de investigación como para la solicitud de su participación anónima y desinteresada por medio de su respuesta a las escalas.

Se trata de una investigación cuantitativa (basada en datos estadísticos), *ex-post factum* (sin intervención o tratamiento sobre la muestra), no experiemntal (no se trata de probar la eficacia de ningún nuevo procedimiento o ningún nuevo mecanismo sobre la muestra), empírica e inferencial (sobre los datos recogidos por medio de escalas, sometidos al correspondiente tratamiento informático con el programa SPSS¹⁶, se hace un estudio estadístico de los datos y se analizan los resultados, infiriendo de ellos las conclusiones pertinentes), transversal o trans-seccional (datos de la muestra tomados sólo en un único

¹⁶ Sobre el uso y la aplicación del programa informático estadístico SPSS para la investigación descriptiva e inferencial, véase el manual publicado al respecto por Gil (2000).

momento de la investigación), mediante encuesta (tres escalas tipo Likert, de diseño propio), con una muestra de una población elegida aleatoriamente (alumnos internacionales europeos estudiando diversas especialidades durante un curso académico) y encuestada de forma anónima, investigación dirigida en último término a la toma de decisiones hacia la mejora de la calidad docente/educativa.

- **El presente trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor se realiza en las siguientes fases:**

FASE I: Diseño del instrumento

Se diseñaron tres escalas (escalas de actitudes y valores, tipo Likert):

- Escala 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR (12 ítems)
- Escala 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR ¿CÓMO APRENDO YO? (16 ítems).

En ellas se trata de medir el grado de acuerdo: de los alumnos encuestados con una serie de afirmaciones sobre diversos aspectos relacionados con la Educación Superior en general y con los procesos de enseñanza-aprendizaje, formulados en los ítems del instrumento. Escalas tipo Likert con 6 opciones de respuesta con signo sobre un continuo de opinión, desde 1 = totalmente de acuerdo, hasta 6 = totalmente en desacuerdo, donde no existe el valor neutro.

- Escala 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR (25 ítems) para medir el grado mayor o menor de importancia de cada una de las características de un buen profesor universitario formuladas en los ítems del instrumento para los alumnos encuestados en la muestra:

Escala tipo Likert con 6 opciones de respuesta de 1 a 6, que pondera el nivel de importancia otorgada por los alumnos encuestados a cada característica del perfil propuesta en los ítems del cuestionario: Desde 1 = absolutamente esencial, hasta 6= irrelevante.

I.I.: Traducción del instrumento al inglés para su aplicación al alumnado con un insuficiente conocimiento del español

Una vez diseñadas las tres escalas, se procedió a su traducción al inglés, con el objeto de hacerlas accesibles también a aquellos alumnos extranjeros que no tuvieran un nivel suficiente de conocimientos de la lengua española (alumnos con los Niveles A1, A2 o B1).

I.II.: Análisis del instrumento

Así mismo, se procedió a un análisis del instrumento para comprobar su validez o consistencia interna y su fiabilidad.

FASE II: Aplicación del instrumento

Se aplicó el instrumento de medida, las tres escalas, a la población de alumnos europeos en programas de intercambio en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid (centro principal de nuestra actividad profesional/docente) en el Curso académico 2009-2010, habiendo obtenido una muestra de 250 alumnos procedentes de 20 países europeos.

FASE III: Tratamiento y análisis de datos

Se procedió al análisis cuantitativo de los datos, dando un tratamiento estadístico a las encuestas recogidas en la fase anterior. Se utilizó el Programa SPSS 15´0 para Windows como medio técnico.

- **Para todos los sujetos, alumnos internacionales procedentes de 20 países europeos:**

- Distribuciones de frecuencias de las variables iniciales (edad, sexo, especialidad académica, nivel de estudios, país, grupo), media y desviación. Tablas y gráficos.
- Medias y desviaciones de todos los ítems en las tres escalas, subtotales y totales de las tres escalas. Tablas y gráficos.

- **Para cada uno de los grupos de estudiantes encuestados, todos los sujetos, alumnos internacionales procedentes de 20 países europeos**

agrupados en cuatro grandes grupos, según los modelos tradicionales de universidad vigentes en Europa en coherencia con los correspondientes perfiles culturales asociados: 1) Alemania y países afines- Bélgica (Comunidad flamenca), Austria, Holanda, Suiza. Con éstos se agrupan así mismo los alumnos correspondientes a los países nórdicos: Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia-; 2) Francia y países afines- alumnos de Bélgica (Comunidad francófona/valona), Italia, Luxemburgo, Portugal-; 3) Reino Unido (Gales, Escocia, Inglaterra, Irlanda del Norte) y países afines-Irlanda-; 4) Rusia y países afines-Chequia, Hungría, Polonia, Rumania-:

- Subtotales y totales de las tres escalas. Medias. Tablas.
- Fiabilidad de cada escala (alfa de Cronbach).
- Análisis factorial (componentes principales, rotación Varimax) de cada escala, para medir su grado de validez y para simplificar la matriz de correlaciones agrupando las variables en bloques temáticos. Tablas.
- Determinación de diferencias de medias estadísticamente significativas en cada escala, entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación y entre los 20 países europeos representados en la muestra. Una vez realizadas las diversas pruebas ANOVA de un factor o variable independiente (en primer lugar: grupos de perfiles culturales afines; seguidamente: países de origen): la prueba de homogeneidad de varianzas, la prueba robusta de igualdad de las medias de Brown-Forsythe -para los casos en los que la varianza no es homogénea y, por lo tanto, se requiere comprobar el resultado del ANOVA-, utilizando la prueba *post hoc* de Bonferroni¹⁷ se ajustaron las pruebas para todas las

¹⁷ La prueba de Bonferroni -o de Dunnett-Bonferroni-, en la que se utiliza la *t* de Student convencional, pero con unos niveles de confianza más exigentes en función del número de contrastes que se van a realizar, está considerada por los expertos como la prueba estadística de análisis de varianza para muestras independientes (también llamada análisis de varianza unifactorial; en inglés: one-way-ANOVA [Análisis Of VAriance]; en Excel: análisis de varianza de un factor; en SPSS: contrastes de Bonferroni) sin duda más adecuada para una investigación en la que se trata de efectuar comparaciones múltiples entre más de dos grupos, como es nuestro caso (cuatro grupos de perfiles culturales afines, 20 países). Véanse al respecto los estudios especializados de American Psychological Association (2001); Black, Th.R. (1999); Cohen, J. (1988); Cortina (2000); Downie, N.M. y Heath, R.W. (1971); Escolet, M.A. (1980); Gordon, L.V. (1973); Guilford, J.P. y Fruchter, B. (1984); Keselman, H.J. (et al.) (1998); Klockars, A.J. y Hancock, G.R. (1998); Klockars, A.J. y Sax, G. (1986); Morales (2008b); Toothaker (1993); Wildt, A.R. y Ahtola, O.T. (1978); y las páginas web especializadas:

comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla, situada más al interior. Para cada ítem, subtotales y totales de las tres escalas. Análisis de las diferencias de medias estadísticamente significativas. Tablas.

III.I.: Análisis descriptivo e inferencial de resultados

Se procedió seguidamente a un análisis descriptivo e inferencial de los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento, llegando a las conclusiones pertinentes.

III.II.: Redacción del informe final

Redacción del informe final de la investigación en el presente trabajo de investigación de doctorado para la obtención del Grado de Doctor.

FASE IV: Presentación

Presentación de los resultados de la investigación ante el Tribunal de Doctorado para la obtención del Grado de Doctor.

IV.I.: Difusión

Posteriormente, se procederá a la difusión de los mismos entre la comunidad académica/científica, por medio de su eventual publicación en revistas especializadas y de la eventual asistencia a congresos/seminarios/conferencias del sector.

Armstrong, J.S.; Bissonnette, V.L.; Chaves, C.; GraphPad Software; Lane, D.M.; Kirkman, T.W.; Lowry, R.; Soper, D.

Son innumerables los trabajos de investigación que han utilizado este tipo de análisis (ANOVA-Bonferroni). A modo de ejemplos, citaremos sólo una breve selección, de publicación más reciente y afines a nuestras áreas de investigación: Álvarez, G. (et al.) (2011); Benavides, M. (et al.) (2010); Doménech, F. y Gómez, A. (2011); García Espejo, I. e Ibáñez, M. (2006); Gil, P. (et al.) (2007); Guàrdia, J. (et al.) (2010); Hernández Vallejo, C. (et al.) (2010); Jover, G. (et al.) (2011); Mallo, P. E. (et al.) (2007); Muñoz, E. (2007); Rojas, F. (et al.) (2006); Ruiz, J. (2011); Sánchez-Armáss, O. (et al.) (2010); Santoveña, S.M^a. (2007); Silva, A.C. y Sarmiento, J. A. (2006); Soares, A.P. (2011).

2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existe un gran número de estudios, proyectos y trabajos de investigación al respecto de los criterios de calidad y eficacia en la docencia universitaria, desde diferentes puntos de vista: criterios del EEES, estudios sobre auto-eficacia por parte del profesor, diferentes técnicas de evaluación del profesorado, interna o externa, por parte de los alumnos, por parte de la universidad, de las autoridades educativas, de agencias externas institucionales de control de calidad -como la ACAP (Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid), la ACSUCYL (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León), la AEC (Agencia Española para la Calidad), la ANECA (Agencia Nacional Española de Calidad y Acreditación), el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), el Consejo de Universidades-, la Dirección académica de cada universidad, la auto-evaluación, etc.

Como aportación a este ámbito de conocimientos, nos proponemos analizar en qué medida el origen cultural diverso de nuestro alumnado internacional, alumnos universitarios procedentes de 20 países europeos en este caso, influye en su valoración sobre diversos aspectos relacionados con la Educación Superior en general, y sobre las cualidades que definen el perfil del buen profesor universitario como uno de los agentes fundamentales del proceso educativo (CÓMO ES: cualidades, aptitudes, competencias, actitudes, y CÓMO HACE SU TRABAJO: labor docente, enfoques educativos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, relaciones con los alumnos y otras actividades que debe desarrollar), en un entorno multicultural, confiando en que este conocimiento pueda servir para una reflexión que favorezca el desarrollo de nuestra labor profesional. Se trata, pues, de analizar y definir qué criterios de calidad educativa resultan ser universales y cuáles de ellos no lo son por responder a tradiciones educativas y perfiles culturales diversos.

Las dos grandes líneas de investigación en las que se enmarca este trabajo y sobre las que documentaremos brevemente el estado de la cuestión y citaremos algunos antecedentes consultados son: 1) Eficacia docente y calidad educativa en Educación Superior, 2) Educación multicultural e intercultural.

1) Eficacia docente y calidad educativa en Educación Superior

El objetivo último del presente trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor es contribuir en la medida de lo posible a la mejora de la calidad y la eficacia educativas, en entornos universitarios multiculturales. Considerando la educación desde una perspectiva sistémica, sabemos que la calidad de un sistema educativo viene dada por una gran multitud de factores o variables en interacción.

Recurriendo al modelo de sistema, se pueden formular los supuestos que subyacen a tres teorías comunes de la educación (Biggs, 1999): 1. El aprendizaje es fundamentalmente un resultado directo de las diferencias individuales entre los estudiantes; 2. El aprendizaje es básicamente el resultado de una enseñanza adecuada; 3. El aprendizaje es el resultado de actividades centradas en el aprendizaje de los alumnos, actividades que son estructuradas por los mismos como resultado de sus propias percepciones, la información con la que cuentan y el contexto total de la enseñanza. Los dos primeros son modelos aditivos. El tercero es un modelo sistémico, siendo el que sirve de base conceptual para nuestro estudio.

Con respecto a diversos criterios y enfoques para la evaluación de la calidad educativa en Educación Superior como realidad multi-variable, citaremos en primer lugar algunos estudios consultados de reciente publicación, ordenados según cronología descendente:

El estudio meta-analítico realizado por Murphy, McLaren, Flynn (2009) examina varios aspectos de un sistema efectivo de evaluación de la Educación Superior según diferentes modelos (Fink, 2008; Hargreaves y Fina, 2008; Arreola, 2007; Murphy and MacLaren, 2007; Hatch, 2006; Babin, Shaffer and Morgan, 2002; Johnson and Ryan, 2000; Seldin, 1999; Chism, 1997, 1999; Casey, Gentile and Bigger, 1997; Richlin and Manning, 1995; Braskamp and Ory, 1994; Theall and Franklin, 1990); Rodríguez (2007) analiza diversos criterios para evaluación del profesorado en programas de garantía de calidad; Pérez Juste (2006, 2005, 2003) analiza así mismo diversos criterios y sistemas para la evaluación de programas educativos. Como constructo precursor de todos estos modelos de evaluación de calidad educativa en Educación Superior, resulta esencial hacer referencia a la conexión intrínseca entre enseñanza y aprendizaje, conexión que se tiene en cuenta sin discusión en todos los modelos que se manejan en la actualidad, presente también en los planteamientos fundamentales del EEES;

Fink (2002) identifica como el objetivo fundamental de la enseñanza generar la mayor cantidad posible de aprendizaje relevante por parte de los alumnos.

Por su parte, Paulsen (2002) hace un recorrido meta-analítico sobre diversos criterios y modelos multinivel/multivariables de evaluación de calidad de la actividad docente, resultando de especial relevancia para el presente trabajo de investigación los estudios sobre expectativas de calidad flexibles y dependientes del contexto (Johnson and Ryan, 2000; Cashin, 1996; Austin, 1996; Cavanagh, 1996; Braskamp and Ory, 1994;); Capelleras, 2001, en su Tesis Doctoral presentada en la UAB, estudia diversos factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria por medio de un análisis empírico. Otros trabajos analizan específicamente una diversidad de modelos y criterios de calidad educativa dependiendo de expectativas de profesores y alumnos entre sí, objetivos, preconceptos, actitudes y valores asociados a la Educación Superior, estrategias, estilos y enfoques de enseñanza-aprendizaje diversos (Smart, Feldman, and Ethington, 2000; Hutchings and Shulman, 1999; Paulsen and Wells, 1998; Braxton and Hargens, 1996; Cashin, 1995; Shulman, 1993), elementos todos fundamentales en nuestro estudio..

De especial interés para el caso del trabajo de investigación que presentamos resultan, así mismo, los llamados Sistemas de retroalimentación/reacción por parte de los alumnos (*Student Feedback Systems*). La retroalimentación o reacción (*Feedback*) por parte de los alumnos es reconocida por Chism (1999) como un aspecto integrante fundamental de cualquier sistema efectivo de evaluación de la calidad educativa. Cashin (1999) reconoce hasta qué punto las valoraciones por parte de los alumnos son utilizadas en la evaluación del desempeño profesional del profesor. El autor hace referencia al *US Department of Education Survey* (1991), con una muestra de más de 40.000 jefes o directores de departamento universitario. El análisis revela que el 97 por ciento de los jefes/directores encuestados indicaron que usan las valoraciones por parte de los estudiantes para evaluar el desempeño del profesor, entre una variedad de fuentes. Centra (1993) coincide en esta misma apreciación de las valoraciones de los estudiantes como una de las fuentes de información necesarias para la evaluación de la calidad docente. Es también el caso de nuestra investigación, realizada mediante escalas de actitudes y valores de diseño propio en las que el alumnado encuestado expresa sus opiniones, valoraciones y expectativas de calidad sobre una amplia serie de criterios y factores implicados en la Educación Superior.

En cuanto a modelos multinivel para la evaluación de la calidad y la eficacia educativas, aunque se centra finalmente en la educación pre-universitaria, de gran interés resulta también el amplio recorrido meta-analítico sobre la panorámica internacional reciente y actual al respecto que recoge Murillo (2008), en el que se realiza una exhaustiva investigación sobre los múltiples y diversos factores o variables que intervienen en la eficacia educativa para presentar un modelo multinivel de evaluación de la calidad. Su investigación se basa en un análisis secundario de los datos obtenidos por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) realizado en 1995 para la evaluación de la Educación Primaria. Dichos datos se toman como base para un estudio multinivel integrado del sistema educativo español de hoy. El estudio empieza con un amplio recorrido meta-analítico sobre la literatura al respecto, haciendo un análisis crítico de los modelos previos de eficacia educativa sobre los que se basa su investigación. Se describen y analizan los siguientes: el Modelo de aprendizaje de Carroll (1963, 1981, revisado en 1989), con las variables: aptitud, oportunidad para aprender, perseverancia, calidad de la enseñanza, capacidad para comprender la enseñanza; el Modelo de productividad educativa de Walberg (1984), con las variables: aptitud, instrucción, entorno, aprendizaje (afectivo, comportamental, cognitivo); el Modelo de Murphy, Hallinger y Mess (1985), con dos tipos de variables: *tecnología del centro* (currículo y enseñanza) y elementos de apoyo al currículo y la docencia para el desarrollo de los procesos; el Modelo integral de Scheerens (1990), que considera los factores: clima seguro y ordenado, altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, política educativa orientada al rendimiento, liderazgo educativo, evaluación frecuente del progreso de los alumnos, objetivos claros respecto a las destrezas básicas, consenso y trabajo en equipo entre los profesores y las variables: contexto, entrada, proceso, producto; la Teoría dinámica de Slater y Teddlie (1992), una teoría "dinámica", de cambio, frente a propuestas "estáticas", con variables de entrada, contexto, proceso y producto; el Modelo QAIT/MACRO de Stringfield y Slavin (1992), con las variables: QAIT. (*Quality, Appropriateness, Incentive, Time*), calidad, adecuación, incentivo, tiempo; MACRO (*Meaningful goals, Attention to academic focus, Coordination, Recruitment and training, Organization*), metas con un propósito, atención a lo académico, coordinación, selección y formación, organización; el Modelo de eficacia docente de Creemers (1994), con factores de eficacia a cuatro niveles: alumno, aula, escuela, contexto; el Modelo comprensivo de eficacia educativa de Creemers y Scheerens (1994), que contempla la eficacia educativa, la eficacia escolar y la eficacia docente con las variables: contexto, entrada, proceso, producto; el Modelo de eficacia de

Sammons, Thomas y Mortimore (1997), con factores que operan en diferentes niveles: centro docente, departamento y aula, y con las variables: consistencia, metas compartidas, orientación centrada en el alumno; el Modelo multinivel de Goldstein (1997), que considera los elementos que intervienen en el proceso educativo: alumnos, aulas, escuelas, sistemas educativos superiores, con variables explicativas de la realidad educativa que tienen estructura jerárquica o en niveles, proponiendo un análisis simultáneo de contextos y heterogeneidad individual a través de una investigación intensiva y extensiva, cualitativa y cuantitativa. Se someten a análisis crítico también cinco de los principales estudios, a juicio del autor, desarrollados en España al respecto hasta la fecha de su investigación: las Tesis Doctorales de Aurora Fuentes (1986), Manuel García (1991) y Gregorio Rodríguez (1991), los trabajos de investigación del CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; Murillo, 1996), y la coordinada por Juan Luis Castejón (1996).

El modelo multinivel de Murillo considera tres grandes niveles (centro, aula, alumno) y una enorme cantidad de variables, agrupadas en cuatro grandes grupos de factores: de contexto, de entrada, de proceso y de producto, modelo que recuerda al descrito por Stufflebeam y Shinkfield (1987) para la evaluación sistemática en educación en el capítulo 6, dedicado a la evaluación orientada al perfeccionamiento: el Modelo Evaluativo CIPP (Contexto, *Input*-Entrada-, Proceso, Producto) y al anteriormente citado de Creemers y Scheerens, planteamientos compartidos por la presente investigación.

Igualmente ilustrativo resulta también el estudio meta-analítico realizado por Fernández Díaz y González Galán (1997), en el que se analiza el desarrollo experimentado por los estudios de eficacia educativa tanto en el ámbito de la investigación como en la implantación de los procesos de mejora de los centros y su evaluación. Se centra en los siguientes aspectos: 1) La importancia de la teoría en la investigación sobre eficacia, tras unos primeros años carentes de la misma; 2) La nueva aproximación al concepto de eficacia, entendida como "valor añadido"; 3) El desarrollo experimentado en la medida de las variables implicadas en los estudios; 4) Los nuevos planteamientos metodológicos, referidos concretamente al análisis de datos; y 5) La implantación de procesos de mejora de centros y su correspondiente evaluación; por su parte, el Modelo de las 3P presentado por Biggs (1993) considera variables de Presagio (experiencias previas), Proceso (entornos, enfoques, mecanismos y estrategias de enseñanza-aprendizaje) y Producto (resultados).

Otros trabajos de investigación recientes consultados ofrecen diversas perspectivas sobre la evaluación de la calidad educativa. García, Martínez y Quintanal (2008) presentan un modelo de evaluación de la calidad docente desde la opinión del alumnado universitario sobre las características que demanda de sus profesores, mediante un modelo diferencial semántico; por su parte, Cruz (2007) investiga en su Tesis Doctoral (UAB) una propuesta de Evaluación del profesorado a partir de dos elementos: la evaluación del profesor desde la opinión del alumno y la auto-evaluación por parte del propio profesor; en el mismo año, Galán (Coord.) (2007) realiza y presenta un trabajo de investigación sobre metodología de evaluación de la calidad docente e investigadora según un modelo multinivel; de especial interés nos parece el estudio publicado por Molero (2007) sobre rendimiento académico y valoraciones del alumnado acerca de la docencia en algunas experiencias piloto de implementación del EEES, o los realizados en la misma línea por Vieira (2007), Viera, Vidal y Barrio (2007); también en el mismo año, el GIR (Grupo de Investigación Reconocido) de Educación comparada en la Universidad de Salamanca (2007), con el Profesor Vega como investigador principal y con el patrocinio de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla-León, presenta en ocho capítulos un amplio estudio comparado sobre la formación de los profesores en varios países de la Europa mediterránea, desarrollado entre los años 2004 y 2006; Richard y Adams (2006) presentan los resultados de una investigación sobre percepciones de la calidad docente por parte de alumnos universitarios realizada por medio de un cuestionario diseñado a tal efecto, el QISS; en estudios anteriores, González López (Coord.) (2005), se analizan diversos indicadores de evaluación universitaria desde la perspectiva de los alumnos en el marco del EEES.

Como antecedente de especial interés para la presente investigación, Stephan, Renfro y Stephan (2004) hacen un recorrido meta-analítico sobre diversos modelos, técnicas y programas de evaluación de la calidad educativa en relación con la educación multicultural; por su parte, Pulido y Vizarro (Dirs.) (2002) presentan un estudio sobre metodología de evaluación de la calidad docente e investigadora, realizado durante el año 2002 por una serie de universidades integradas en RED-U (Red Estatal de Docencia Universitaria, miembro del *International Consortium for Educational Development*, la organización internacional que engloba todas las distintas redes nacionales, en Europa, Estados Unidos y Canadá), trabajando conjuntamente con el Instituto L.R. Klein de Predicción Económica (Centro Stone) y teniendo como objetivos el desarrollo y la experimentación de una alternativa metodológica válida para la

realización de una valoración integrada de la actividad docente e investigadora de los miembros de la comunidad universitaria; anteriormente, Cabelleras (2001), desde la perspectiva de la Teoría de la organización, en su Tesis Doctoral (UAB) analiza la universidad como sistema, así como las características de su estructura organizativa y de sus procesos de toma de decisiones. Posteriormente, discute el concepto de calidad universitaria y la aplicación de la calidad total en la universidad. El enfoque adoptado en esta investigación es el de la calidad percibida, directamente vinculado con la definición de calidad como aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios, como es igualmente en caso del trabajo que presentamos.

Sobre diversos criterios de calidad educativa desde un punto de vista sistémico, citaremos finalmente el artículo publicado por De la Orden (Dir.) (1997) que, partiendo de un recorrido sobre las distintas concepciones de calidad utilizadas en la literatura sobre el tema, propone un modelo de evaluación de la calidad educativa en Educación Superior que intenta superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos componentes (contexto, input, proceso, producto y objetivos del sistema). Así, la calidad de la educación vendría definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los diversos componentes implicados.

2) Educación multicultural e intercultural

Se encuentran diversas perspectivas sobre la educación multicultural e intercultural en los varios trabajos y revisiones meta-analíticas consultados. El proyecto de investigación realizado por el IESALC (2007-2010) está orientado a documentar y analizar experiencias de instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades, demandas, y propuestas de Educación Superior de comunidades indígenas y afro-descendientes, así como a sentar bases que permitan formular recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el desarrollo de este campo, identificar temáticas de interés para nuevas investigaciones sobre el tema, y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses semejantes. Este proyecto del IESALC inició sus actividades en julio de 2007 y desde entonces ha contado con la colaboración de 56 investigadores de 11 países latinoamericanos, cuya labor ha sido coordinada por el Dr. Daniel Mato.

Como resultado de esta investigación, la UNESCO y el IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) han publicado tres libros: *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (2008), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (2009) y *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, publicado recientemente (2010).

Como antecedente ciertamente afin a nuestro caso, de especial interés nos parece la investigación multidisciplinar realizada por Spencer-Oatey y Franklin (2009) sobre la comunicación intercultural en el área de la Lingüística aplicada; la Tesis Doctoral realizada por Morón (2009), *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el Programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*, Universidad de Granada, se plantea analizar la experiencia formativa en situación de crossculturalidad e inmersión intercultural y de inserción laboral de los estudiantes europeos que cursaron el Programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa), en el que participan 4 universidades europeas: la Universidad de Granada, la Universidad de Limerick (Irlanda), la Universidad de Aix-en-Provence (Francia) y la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia (Alemania). Como antecedente de especial interés para nuestra investigación, véase también su trabajo acerca de las percepciones del profesorado sobre distintos estilos de aprendizaje en su alumnado multicultural (Morón, 2006); el estudio publicado por Aguado (Coord.) (2007), presenta el informe de la investigación sobre multiculturalidad y su influencia en los logros de los estudiantes en la educación obligatoria, realizada entre los años 2003-2006 por un equipo de investigación de la UNED gracias a una ayuda a la investigación de la convocatoria I+D+i 2002 del MEC. El grupo de investigación está constituido por profesores y estudiantes miembros del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural, adscrito como Centro de Investigación al Instituto Universitario de Investigación de la UNED (véase también Aguado, del Olmo, 2009); en el mismo ámbito educativo, la Tesis Doctoral realizada por Vilà Baños (2007) presenta un estudio experimental sobre la mejora de la Competencia comunicativa intercultural en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, cuya evaluación de resultados pone de manifiesto una mejora sobre todo de los aspectos cognitivos, aunque también de algunos aspectos afectivos y comportamentales (o de comportamiento), así como en las relaciones intergrupales, rompiendo ciertas tendencias al agrupamiento por

razón de género y lugar de nacimiento, mejoras por ejemplo en la reducción del rechazo hacia la comunicación intercultural o en el desarrollo de actitudes positivas ante la interacción intercultural; la Tesis Doctoral presentada por Prieto (2006) en la USAL, significa un antecedente de especial interés para nuestra investigación al aportar un análisis sobre procesos adaptativos en educación atendiendo a diversos estilos de aprendizaje y estilos cognitivos; interesante también el trabajo publicado por Coelho (2006), que ofrece una aproximación integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos educativos multiculturales.

Como antecedentes cercanos y ciertamente afines al trabajo que presentamos, resultan también de gran interés la Tesis Doctoral: *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión* (González di Pierro, 2010), presentada en el Departamento de Didáctica de la lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia, una investigación cualitativa que analiza el concepto de comunicación intercultural como un elemento imprescindible para el aprendizaje de las lenguas, específicamente en situación e inmersión; igualmente interesante nos parece la Tesis Doctoral: *La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España*, presentada por Lázaro (2010) en el Departamento de Educación comparada de la USAL, Premio Nacional Pedro Roselló 2010 de la Sociedad Española de Educación comparada; el proyecto de investigación TEMCU (*Teacher Training for the Multicultural Classroom at University/Formación de profesores para el aula multicultural en la universidad*), desarrollado por Kelly (*et al.*) (2006), Grupo de Investigación AVANTI (AVANTI, 2006) de la Universidad de Granada, institución que recibe unos 2.000 estudiantes de intercambio al año, procedentes de distintos países de la UE. El Grupo de Investigación AVANTI, del Departamento de Traducción e Interpretación de dicha universidad, detectó que la presencia de estudiantes de intercambio en las aulas de la Facultad de Traducción e Interpretación estaba teniendo una clara influencia en los procesos de enseñanza/aprendizaje y evaluación de esta disciplina. Tsokaktsidou (2005a), miembro del citado grupo y promotor del proyecto, analizó la situación en la Facultad de Traducción e Interpretación, demostrando el impacto de la presencia de estudiantes de intercambio y sus diferentes combinaciones lingüísticas en la práctica diaria de la docencia de la traducción y la interpretación, y las dificultades añadidas que dicha situación traía consigo, a pesar del carácter multicultural de esta disciplina. Como resultado, la autora diseñó una guía de buenas prácticas

que presenta una serie de directrices para los profesores que trabajen en condiciones similares (Tsokaktsidou, 2005b). Partiendo de esta realidad y de las necesidades detectadas al respecto, el grupo AVANTI junto a otro grupo de investigación de la Universidad de Granada y otras cuatro instituciones europeas de Enseñanza Superior, solicitó un proyecto a la Acción 6 de Sócrates (actividades de análisis, observación e innovación) de la Comisión Europea, proyecto que resultó seleccionado y recibió una financiación por parte de esta institución de 187.819€. Las instituciones participantes en el proyecto fueron: la Universidad de Granada, la Universidad de Limerick (Irlanda), la Universidad Liverpool John Moores (Reino Unido), la Universidad de Chipre (Chipre) y la Universidad de Ljubljana (Eslovenia). La concesión del proyecto (de una duración total de 28 meses, desde diciembre de 2003 a marzo de 2006), supuso el inicio de una iniciativa internacional, interdisciplinar e intercultural, cuyos objetivos fundamentales fueron: por una parte, analizar el impacto de la movilidad estudiantil europea en la práctica docente universitaria, y por otra ofrecer, un marco para la reflexión por parte de los profesores universitarios acerca de este nuevo elemento, la multiculturalidad, que ha entrado a formar parte de nuestras aulas, a través de un instrumento de formación propio: el módulo TEMCU. Las instituciones que forman parte del proyecto responden a diferentes tradiciones educativas, lo cual constituye un elemento básico en la puesta en marcha de un proyecto de este tipo. Así mismo, los miembros del grupo son profesionales con una amplia experiencia en los ámbitos de la enseñanza universitaria, la coordinación y gestión de programas de intercambio, la formación de formadores y la educación multicultural. El enfoque adoptado en el proyecto TEMCU se centra en grupos multiculturales de estudiantes que, de modo voluntario, deciden pasar un período de estudios en una universidad y un país diferentes, y cuya migración no responde a factores económicos o políticos. Este tipo de migración, así como la multiculturalidad que origina, plantea cuestiones derivadas de las divergencias entre las culturas, lenguas y/o sociedades en contacto: barreras lingüísticas, estilos de enseñanza y aprendizaje marcados por la cultura en la que se enmarcan, expectativas, realidades culturales, normas académicas, conceptos tales como el éxito, la competencia, la ética académica o la calidad, entre otros, que conciden ampliamente con los planteamientos y objetivos del presente trabajo de investigación.

Abundando en el impacto de la multiculturalidad en la formación del profesorado universitario, en el trabajo publicado por Marín (2006), como planteamiento y justificación del mismo se señala que si consideramos la diversidad cultural como uno de los principales ejes de la civilización actual y si

tratamos de buscar una Europa unida desde la diversidad cultural, la educación intercultural ha de ser un baluarte en la formación de los docentes, convirtiéndose así en la piedra angular de todo el proceso; sobre el impacto de las experiencias crosculturales en los estudiantes universitarios; en esta misma línea, el proyecto de investigación SAGE (*Study Abroad for Global Engagement*), llevado a cabo por Paige, Fry (*et al.*) (2006-2009) (véase también Paige, 2004), se propone indagar en resultados e implicaciones personales, profesionales y de compromiso global a largo plazo asociados a las experiencias de estudios en el extranjero que se realizan durante el periodo de Educación Superior. Se trata de un estudio retrospectivo, haciendo un seguimiento de las implicaciones de la experiencia de estudiar fuera sobre una muestra de más de 6.000 estudiantes universitarios participantes en programas de estudios en el extranjero, procedentes de 22 instituciones de Educación Superior y universidades norteamericanas. El énfasis del estudio se pone en cómo estos individuos han llegado a adquirir un compromiso global en sus vidas a partir de su experiencia de estudiar en el extranjero, y en qué medida sus contribuciones en este sentido pueden atribuirse a dicha experiencia croscultural. La Universidad de Minnesota recibió para el desarrollo de este proyecto una subvención oficial (para cuatro años: 2006-2009) del Departamento de Educación de los Estados Unidos, Sección VI: Proyectos de Investigación y Estudios Internacionales.

En la línea de la educación intercultural y desde la perspectiva de la Educación comparada, si bien en este caso referida a la formación del profesorado no universitario, de gran interés resulta también el Proyecto INTER, publicado en Aguado (Coord.) (2002-2005). Se trata de un proyecto de cooperación internacional perteneciente al Programa Comenius (Programa Sócrates de la Comisión Europea). Se inició en octubre de 2002 y se completó en septiembre de 2005. Participaron socios de siete instituciones educativas pertenecientes a seis países europeos. Las instituciones participantes son Globea (República Checa), Naveeme (Austria), Universidad de Oporto (Portugal), Universidad de Oslo (Noruega), Universidad de Latvia (Letonia), Universidad de Nottingham (Inglaterra), CSIC (España), Universidad de Huelva (España), Universidad Complutense de Madrid (España). La institución coordinadora del Proyecto es la UNED (España). Se propone contribuir a la mejora de la calidad de la educación y apoyar la innovación en las escuelas, proporcionándoles apoyo en el desarrollo de un enfoque intercultural. Se aspira a promover la reflexión en torno a la diversidad cultural de los escolares y sus comunidades de referencia y proporcionar un Instrumento práctico para la formación inicial y en servicio de los profesores. El proyecto se centra en el desarrollo, aplicación y validación de una

guía que facilite el análisis de necesidades y la mejora de las prácticas escolares desde una perspectiva intercultural; anteriormente, en el trabajo de investigación realizado por Gil Pascual (*et al.*) (1998), los autores se proponen analizar el tratamiento educativo dado a las diferencias culturales de la población escolar, como garantía de la igualdad de oportunidades y del logro de objetivos educativos valiosos en la enseñanza obligatoria. Este objetivo inicial se concreta en tres objetivos generales de carácter teórico-conceptual, metodológico y práctico, con la participación de 237 alumnos-as, 55 profesores-as y 69 padres-madres pertenecientes a 33 centros públicos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de 9 comunidades autónomas. Por su parte, Bradford (*et al.*) (1998) hacen un recorrido meta-analítico crítico/evaluativo sobre la investigación desarrollada hasta la fecha de su publicación (16 trabajos), en el ámbito específico de la Competencia intercultural en experiencias académicas crosculturales.

- **Otras fuentes de interés consultadas** para más información sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje en Educación Intercultural:

- *Competence in Intercultural Professions Consortium*, en LinkedIn. Participación como miembro invitado/asociado en el Grupo Internacional de Discusión e Investigación creado (el 6 de febrero de 2010) y dirigido por George Simons, Director Asociado de Diversophy France¹⁸. Durante el pasado Congreso SIETAR USA en abril 2009, un grupo profesional de interculturalistas miembros de SIETAR procedentes de países de todo el mundo, se reunieron para crear un consorcio profesional (*online*) que se ocupa de discutir, compartir e intercambiar información, experiencias, recursos, proyectos y resultados de investigación sobre la naturaleza y los requisitos de la práctica profesional intercultural en el ámbito de la empresa y de la Educación Superior. En la actualidad somos ya más de 1500 miembros participantes. El objetivo principal del *Grupo Profesional de Investigación y Discusión sobre Competencia en Profesiones Interculturales* es contribuir a la mejora en la gestión de las diferencias culturales en equipos multinacionales.

¹⁸ *Experto interculturalista norteamericano, internacionalmente reconocido por sus trabajos de investigación y de la asesoría croscultural en el área de la interacción entre culturas diversas, en los ámbitos de la Educación Superior y de la empresa multinacional. Véanse los interesantes estudios publicados al respecto de su propio perfil cultural visto desde dentro y también desde fuera de su país de origen (Simons, 2005, 2004).*

http://www.diversophy.com/ic_comp/. Así mismo, participamos en el *Study Abroad Professionals, Education Abroad Professionals Group*, en el que diversos profesionales del sector se ocupan de todos los aspectos y dimensiones relacionados con la experiencia de transculturalidad que se produce en periodos de estudios universitarios en otro país, como es el caso de nuestros alumnos internacionales. group-digests@linkedin.com.

- EFIL: *Federación Europea para el Aprendizaje Intercultural*. La Federación Europea para el Aprendizaje Intercultural/ *European Federation for Intercultural Learning*) es una organización que engloba las asociaciones AFS en Europa. AFS (*American Field Service*) es una organización voluntaria sin ánimo de lucro que ofrece intercambios para estudiantes, jóvenes, adultos y profesores de más de 50 países del mundo. <http://efil.afs.org/>
- NAFSA: *Asociación de Educadores Internacionales* – una organización que promueve el intercambio de escolares y estudiantes con Estados Unidos. Ofrece muchos programas y servicios para educadores y administradores que trabajan en programas de educación internacional. <http://www.nafsa.org/>
- SIETAR: *Sociedad para la Educación Intercultural, Formación e Investigación/ Society for Intercultural Education, Training and Research* (Europa). El propósito de SIETAR es animar el desarrollo y aplicación de conocimientos, valores y habilidades que permitan unas relaciones adecuadas entre distintas culturas, etnias, grupos, organizaciones y niveles. <http://www.sietar-europa.org/>
- GREDI: *Grup de Recerca en Educació Intercultural*. El GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural) nació en la Universidad de Barcelona, dentro del Departamento MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) en el año 1992, con la pretensión de desarrollar tareas de investigación y formación en el ámbito de la educación intercultural. <http://www.gredi.net/>

- LdEI: El *Laboratorio de Estudios Interculturales* es un Grupo de Investigación de la Universidad de Granada reconocido por el Plan Andaluz de Investigación. Su actividad fundamental es el estudio, la investigación y la docencia, desde diversas perspectivas disciplinares (antropología, pedagogía, psicología, sociología, etc.), de los diversos temas relacionados con la interculturalidad. <http://ldei.ugr.es/>

- **Otros trabajos previos revisados** (ordenados según cronología ascendente):

Actividades y estrategias de educación multicultural (traducido de Kehoe, 1984: *A Handbook for Enhancing the Multicultural Climate in the School*. Western Educacional Development Group, Faculty of Education, University of British Columbia); *Criterios para la elaboración y selección de materiales y recursos multiculturales* (James y Jeffcoete, 1985); *Guideline for Multicultural School Education* (Mock, 1985); Grant y Sleeter, 1986); Exploración y clarificación de valores, en *Multicultural Teaching* (Schoem, Frankel, Zúñiga y Lewis, 1993); *Elementos que permiten caracterizar una escuela en su multiculturalidad* (Bartolomé y cols., 1994); *Escala de actitudes étnicas* (Díaz-Aguado y Baraja, 1994); *Comunicación intercultural: principios e indicadores* (Asunción Lande, 1998); *La educación intercultural* (Abdallah-Preteuille, 2001); CIDE (2003). *Investigaciones sobre diversidad cultural e inmigración. Proyecto Euridyce*; Banks y Banks (2004). *Handbook on Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass Editors. Hoboken, NJ: Wiley; *TEMCU* (2006). (*Teacher Training for the Multicultural Classroom at University*) Final Conference: "La experiencia Erasmus. Implicaciones para la educación universitaria actual", Granada, 16 y 17 de marzo de 2006; *Higher Education in Europe* (ISSN 0379-7724) UNESCO-CEPES Quarterly Review 2000–2008; *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela* (UNED, 2009); Banks & Banks (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley.

3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUALIZACIÓN

3.1. LAS AULAS MULTICULTURALES DE SEGUNDAS LENGUAS: APRENDER OTRA LENGUA, OTRA CULTURA

En nuestra actividad docente, la didáctica de la lengua y la cultura españolas con estudiantes universitarios internacionales, se viene haciendo patente en las últimas décadas la necesidad específica de desarrollar la Competencia intercultural, tanto por parte de los profesores en la enseñanza como por parte de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en el posterior uso y aplicación de todo lo aprendido. Esta Competencia intercultural incluye como elemento fundamental la Competencia plurilingüe o Competencia multilingüe, consideradas ambas parte integrante de la llamada *Competencia de acción profesional*. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006)¹⁹ incluye el cultural entre los cinco componentes en los que estructura su contenido; para este componente cultural, presenta tres inventarios separados: el de los *referentes culturales*, el de los *saberes y comportamientos socioculturales* y el de las *habilidades y actitudes interculturales*.

En el área de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, la interculturalidad se materializa en un enfoque metodológico que promueve el interés por entender al otro en su lengua y en su cultura, lo que implica no sólo la habilidad del *aprendiente*²⁰ de una segunda lengua o lengua

¹⁹ *El Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC), cuyo título completo es Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, es una obra en tres volúmenes que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza del español como lengua extranjera; en este cometido se atiende a la escala de niveles que propone el Marco común europeo de referencia. Como documento oficial de referencia que es para todos los centros del Instituto, también para los centros de E/LE en general, el Plan curricular ofrece un tratamiento sistemático para la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza; se limita, pues, al material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, sin entrar en los otros dos componentes de un currículo: la metodología y la evaluación. Publicado en 2006, Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.*

Documento accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

²⁰ *Término de uso habitual por parte del Instituto Cervantes (en ocasiones aprendiz), de utilización extendida igualmente en la bibliografía especializada en el área de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.*

extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad, sino también un nuevo perfil del buen profesor, que incluiría en último término su Competencia intercultural en entornos de enseñanza-aprendizaje multiculturales. Al mismo tiempo, concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir a los equipos multiculturales con su aportación particular. Los alumnos construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En este discurso, todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y, mediante un aprendizaje cooperativo y enfocado a la acción, se favorece entre ellas la estima de la diversidad. En este sentido se desarrolla específicamente la presente investigación de doctorado, que pretende rentabilizar/optimizar la circunstancia de multiculturalidad esencialmente presente en las aulas universitarias de segundas lenguas (E/LE) por medio del estudio de los diversos perfiles culturales en interacción y colaboración en las mismas, de cara al desarrollo progresivo de la Competencia intercultural del profesor en este ámbito y, desde ellas y por extensión, del profesorado de cualquier otra especialidad académica, que de forma creciente ejerce su actividad docente con un alumnado cada vez más multicultural, en el nuevo escenario de intercambios y movilidad promovido desde Bolonia en el EEES.

La Unión Europea utiliza como documento de referencia en este ámbito el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL)²¹, desarrollado

²¹ MCERL (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*). *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: alumno, enseñanza, evaluación, forma parte del proyecto general de política lingüística que el Consejo de Europa ha venido desarrollando, en un intento de unificar las directrices para el alumno y la enseñanza de las lenguas en el contexto europeo. Publicado en 2001 por el Comité de Educación del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa en su versión en inglés y en francés, y en 2002 por la Subdirección de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En febrero de 2007 el Consejo de Europa en Estrasburgo publicó en la última versión ampliada y actualizada de este documento Marco: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Documento accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/*

Para más información acerca del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, véase también: http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html.

Para un análisis más completo y recomendaciones específicas acerca de la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede ver así mismo el *Progress Report* del *Working Group on Languages*, documento accesible en: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#language.

por el Consejo de Europa. Este documento ve a los usuarios y alumnos de una lengua básicamente como agentes sociales que, desde un planteamiento de enseñanza-aprendizaje enfocado a la acción, tienen que realizar tareas en sus circunstancias específicas, entornos y campos de acción. El aprendizaje y uso de las segundas lenguas o las lenguas extranjeras se construyen sobre las competencias generales y comunicativas del lenguaje de los individuos, que les facilitan el desarrollo de competencias multilingües y multiculturales. El enfoque del MCERL se corresponde de forma general con el elegido por el Grupo de Trabajo "B" de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura) acerca de las competencias clave que, como recordaremos, aparecen referidas como sigue: 1. Comunicación en la lengua materna; 2. Comunicación en lenguas extranjeras; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, competencia cívica; 7. Espíritu de empresa; 8. Expresión cultural. Varias de ellas (2, 5, 6, 8) se manifiestan con especial relevancia en los programas de estudios de nuestra área, la adquisición de una segunda lengua con su cultura correspondiente. Por otra parte, entre las 30 competencias clave establecidas en el Proyecto Tuning, se encuentran las siguientes de interés específico para nuestro caso: 7. Conocimiento de una segunda lengua; 18. Habilidades interpersonales; 22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad; 23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional; 24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países.

A partir de los años 70, con el auge de los métodos comunicativos para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, muchos autores coincidieron en que hacía falta mucho más que el conocimiento lingüístico para llegar a "dominar" una nueva lengua en cualquier situación real. Se comienza a definir e imponer entonces el concepto de *Competencia comunicativa*. La Competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En palabras de Hymes (2002), la Competencia comunicativa se relaciona con saber de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de comunicarse de forma no sólo

gramaticalmente correcta sino también socialmente apropiada. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, así como de integrar la teoría lingüística con una teoría de la comunicación y la cultura, propone su Modelo SPEAKING, que considera ocho elementos o variables:

1. S = *Situation* - ¿Dónde? ¿Cuándo?

Comprende la situación, física y psicológica, en la que se realiza un acto de habla, adecuación al contexto de la comunicación

2. P = *Participants* - ¿Quién? ¿A quién?

Cantidad e identidad de las personas que intervienen en el acto de habla, adecuación al interlocutor

3. E = *Ends* - ¿Para qué?

En todo acto de habla hay fines y objetivos de los participantes. Estos fines pueden compartirse o ser diferentes

4. A = *Acts* - ¿Qué?

Consta de dos elementos: forma y contenido del mensaje. La forma se refiere al tipo de acto de habla que se produce, el contenido hace referencia a los diferentes tópicos/temas que se recorren en el acto de habla

5. K = *Keys* - ¿Cómo?

Se refiere al tono y al registro del acto de habla, la forma o el espíritu con los que se trasmite un mensaje

6. I = *Instruments* - ¿Con qué medios?

Se refiere al canal del acto de habla, y al medio de comunicación utilizado

7. N = *Norms* - ¿Qué creencias?

Comprende las normas de interacción y las de interpretación. Las primeras tienen que ver con los mecanismos de regulación interaccional, o rituales. Las segundas involucran todo el sistema de creencias de una comunidad, que

son transmitidas y recibidas ajustándose al sistema de representaciones y costumbres socioculturales

8. G = *Genre* - ¿Qué tipo de discursos?

Se refiere al género propio del acto de habla. Muchas veces se observan actos de habla plurigenéricos.

En la didáctica de segundas lenguas, Savignon (1972) utilizó la expresión *Competencia comunicativa* para referirse a la capacidad de los aprendientes de una lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distingue así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite -por ejemplo- repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples. Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas han profundizado en el concepto. Canale (1983) describe la Competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la Competencia lingüística (o gramatical), la Competencia sociolingüística, la Competencia discursiva y la Competencia estratégica:

- **La Competencia lingüística**

La Competencia gramatical (también llamada *Competencia lingüística*) es la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica). Se define como el conocimiento implícito que un hablante posee sobre su propia lengua, el cual le permite no sólo codificar mensajes que respeten las reglas de la gramática, sino también comprenderlos y emitir juicios sobre su gramaticalidad.

El concepto de *Competencia gramatical* fue propuesto por Chomsky (1957) en la obra *Estructuras sintácticas*, y constituye un concepto fundamental en la tradición de la llamada *Gramática generativa*, que se propone como fin último hacer explícito el conocimiento implícito sobre la propia lengua que tienen los hablantes. Sin embargo, desde otras disciplinas lingüísticas que atienden a aspectos relacionados con la lengua en uso se ha

puesto en entredicho que el mero conocimiento de la gramática de una lengua permita usarla siempre de manera adecuada. Hymes (1971, 1974), en sus trabajos de sociolingüística y de entografía de la comunicación, propuso hacia los años 70 del siglo XX el concepto de Competencia comunicativa como una capacidad de alcance más amplio que permite a un hablante comportarse comunicativamente de forma adecuada, para lo cual no debe poseer únicamente un dominio sobre las reglas gramaticales de buena formación de oraciones sino también sobre las reglas que determinan el uso de la lengua en la producción de enunciados adecuados en el contexto discursivo.

- **La Competencia sociolingüística**

La Competencia sociolingüística es uno de los componentes de la Competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan (Modelo Hymes, 2002).

- **La Competencia discursiva**

La Competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve.

- **La Competencia estratégica**

La Competencia estratégica es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua por parte de una persona. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de

compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Por su parte, los lingüistas Canale y Swain (1980) establecen cuatro componentes de la Competencia comunicativa (Competencia gramatical, Competencia discursiva, Competencia sociolingüística y Competencia estratégica):

- **Competencia gramatical:** adecuación a la estructura formal del discurso
- **Competencia discursiva:** cohesión de formas y cohesión de sentido
- **Competencia sociolingüística:** adecuación al contexto y al interlocutor
- **Competencia estratégica:** mecanismos para asegurar el flujo de comunicación y, en algunos casos, hacerla posible y más eficaz.

Posteriormente, Van Ek (1984) propone un nuevo modelo más detallado de la Competencia comunicativa con seis componentes, las competencias complementarias que deben ser adquiridas para poder inter-comunicarse con éxito entre culturas (Competencia lingüística, Competencia sociolingüística, Competencia discursiva, Competencia estratégica, Competencia sociocultural y Competencia social):

- Competencia lingüística:** capacidad de conocer y usar la lengua correctamente atendiendo a todos sus componentes: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico
- Competencia sociolingüística:** capacidad de comunicarse con precisión en contextos diferentes, con personas diferentes, y cuando hay diferentes intenciones (intención perlocutiva) en la comunicación
- Competencia discursiva:** capacidad de emplear estrategias apropiadas para construir e interpretar textos o discursos diferentes
- Competencia estratégica:** capacidad de aplicar recursos de comunicación verbal y no-verbal para llenar los vacíos en el saber lingüístico del hablante

-Competencia sociocultural: conciencia del contexto sociocultural en el que es empleada la lengua por los hablantes nativos y de las formas en las que este contexto afecta a la selección y el efecto comunicativo de determinadas formas de lengua

-Competencia social: capacidad de interactuar con éxito, sin malentendidos ni conflictos, como consecuencia de conocer las convenciones sociales del grupo.

Este modelo refleja fundamentalmente la atención concedida a las relaciones entre la lengua y las esferas de lo social y lo cultural y así nos encontramos con una nueva competencia, de especial importancia para nosotros: la Competencia sociocultural. La Competencia sociocultural, descrita posteriormente por diversos autores como uno de los componentes de la Competencia comunicativa, hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. Consideramos que estos campos son referentes fundamentales para nuestra investigación.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* incluye la Competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona, y la sitúa fuera de las estrictamente relativas a la lengua; la denomina conocimiento sociocultural y la considera como un aspecto más del conocimiento del mundo; sin embargo, le otorga *“la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”*. Al igual que hace con el resto de competencias, el *Marco común europeo* la describe con mayor detalle y establece hasta siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural:

- la vida cotidiana
- las condiciones de vida

- las relaciones personales
- los valores, creencias y actitudes
- el lenguaje corporal
- las convenciones sociales
- el comportamiento ritual

Habla así mismo de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que -a su vez- se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

La Competencia pragmática es otro de los componentes que algunos autores han descrito en la Competencia comunicativa. Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no sólo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. En términos equivalentes a éstos la describe Bachman, uno de los primeros en referirse a ella con ese nombre. El modelo de Bachman (1990) es, hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los componentes de la Competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la Competencia estratégica como un componente propio de la Competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la Competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la Competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la Competencia comunicativa (llamada en su modelo *Competencia lingüística*) para producir interacción y comunicación.

Por su parte, Vilà (2002), partiendo del concepto de Competencia comunicativa desarrollado por Chen (1998), establece que dicha competencia implica los siguientes tres tipos de habilidades:

- **Habilidades cognitivas:** referidas al conocimiento y la conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de otras
- **Habilidades afectivas:** capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y de controlar las negativas
- **Habilidades comportamentales (o de comportamiento):** habilidades verbales y no-verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto.

Veamos seguidamente algunas consideraciones básicas fundamentales sobre los diversos factores o elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje específicamente de segundas lenguas, procesos que incluyen la adquisición de una nueva lengua y una nueva cultura al mismo tiempo, siendo éste es el campo de nuestra actividad profesional y considerando además que el plurilingüismo es un elemento fundamental de la Competencia intercultural, si bien muchos de los elementos aquí descritos podrían tener la misma validez con respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en general. Nos referiremos a varios factores de aprendizaje, entendidos éstos como todas aquellas circunstancias (variables) que, en mayor o menor medida, condicionan el proceso de aprendizaje y adquisición de una LE, favoreciéndolo o dificultándolo, según analiza y describe en detalle el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)²², documento de máxima autoridad y de referencia obligada, y fuente fundamental en este apartado, en el que incorporamos partes del mismo a continuación. Adjuntamos así mismo las referencias bibliográficas citadas en el documento original.

Con el fin de simplificar, en ocasiones se pone el mayor énfasis en aquellos factores directamente relacionados con el alumno. Ahora bien, para tener una visión más holística y coherente de la situación de enseñanza-aprendizaje, resulta imprescindible tener en consideración también otros factores relacionados con el profesor, con el centro docente o con las instituciones de

²² PCIC (Plan Curricular del Instituto Cervantes). Documento accesible en

www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

El Instituto Cervantes es la institución pública creada por el gobierno de España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua española y para la difusión de las culturas española e hispanoamericana. La sede central se encuentra en Madrid y en Alcalá de Henares, Madrid, (España), lugar de nacimiento del escritor Miguel de Cervantes. Hay 78 centros del Instituto en 44 países en la actualidad (diciembre 2010).

enseñanza, considerando la educación desde una perspectiva sistémica. Si bien las siguientes listas no pretenden ser exhaustivas, veremos a continuación los siguientes tipos de variables o factores implicados en el proceso: 1. Factores relacionados con el alumno; 2. Factores relacionados con el profesor; 3. Factores relacionados con el centro; 4. Factores institucionales relacionados con la autoridad educativa; 5. Factores relacionados con el contexto de aprendizaje.

1. Entre los factores relacionados con el alumno, pueden citarse los siguientes: aptitud para el aprendizaje, actitud hacia el aprendizaje, estilo de aprendizaje, estilo cognitivo, estrategias de aprendizaje.

1.1 Aptitud

La aptitud es uno de los factores personales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Consiste en el conjunto de habilidades y capacidades que hace posible el proceso por parte del alumno. Los temas de estudio más comunes en relación con la aptitud giran en torno a su propia existencia, a la posibilidad de incrementarla mediante la enseñanza y a la conveniencia de adecuar los programas, los materiales didácticos y la metodología a las diferentes aptitudes de los alumnos.

Entre las primeras caracterizaciones de la *aptitud para el aprendizaje* de lenguas destacan la de Carroll y la de Pimsleur. Para Carroll (1981), a quien se debe la primera formulación moderna de este concepto, la aptitud para aprender lenguas consta de cuatro habilidades independientes: la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para aprender por repetición y la habilidad para aprender una lengua inductivamente. En cambio, según Pimsleur (1966), los tres componentes de la aptitud lingüística son: la inteligencia verbal, la motivación y la habilidad auditiva. Ambos autores coinciden en reducir la concepción sobre la lengua a sus aspectos gramaticales y fonéticos, pero difieren en la relación que establecen entre la aptitud y la motivación: mientras que el primero sostiene que ambos factores son independientes, el segundo afirma que la motivación es parte de la aptitud. Las posiciones en torno a la debatida cuestión de la existencia de una aptitud especial para la adquisición de segundas lenguas y a su relación con la inteligencia se han agrupado en tres corrientes:

Un primer grupo defiende la existencia de una aptitud específica para el aprendizaje de lenguas extranjeras y sostiene que ésta puede ser estudiada mediante diversos sistemas de medición; entre ellos destacan, por una parte, el “Test de Aptitud para Lenguas Modernas” o TALM (*Modern Language Aptitude Test*, MLAT en inglés) de J. Carroll y S. Sapon; y por otra parte, la “Batería de Aptitud Lingüística” o BAL (*Language Aptitude Battery*, LAB en inglés) de P. Pimsleur. Un segundo grupo, en el que figuran autores como R. Ellis, J. Cummins o S. Krashen, juzga necesario superar la concepción reduccionista de la lengua, que sólo tiene en cuenta los aspectos formales de la misma. Consideran estos autores que en el estudio de la aptitud hay que integrar los aspectos comunicativos de la lengua; así mismo, consideran que los tests de aptitud tienen una aplicabilidad limitada porque sólo miden la dimensión formal de la lengua. J. Cummins distingue entre una “*destreza lingüística cognitiva académica*”, o DLCA, y unas “*técnicas comunicativas básicas interpersonales*”, o TCBI; S. Krashen, por su parte, basándose en su conocida distinción entre adquisición y aprendizaje, relaciona la aptitud exclusivamente con este último y le niega cualquier influencia en la adquisición. Estas posiciones han sido revisadas posteriormente por Skehan (1989), para quien no cabe primar el papel de la aptitud en un sentido académico o en uno comunicativo (Cummins, 1984) ni tampoco asignarle un papel diferente en relación con la adquisición o el aprendizaje (Krashen, 1976); según el autor, la aptitud se da por igual en el aprendizaje de contenidos formales y en el de capacidades comunicativas, en los contextos de adquisición y en los de aprendizaje. En este sentido, podemos citar aquí el sistema de OPI (*Oral Proficiency Interview*), un modelo de entrevista oral diseñado y gestionado por ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*)²³, del *American Council on Education* (ACE), para medir el nivel de competencia oral de un individuo en una lengua extranjera (LE, FL), en la que se tienen en cuenta multitud de aspectos no sólo formales sino también relacionados con las competencias sociales y estratégicas del candidato en esa nueva lengua. En el tercer grupo, por último, se puede incluir a expertos como G. Neufeld, J. Oller y K.

²³ Desde hace varios años venimos administrando esta OPI sistemáticamente a todos los alumnos norteamericanos de la Universidad de Middlebury que vienen a España (Córdoba, Logroño, Madrid) en programas de estudios internacionales, como Examinadora Oficial Certificada por ACTFL. Para más información sobre los sistemas y criterios de evaluación de ACTFL, véase ACTFL *Proficiency Guidelines* (1989, 1999).Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Perkins, que sustituyen el concepto de aptitud por el de inteligencia, afirmando que todos los humanos estamos dotados de técnicas lingüísticas básicas y de otras superiores, cuyo dominio viene determinado por la inteligencia.

La concepción de lo que puede ser la aptitud de los alumnos para el aprendizaje de lenguas tiene efectos de largo alcance en la actuación de los profesores y, en general, en las actividades de aula. Una concepción de la aptitud como una capacidad unitaria e inalterable empobrece la visión que un profesor pueda tener de sus alumnos y reduce la capacidad de actuación de ambos, como han destacado los enfoques humanistas.

1.2 Actitud

La actitud es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Consiste en la disposición psicológica del alumno ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; afecta a muy diversos aspectos de estos procesos, tales como la actitud ante el grupo de aprendizaje y ante la propia experiencia de aprendizaje, la motivación por la adquisición de la LE y de su cultura, las expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza, contenidos, tareas, sistemas y criterios de evaluación, etc. Esta actitud, o este conjunto de actitudes, experimentan variaciones a lo largo de su desarrollo. Mediante el uso de diversas técnicas, es posible poner de manifiesto cuáles son las actitudes de los alumnos en un determinado momento; entre esas técnicas es frecuente el uso de escalas y cuestionarios, entrevistas personales y diarios de aprendizaje.

Aunque los factores personales resultan metodológicamente difíciles de medir, la investigación en adquisición de segundas lenguas ha intentado comprobar la correlación existente entre el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua meta por parte de los alumnos y su adquisición de la lengua. Según estos estudios, hay que tener en cuenta, entre otros factores, la influencia que sobre el alumno ejercen su entorno social y familiar, su origen étnico, su propia comunidad de habla, su lengua primera, el aula, y el contexto de aprendizaje.

En el ámbito de la enseñanza, la actitud del alumno ha sido siempre valorada como una condición importante para el aprendizaje. Un conjunto de enfoques (el humanístico, el comunicativo, el integral y el enfoque centrado en el aprendizaje y en el alumno), sostiene la necesidad de integrar la variable afectiva,

junto con la cognitiva, en el proceso de aprendizaje; para ello se propone la ejecución de actividades que contribuyan al desarrollo de actitudes positivas. Tales actividades se llevan a cabo en el marco de una interacción real y una comunicación significativa entre los alumnos, cuidando al mismo tiempo de mejorar la autoimagen, y el autoconcepto, aumentar la confianza en sí mismo y promover el mutuo reconocimiento de la personalidad.

Por otro lado, los enfoques culturales han estudiado cómo el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas se ve favorecido por el conocimiento del entorno cultural. Desde estos enfoques se aboga por la inclusión de la interculturalidad, la Competencia intercultural y el plurilingüismo en el *currículum*, y se considera que ello permitirá desarrollar en los alumnos una actitud crítica hacia la propia cultura, condición favorable a la ejercitación de la Competencia intercultural en situaciones de comunicación intercultural. Esas mismas competencias se promueven de forma creciente en el perfil del buen profesor y son elementos que forman parte también de los criterios de calidad de las instituciones educativas.

En las prácticas del aula se puede contribuir de diversas maneras al desarrollo de actitudes positivas: por ejemplo, llevando a cabo un análisis de las necesidades de los alumnos y proponiéndoles la fijación de sus propios objetivos de aprendizaje; potenciando la dinámica de grupo y el aprendizaje en cooperación; utilizando materiales didácticos auténticos; integrando los conocimientos previos; primando la autonomía en el aprendizaje del alumno, etc.

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad. En el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales. La interculturalidad se ha introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas.

La Competencia pluricultural es la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La Competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la Competencia plurilingüe. Ambas forman parte del catálogo de competencias asociadas en estos tiempos de globalización y de convergencia al perfil del buen profesor, así como de los perfiles educativos y profesionales de la sociedad de hoy.

Lo característico de estas competencias, tal como se conciben en el MCERL, es la interrelación entre los conocimientos y experiencias que una persona posee en diversas lenguas y culturas. Estos conocimientos y experiencias dejan de concebirse como realidades compartimentadas y aisladas para cada una de las lenguas; conforman, por el contrario, un todo integrado que permite al individuo no solamente relacionarse de forma efectiva y eficaz en diversos contextos socioculturales, sino al mismo tiempo alcanzar una comprensión más profunda y cabal de su propia identidad social y cultural. Estas mismas competencias se hacen fundamentales hoy, tanto para alumnos como para profesores, en nuestras aulas a todos los niveles del sistema educativo, también y de forma sobresaliente en la Educación Superior.

Estas dos competencias tienen una configuración cambiante y un perfil transitorio, puesto que dependen de diversos factores: el recorrido profesional de la persona, su historia familiar, su experiencia de viajes, sus lecturas y contactos con otras lenguas y culturas, etc; cuestiones, todas ellas, que van introduciendo cambios en cada biografía lingüística y cultural. Por otra parte, el perfil pluricultural de una persona puede ser diferente de su perfil plurilingüe, dado que es posible que un individuo tenga, por ejemplo, una buena competencia en la lengua de una comunidad, pero una pobre competencia cultural en ella, o viceversa.

Un concepto relacionado con el de pluriculturalidad es el de multiculturalidad, el cual denota, a diferencia de aquél, la coexistencia de varias culturas en una sociedad determinada. Algunos antropólogos establecen una distinción entre multiculturalidad y multiculturalismo (Kuper, 2001) definiendo este último como una propuesta basada en los conceptos de igualdad y diferencia para gestionar la realidad de coexistencia de culturas.

En la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras, la pluriculturalidad ha sido objeto en los últimos años de una especial consideración.

Cabe señalar que, si bien el concepto de competencia comunicativa se relaciona desde un punto de vista epistemológico con la antropología cultural, la tendencia dominante en la didáctica de lenguas ha sido la de interpretarlo en términos lingüísticos más que en términos culturales. Así, el centro de atención ha estado generalmente en las diferentes maneras de expresar los actos de habla o en las funciones, en detrimento de las circunstancias culturales en las que dichos actos de habla o funciones se realizan y asumen significados específicos. Para promover más eficazmente el desarrollo de estas competencias en los ciudadanos europeos, el Consejo de Europa ha publicado, con posterioridad al Marco Común Europeo y en relación con él, el Portfolio Europeo para las Lenguas. Guía para profesores y formadores de profesores (PEL)²⁴, documento elaborado por el Consejo de Europa con dos funciones: informativa y pedagógica, y concebido para apoyar los siguientes cuatro objetivos políticos: preservar la diversidad lingüística, promover la tolerancia lingüística y cultural, fomentar el plurilingüismo y asegurar la educación democrática de la ciudadanía.

El Plan curricular del Instituto Cervantes recoge la Competencia pluricultural en uno de los seis grandes bloques de componentes en los que estructura su contenido de aprendizaje: el componente cultural. Este componente consta de tres inventarios, uno de los cuales es el de las *habilidades y actitudes interculturales*; se estructura en los siguientes apartados: la configuración de una identidad cultural, que recoge las habilidades y las actitudes interculturales que el alumno precisa desarrollar; el procesamiento y la asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales; el de la interacción cultural; y el de la mediación intercultural.

Por *Competencia intercultural* se entiende la habilidad del alumno de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

La *Comunicación intercultural* se define como aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores

²⁴ Título original: *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers y Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des Enseignants et Formateurs d'Enseignants*. Consejo de Europa, 2003.

que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias. Estas competencias se están revelando como esenciales para los profesores, ejerciendo su actividad en aulas cada vez más diversas y más multiculturales. El estudio de la comunicación intercultural tiene sus inicios en los Estados Unidos en los años 40 del siglo XX, cuando se comenzó a ofrecer formación lingüística y antropológica al personal diplomático de aquel país. Edward T. Hall publicó en 1959 *The Silent Language*, obra que marcó también el inicio de los estudios interculturales fuera del ámbito gubernamental. El interés por saber más acerca de la manera más efectiva de comunicarse con otras culturas se vio incrementado con la creación de los *Peace Corps* en el mismo país a principios de los años 60. En la actualidad, se suele distinguir entre dos tipos de comunicación intercultural: la interpersonal, que se produce entre individuos, y la mediada, que se establece entre los medios de comunicación y los miembros de una sociedad. A pesar de esta distinción, ambas están interrelacionadas.

Según Rodrigo (1999), para que se produzca una comunicación intercultural eficaz son muy importantes, entre otras cosas, estas cinco actitudes: que los interlocutores estén motivados por conocer la otra cultura y muestren empatía con ella; que tomen conciencia de la propia cultura y sus procesos de comunicación; que presten atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal; que asuman que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales; que se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, por negociar no sólo el significado del mensaje sino también su fuerza ilocutiva.

Las estrategias socioafectivas constituyen uno de los grupos de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias comunicativas, las cognitivas y las metacognitivas). Consisten en aquellas decisiones que los alumnos toman y aquellas formas de comportamiento que adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje.

La importancia de estas estrategias radica en el hecho de que el aprendizaje se desarrolla no sólo a partir de procesos cognitivos, sino que también entre éstos y las emociones, actitudes, etc. del alumno se establecen fuertes vínculos de interdependencia. Por otra parte, en su vertiente social,

mediante estas estrategias se incrementa el contacto del alumno con la lengua y se potencian sus efectos positivos en el aprendizaje. Ejemplos de estrategias socioafectivas pueden ser: realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua; cooperar con otros alumnos o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua; desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua.

Las investigaciones sobre la Competencia intercultural tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades disociables. Sin embargo, desde los años 80 del siglo XX, se apuesta por la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades; tanto es así que en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. A esta nueva concepción de la relación entre lengua y cultura hay que añadir la constatación de la necesidad de redefinir la Competencia comunicativa, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los alumnos en los encuentros interculturales. Según Byram (1995); Byram y Fleming (2001); Byram, Nichols y Stevens (2001), la Competencia sociolingüística, la Competencia estratégica y la Competencia sociocultural, descritas por Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la Competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de Competencia intercultural.

En la actualidad, entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la Competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*). El primero, basándose en el modelo del hablante nativo, parte de la dimensión pragmática de la Competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el alumno destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el alumno se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión que pase por ser un miembro más de ésta. Desde este enfoque, la lengua es concebida como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes. En cambio, la propuesta del segundo enfoque consiste en desarrollar en el alumno ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así el individuo superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse impacto del choque

cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque, la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. Como puede verse, el énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, a saber, la propia y la extranjera. A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, ambos coinciden en atribuir a la Competencia intercultural las siguientes características comunes: por un lado, es efectiva y apropiada y, por el otro, dispone de una variable afectiva, una variable cognitiva y una dimensión comunicativa.

Investigaciones recientes distinguen tres etapas o niveles en el proceso de adquisición de la Competencia intercultural: 1. **Nivel monocultural**: el alumno observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura; 2. **Nivel intercultural**: el alumno toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; 3. **Nivel transcultural**: el alumno alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas. Numerosos autores se han mostrado a favor de la utilización de técnicas propias de la etnografía de la comunicación (como, por ejemplo, el diario de aprendizaje) en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, al considerar que favorecen la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales, procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural.

1.3 Estilo de aprendizaje

El estilo de aprendizaje es uno de los factores personales que intervienen en la adquisición de una nueva lengua, de una nueva cultura, o de cualquier otro tipo de área de conocimiento. Se refiere al modo particular en el que cada alumno lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje. Los estilos de aprendizaje suelen caracterizarse mediante la contraposición de unos con otros; así se distingue el estilo reflexivo frente al impulsivo, el analítico (también aprendizaje por partes) frente al global (también estilo *gestalt*), el extrovertido frente al introvertido, el deductivo frente al inductivo, el que manifiesta una dependencia del campo frente al que es independiente del campo, etc. También es frecuente relacionar estilo de aprendizaje con tipo de percepción, lo que permite distinguir entre alumnos visuales, auditivos, táctiles y cinésicos. Propuestas como la de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), quien sostiene la existencia de varios tipos de inteligencia (espacial, musical, cinésica, interpersonal, intrapersonal,

lingüística y lógico-matemática), o la de Knowles (1982), que distingue hasta cuatro estilos de aprendizaje (el concreto, el analítico, el comunicativo y el basado en la autoridad), aportan datos interesantes para el estudio de los estilos de aprendizaje.

El aprendizaje deductivo es una forma de aprender en la que el alumno realiza un proceso que parte de la comprensión de una regla que explica una característica de la lengua, pasa por la observación de cómo funciona dicha regla mediante ejemplos, para llegar a su práctica posterior. Así pues, el alumno realiza un proceso que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua). Este estilo de aprendizaje se suele contraponer al aprendizaje inductivo.

La enseñanza tradicional de L2 y LE ha seguido, de forma mayoritaria, una orientación deductiva. Sin embargo, existe una tendencia surgida en la década de 1980 a aplicar cada vez más una enseñanza que haga énfasis en el alumno inductivo como forma de desarrollar la conciencia lingüística del alumno. El aprendizaje inductivo es una forma de aprendizaje en la que el alumno realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica. Así, pues, el alumno realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados). Esta forma de aprendizaje se suele contraponer al aprendizaje deductivo.

Los alumnos, de forma inconsciente, tienden a aproximarse a la segunda lengua del mismo modo que lo hicieron en el aprendizaje de la primera, es decir, generando y verificando hipótesis sobre cómo funciona la lengua que oían y utilizaban. Por esta razón, la Pedagogía recomienda que en la enseñanza de lenguas extranjeras se propongan a los alumnos ejercicios que potencien los procesos inductivos. En el aprendizaje inductivo, el alumno tarda más tiempo en comprender una característica de la lengua, en comparación con el aprendizaje deductivo. Pero en contrapartida, esta forma de aprendizaje exige una actitud más activa por parte del alumno, porque es él mismo quien descubre las reglas. Uno de los argumentos que respaldan con más fuerza una enseñanza inductiva de la lengua es que lo que las personas descubren por sí mismas queda más sólidamente asentado en la mente que lo que se obtiene sin esfuerzo. Así mismo, el descubrimiento de reglas que el alumno realiza por sí mismo le puede resultar más motivador que proporcionarle la regla directamente. En la enseñanza que favorece la actividad inductiva, el profesor y los materiales proporcionan al

alumno muestrass de lengua en las que queda resaltado de alguna forma el elemento lingüístico que se pretende enseñar. Así mismo, profesor y materiales lo guían para que haga una reflexión consciente sobre su funcionamiento, compruebe en qué medida su hipótesis es correcta y la aplique posteriormente. De esta forma, la docencia no parte sólo del profesor o del libro, sino también del alumno. La enseñanza que tiene una orientación inductiva pretende que el alumno se implique y tenga una actitud activa, lo cual tiene consecuencias positivas en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del alumno, ya que éste se acostumbra a analizar la lengua, formular hipótesis y experimentar con ella.

La dependencia del campo se caracteriza por la tendencia a percibir un fenómeno como un todo unitario, sin atender a las diferentes partes que lo integran; la independencia, por el contrario, consiste en la capacidad de aislar un determinado rasgo que se percibe como relevante del contexto en el que se integra. Los individuos independientes de campo se caracterizan por poseer capacidades analíticas y organizativas, una orientación más abstracta e impersonal y ser autónomos en su comportamiento social (características asociadas por los expertos al perfil cultural norteamericano, entre otros) Por el contrario, los dependientes de campo poseen mayores habilidades sociales y muestran una mayor apertura emocional en la comunicación interpersonal (características asociadas al perfil cultural español, a los latinos en general y a algunos perfiles culturales del sur de Europa). Ambas orientaciones influyen en el proceso de aprendizaje. Un estilo independiente de campo permite concentrarse en un aspecto determinado olvidándose de los demás, y analizar por separado los componentes de un todo, sin que se produzcan interferencias entre ellos; sin embargo, dificulta que el alumno establezca relaciones entre esos componentes y que los perciba como integrantes de un todo. Un estilo dependiente facilita la visión global de un problema, un acontecimiento o un concepto y de las distintas relaciones internas y externas que se dan en él.

En el caso del aprendizaje de lenguas, los alumnos con predominio de independiencia de campo tienen mayor facilidad para aislar el sistema de la lengua de su contexto de uso, y analizan y aprenden por separado las distintas unidades y los distintos subsistemas (pronombres relativos, tiempos verbales...) de cada uno de los planos de la lengua (morfología, sintaxis, léxico, fonología). Los que tienen predominio de la dependencia de campo perciben primeramente la lengua y su uso de forma unitaria, y la aprenden de forma global y con un mayor componente vivencial. Sin embargo, la investigación en adquisición de

segundas lenguas no ha llegado a conclusiones unívocas acerca de la relación entre aprendizaje y estilo cognitivo. Tampoco ha demostrado que cada persona tenga un único estilo; más bien se observa que, teniendo una determinada orientación, reacciona de manera diferente en cada situación y se adapta al contexto de aprendizaje. Se considera que la dependencia de campo resulta especialmente apropiada para los contextos de aprendizaje natural y para las actividades comunicativas en el aula. A la independencia de campo se le atribuyen mejores efectos en las actividades centradas en la forma en la que se realizan en el aula.

Algunos investigadores señalan que los alumnos pueden elegir entre diversos estilos en función del contexto de aprendizaje, lo cual demuestra que éstos no son inmutables y fijos, sino flexibles y cambiantes. En todo caso, el concepto de estilo de aprendizaje está muy próximo al de estilo cognitivo, pero resulta más amplio que éste. Generalmente se considera que el estilo de aprendizaje concreta el estilo cognitivo en el contexto de aprendizaje e incluye, junto a componentes propios de la variable cognitiva, otros propios de la variable afectiva. En el aula, la variedad de estilos de aprendizaje se manifiesta, entre otros aspectos, en el tipo de actividad de aprendizaje que los alumnos prefieren, en su tendencia al trabajo en grupo o al individual, en las estrategias de aprendizaje que emplean, en los aspectos de la materia que desean aprender o en el enfoque por el que sienten una especial inclinación, variables que vienen determinadas en gran parte por el origen cultural diverso de los alumnos así como por los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje vigentes en sus países de origen.

En cuanto a las repercusiones de esta investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, se considera que tanto profesores como alumnos deben ser conscientes de la existencia de estos estilos, con el fin de sacar el máximo provecho de ellos. Se recomienda la aplicación de diversos recursos, por ejemplo: el uso de materiales didácticos que requieran el desarrollo de varios estilos; la atención a la variable afectiva para crear un clima de aula en el que las diferencias individuales no generen sentimientos negativos; la promoción del aprendizaje en cooperación para que los alumnos realicen conjuntamente una misma tarea empleando para ello diferentes estilos; la práctica de la comunicación intercultural para entender la influencia que ejercen los factores culturales en la elección entre un estilo cognitivo u otro por parte de los alumnos; etc.

1.4 Estrategias de aprendizaje

El concepto de *Estrategias de aprendizaje* forma parte de la explicación que la psicología cognitiva proporciona sobre el proceso de aprendizaje. Dicha disciplina destaca el papel del alumno en ese proceso y su implicación activa en el mismo. En el éxito del aprendizaje, junto a otros factores personales como la motivación, las aptitudes, las actitudes o la experiencia acumulada, desempeña un importante papel la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje. Estos recursos incluyen los necesarios procesos mentales, pero también otras formas de comportamiento y actuación, tanto de orden psicológico (emociones, actitudes, etc.) como de orden social (experiencias y contactos sociales, etc.).

No existe unanimidad de criterios sobre el concepto y su definición, puesto que las estrategias de aprendizaje constituyen un vasto conglomerado de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas. Las hay conscientes e inconscientes, innatas o adquiridas, observables y no observables, etc. Algunos autores (Nisbet y Shucksmith, 1991) establecen una distinción entre destrezas y estrategias. Según ellos, una destreza es una habilidad que se tiene (por ejemplo, recordar palabras haciendo asociaciones mentales con imágenes, o con sonidos, o mediante procedimientos mnemotécnicos); una estrategia consiste en seleccionar las destrezas más apropiadas para cada situación y aplicarlas adecuadamente. En consecuencia, caracterizan las estrategias por su intencionalidad y por su orientación a una meta. Otros autores hablan de estrategias generales y específicas, de macrodestrezas y microdestrezas, etc.

Las estrategias de aprendizaje fueron descritas por vez primera en el marco de los estudios sobre el aprendizaje en general. Desde entonces, el interés por las mismas ha provocado un gran desarrollo de su estudio en el campo del aprendizaje de lenguas. Las primeras investigaciones se realizaron en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, más en concreto, en el proyecto sobre el “buen aprendizaje de lenguas”, llevado a cabo a mediados de los años 60 del siglo XX en el OISE (*Ontario Institute for Studies in Education*), en Toronto, Canadá. Durante los años 70 y 80, la investigación sobre este componente del aprendizaje cobra un creciente interés y se publican numerosos estudios tanto teóricos como aplicados a la enseñanza, que incluyen extensas taxonomías de estrategias.

Se han establecido también diversas tipologías de estrategias. La más difundida es la que las agrupa en cuatro tipos: *estrategias de comunicación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas*. En el ámbito de las segundas lenguas se distingue también entre estrategias directas e indirectas, a tenor del modo en el que ejercen su influencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Dado el carácter social y comunicativo del lenguaje, las estrategias comunicativas y las sociales son estrategias indirectas que adquieren una gran relevancia en el aprendizaje de lenguas. Su importancia para la didáctica radica en la posibilidad de incluirlas en un programa de estudios que permita el entrenamiento de los alumnos en su más efectiva aplicación. De ese modo, entre los objetivos del programa se fijan no sólo el de aprender la lengua sino también el de aprender a aprender. Esta orientación didáctica ha venido a coincidir con las propuestas de programas y currículos de procesos, como en el caso del EEES.

La expresión *aprender a aprender* hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el alumno debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, que le permitirán: tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo “desde fuera”; ser consciente de los propios procesos mentales; reflexionar sobre la forma en la que aprende; administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso; alcanzar la autonomía.

Tradicionalmente, el objetivo de la enseñanza ha consistido en muchos casos en la transmisión de los conocimientos del profesor al alumno, lo cual implica dar por supuesto el carácter directamente transmisible del saber. La investigación en Psicología y en Filosofía ha redefinido las relaciones entre los conceptos de saber y aprender por un lado, y entre los de enseñanza y aprendizaje por el otro. El aprendizaje se concibe como un proceso complejo en cuya construcción participa activamente el alumno al aportar sus experiencias y conocimientos previos. El alumno participará de manera activa en ese proceso si es consciente del mismo y puede identificar las estrategias que él utiliza.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, durante mucho tiempo se consideró como objetivo único el dominio de las dimensiones formal y comunicativa de la lengua meta. Actualmente, la mayor parte de los currículos

incluyen un nuevo objetivo: no sólo aprender la lengua, sino también aprender a aprender. Para alcanzarlo, el alumno debe reflexionar, más allá de las estructuras de la lengua meta en cuestión, sobre los procesos mentales que él mismo activa durante su aprendizaje. En relación directa con este nuevo objetivo de la enseñanza, se ha reconocido la necesidad de un aprendizaje cuya duración no se limite a una edad determinada sino que se prolongue a lo largo de la vida. De este modo, el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender permitirá afrontar las constantes transformaciones del mundo actual.

Bruner (1960, 1978), desarrollando las ideas de Piaget (1970, 2001), estableció un puente entre la Psicología cognitiva y la Pedagogía. Afirmó que en el aprendizaje son tan importantes los procesos como los productos. Para J. S. Bruner, el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la comprensión conceptual, de las destrezas y de las estrategias cognitivas, en mayor medida incluso que la adquisición de información factual. Su teoría se conoce como el constructivismo social y sostiene que la educación implica a la totalidad de la persona, y que el valor de aprender a aprender radica en la posibilidad de transferir de una situación a otra aquello que se aprende. En las propuestas sobre aprender a aprender han influido también las teorías de Vygotsky (1979, 1995), psicólogo ruso del primer tercio del siglo XX, y de Feuerstein (1980), psicólogo y educador israelí cuyos estudios se inician en los años 60 del siglo XX, en coincidencia con la publicación en Occidente de las obras de L. S. Vygotsky. Ambos autores destacan la mediación del profesor como uno de los principales factores de aprendizaje, la importancia del contexto social en el que se produce el aprendizaje y la conveniencia del aprendizaje en cooperación como complemento del aprendizaje individual. En la misma línea, véase también la reciente publicación al respecto de Andolfi (2009). Todo ello considerando el proceso de enseñanza-aprendizaje como una realidad sistémica, multinivel, en la que todas las variables implicadas se inter-relacionan.

2. De entre los factores relacionados con el profesor, cabe destacar los siguientes:

- personalidad
- inteligencia
- edad
- aptitud para la enseñanza
- actitud frente a su materia (por ejemplo, la LE y su cultura)

- actitud frente al grupo meta
- expectativas acerca del alumnado
- motivación por la enseñanza (de la LE o de cualquier otra materia)
- experiencia docente
- conocimiento de la materia
- formación didáctica
- estilo de enseñanza (incluido el margen de autonomía que le concede al alumno en la toma de decisiones acerca del proceso instructivo).

3. Se mencionan así mismo algunos de los **factores relacionados con el centro docente**:

- recursos materiales disponibles y equipamiento del aula (vídeo, DVD, retroproyector, grabadoras, ordenador, diccionarios, etc.)
- proporción de alumnos por clase y por profesor
- perfil y características del alumnado
- la “cultura” del centro docente y del aula
- libertad del profesor y de los alumnos para tomar decisiones respecto del programa, los métodos, los materiales, etc.

4. Seguidamente, se apuntan algunas **variables institucionales**:

- finalidad del sistema educativo en general
- objetivos del sistema educativo por lo que respecta a la materia
- coyuntura social que incita al estudio de determinadas disciplinas, a la adquisición de determinadas competencias
- currículo oficial

En realidad, todos estos factores no actúan por separado, sino que interactúan. Por ejemplo, una fuerte motivación predispone a una actitud positiva y a una atención duradera; la conjunción de ambas favorece el aprendizaje; los éxitos en el aprendizaje por parte del alumno refuerzan la autoconfianza y la motivación, etc. Cabe señalar, además, que algunos factores dependen de más de un participante o agente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomemos como ejemplo la libertad para tomar decisiones en clase: ésta depende, por un lado, del profesor y, por otro, de las autoridades del centro docente. Un ejemplo

de factor relacionado tanto con el alumno como con el profesor es el grado de compatibilidad entre las expectativas de éste y las de aquél; por ejemplo, si el método de enseñanza, el programa, el libro de texto seleccionados por el profesor también le parecen adecuados al alumno, si los temas tratados en clase son relevantes y de interés para ambos, etc.

5. El contexto de aprendizaje

El *contexto de aprendizaje* es una de las variables que, según algunos estudios (Moreno, 2004; Ellis, 2005, 1990), inciden sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua. Dichas variables, o factores de aprendizaje, se agrupan en dos grandes campos: los factores personales y los factores ambientales o sociales. El contexto de aprendizaje figura entre estos últimos; incluye tanto el contexto inmediato del aula como el contexto institucional en el que se inscribe un curso, así como también el contexto sociohistórico en el que tiene lugar el aprendizaje. Todos los modelos teóricos sobre procesos de adquisición y aprendizaje reconocen la importancia del contexto. Generalmente, se distingue entre el contexto de aprendizaje escolarizado (también llamado institucional o formal) y el contexto natural, es decir, aquél en el que el aprendizaje se realiza mediante el uso natural de la lengua en interacción con hablantes nativos.

Un ejemplo de contexto natural, muy estudiado en la investigación sobre adquisición de L2/LE, es el de las personas emigradas a otro país que aprenden la lengua usándola en el trabajo y en situaciones de la vida cotidiana. En un principio se consideró que se trataba de dos contextos independientes, cada uno de ellos con características particulares; así, en el contexto natural primarían los procesos de interacción y de aprendizaje implícito de la gramática, mientras que en el contexto escolarizado primaría el aprendizaje explícito y la atención a la forma. Sin embargo, la distinción entre los dos contextos no es tan tajante. Por un lado, lo más frecuente es que una misma persona participe de los dos (por ejemplo, un emigrante que asiste a clases nocturnas, o un alumno de una institución que realiza estancias en el país de la lengua meta o que tiene contacto con nativos de esa lengua en su propio país); por otro, en el aula pueden realizarse prioritariamente actividades de interacción social, del mismo modo que en la comunicación espontánea en la vida diaria pueden darse también procesos de atención explícita a la forma.

En ambos casos, la investigación ha aportado en los últimos años abundantes estudios sobre múltiples aspectos del desarrollo del aprendizaje y las condiciones que lo favorecen. Algunos de estos aspectos son, por ejemplo, el tipo y características de la interacción en la que toma parte el alumno, la atención que éste presta a la forma de la lengua o al significado de los enunciados, las modificaciones del *input* y la retroalimentación que efectúan sus interlocutores, las posibilidades de negociación del significado y de negociación de la forma, el análisis del discurso del aula y el tipo de actividades de aprendizaje y de tareas que se realizan en el aula.

El exhaustivo y pormenorizado estudio realizado por el Instituto Cervantes y publicado a través de su Centro Virtual (CVC) recoge, como hemos visto, las diversas variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua y una nueva cultura, variables que será preciso tener en especial consideración al producirse los procesos de enseñanza-aprendizaje de una L2 o una LE en aulas esencialmente multiculturales, en nuestro caso con grupos de alumnos universitarios procedentes de una gran diversidad de países y culturas aprendiendo juntos en situación de crosculturalidad e inmersión por un lado y en interacción intercultural por otro, con perfiles culturales, preconceptos, aptitudes, actitudes y valores diversos desde los puntos de vista individual, social y cultural. Por otra parte, son innumerables los estudios y publicaciones que se plantean las implicaciones de la multiculturalidad y los enfoques interculturales en las aulas universitarias de segundas lenguas. Véanse, entre ellos, los realizados por Goodenough (1957); Álvarez (*et al.*) (1992); Larsen-Freeman y Long (1992); Gil (2000); Álvarez (2002, 1995, 1988); Byram y Fleming (2001); Lange (*et al.*) (2003); Fernández-Conde (2005); Rico (2005); Estévez y Fernández (2006); Torrego (*et al.*) (2006); Álvarez y África (2007); Úcar (2008); o los interesantísimos trabajos recientemente publicados por Trosborg (2010) y Wlizerbicka (2010) sobre aspectos pragmáticos a través de lenguas y culturas diversas; Westwood, Jack y Gabin (2010), sobre diversos aspectos relacionados con los estudios internacionales y crosculturales. En todos ellos, lengua y cultura aparecen como elementos inseparables en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, con las implicaciones que este planteamiento tiene para la adquisición de la Competencia intercultural como elemento inseparable de la Competencia comunicativa; de gran interés nos parecen también el estudio teórico sobre diversas implicaciones del multilingüismo y el multiculturalismo en entornos de educación intercultural publicado por Nadine (2009), así como los análisis realizados Rodríguez (2000),

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

Rodríguez y Schnell (2007) sobre las implicaciones de las migraciones en la educación multicultural en las aulas de segundas lenguas, específicamente en el área de la traducción.

3.2. LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA COMO MARCO DE ACCIÓN

Como señala De la Orden (2007, 1984, 1983), hace ya dos siglos que se produjo el primer intento del saber pedagógico por constituirse en una disciplina científica. Según recoge el autor, fue Herbart (1806/1919) quien publicó el primer libro con un título indicativo de la intención de constituir una disciplina independiente de la filosofía: *Pedagogía general*. Ortega y Gasset, en el prólogo de la versión española de la obra, la presenta como “*el primer gran ensayo que ha hecho el pensamiento para reducir la actividad educativa espontánea a un régimen científico*”. Hasta entonces, la Pedagogía era una parte de la filosofía y estaba unida a las reflexiones políticas y morales dentro del saber filosófico. Para Herbart, la Pedagogía como disciplina autónoma tiene unos fines y unos medios específicos. Los fines, en este caso, vienen marcados por la ética, y los medios para el logro de estos fines vienen marcados por la psicología. Este fue el planteamiento de Herbart, que se consideraba correcto hace 200 años.

En realidad, tuvo que llegar el siglo XX para que apareciera otro nuevo intento, cambiando ya de rumbo. No se trataba de establecer un conocimiento pedagógico general sino que, por entonces –comienzos del siglo XX– y apoyándose ya en los trabajos de Wundt –que fue el iniciador y el propulsor de la psicología experimental en el ámbito del primer laboratorio de esta disciplina, creado por él en Leipzig en 1879–, aparecieron los primeros estudios de Pedagogía experimental. En ellos se trataba de hacer una disciplina a imagen y semejanza de las ciencias físico-naturales, consideradas éstas como el modelo de *ciencia* más prestigioso y la *ciencia por excelencia*.

Se abandona, pues, la línea de Herbart y comienza la construcción de una nueva disciplina que toma como base la evidencia empírica. El primer intento de estructuración de la nueva disciplina es, sin duda, la obra de Lay (1909/1928), *Experimentelle Pädagogik*, editada en Leipzig en 1909, y cuya versión española se publicó en Barcelona en 1928.

Sin embargo, los trabajos iniciales más difundidos fueron los de Meumann (1907-1920), uno de los grandes iniciadores de la *Pedagogía experimental*, especialmente el *Tratado* (tres volúmenes entre 1907 y 1920) y el *Compendio de Pedagogía experimental*, traducido al castellano en 1924. Para Meumann, frente a la idea de Lay de la Pedagogía experimental como Pedagogía integral, la nueva disciplina no era otra cosa que Psicología experimental aplicada a problemas educativos o, si se prefiere, Psicología pedagógica. Este enfoque se constituyó en la base de lo que, pocos años después, sería la Pedagogía como disciplina universitaria en los países que, como España, introdujeron los estudios sobre educación en la Educación Superior. En realidad, fue la base de toda la orientación de la Pedagogía empírica que, por haber nacido en un contexto epistemológico positivista, se suponía que era la única ciencia de la educación, siendo todo lo demás metafísica.

A partir de aquí, y durante todo el siglo XX, el proceso de disciplinarización de la Pedagogía adoptó el lenguaje y la lógica de la tradición científica. Se hablaba en un principio de *Filosofía de la educación*, ahora se habla de *Teoría de la educación*. Se hablaba de *Didáctica* como una pauta de la praxis docente, pero la ciencia de la educación seguía siendo la *Pedagogía empírica*, aunque la variedad de la investigación pedagógica empírica es muy grande. Se incluían todas las estrategias empíricas, porque la investigación que apuntaba a la acumulación de conocimiento en la disciplina se basaba en la experiencia en sentido amplio, incluyendo dentro de la Pedagogía experimental toda la metodología de la investigación empírica, desde las estrategias puramente descriptivas, las encuestas y los estudios correlacionales y el experimento aleatorizado, hasta llegar después al meta-análisis y a los intentos de explicación causal con diseños no experimentales apoyados en los últimos desarrollos del modelo lineal general (análisis de estructuras de covarianza y análisis jerárquicos lineales). Todo ello se constituyó, en Europa y muy especialmente en Estados Unidos, en el principal motor de producción de conocimiento pedagógico.

La investigación educativa empezó a desarrollarse al integrar los estudios pedagógicos a las universidades. La Investigación pedagógica pasa a concebirse como una empresa de conocimiento centrada en resolver problemas en este ámbito. Por otra parte, el conocimiento pedagógico no se

justifica sin el compromiso de mejorar la propia realidad que interpreta. En Pedagogía, el objetivo es elevar y mejorar los niveles educativos de los individuos. La investigación pedagógica debe contemplarse, pues, como un modo de producir conocimiento que permita saber con precisión qué se debe hacer y cómo hacerlo para optimizar la educación, pero manteniendo el principio, inherente a toda la investigación científica, de plantearse cuestiones o problemas de conocimiento, aunque siempre en el marco del compromiso con la mejora de la práctica educativa. La investigación sigue centrada en el desarrollo de conocimiento, pero conocimiento relevante; es decir, susceptible de ser utilizado para mejorar la calidad y la eficacia en la educación.

Si lo que se pretende es una búsqueda del saber y el conocimiento adquiridos para su aplicación a la práctica educativa, estaríamos hablando de una investigación inspirada en la utilización de los resultados y, simultáneamente, tendente a explicar la realidad. De hecho, esta posición supone una clara orientación hacia la explicación de los fenómenos educativos, pero no como saber descriptivo en sí mismo, sino teniendo como fin último la mejora de la educación. En síntesis, se hipotetiza sobre la posibilidad de plantear problemas que incrementen un conocimiento que ayude a mejorar la política, la práctica y las decisiones educativas en general, planteamiento que subyace a la presente investigación.

Hace ya más de un cuarto de siglo, el mismo autor (De la Orden, 1984) apuntaba que la actual incertidumbre y confusión sobre el valor y el sentido de la investigación pedagógica, aunque está vinculada, sin duda, al conflicto paradigmático en las ciencias sociales – investigación cuantitativa *versus* investigación cualitativa (Goetz y Le Compte, 1988; Pérez Serrano, 1994) –, también responde a la percepción de su papel como factor optimizante de la práctica educativa. Así, surgen posiciones diversas, a veces enfrentadas, respecto al propósito y sentido de la ciencia de la educación, como las representadas por Kerlinger (1979), Scriven (1980). En efecto, Fred N. Kerlinger afirma que la investigación pedagógica tiene, como toda investigación, la función de producir teorías explicativas de los fenómenos educativos, es decir, conjuntos de proposiciones que sistemáticamente dan cuenta de las relaciones entre las variables implicadas en tales fenómenos (Kerlinger, 1979). M. S. Scriven, uno de los autores que más han contribuido a la configuración de la *evaluación* como campo disciplinar –transdisciplinar, en

su concepción—, afirma que el objetivo de la investigación pedagógica es mejorar la práctica educativa, es decir, la búsqueda sistemática de soluciones a los problemas, más que la explicación de los fallos educativos que conducen a tales problemas (Scriven, 1980).

A continuación, presentamos brevemente una panorámica sobre los modos de producción y el uso del conocimiento pedagógico:

Existen numerosos informes publicados en los últimos años que intentan describir la situación de dicha disciplina. Pueden destacarse los trabajos de grupos vinculados al CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*), que es el Instituto de Investigación Educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), [CERI-OECD 1999], los presentados periódicamente por la *American Education Research Association* (AERA), a través de la revista *Educational Researcher*, especialmente en los volúmenes 26 al 29, y las encuestas y seminarios llevados a cabo por la *European Educational Research Association* (EERA) en la primera década de su existencia (1996-2006).

El CERI venía enfrentándose al problema de la investigación pedagógica desde la misma perspectiva que lo hace la organización matriz, la OCDE, como un factor vinculado al desarrollo económico. El CERI comenzó a tratar la investigación educativa no como un problema de metodología, sino más bien partiendo de la idea de que la educación es un sector de actividad social, considerándola como un proceso de producción de conocimiento útil para desarrollar dicho sector. Por tanto, se debe ver la investigación en este sector como un Instrumento para ayudar al progreso del mismo.

Por otro lado, la Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA, por sus siglas en inglés: *European Education and Research Association*) comenzó su andadura promoviendo una serie de proyectos para hacer un diagnóstico de la investigación educativa en Europa, en el tránsito del siglo XX al XXI. Aunque, en cierto modo, acepta la línea del CERI-OECD, acentúa más el problema de la disciplinarización. Por su parte, las aportaciones de la *American Educational Research Association* (AERA) se centran más en la problemática metodológica, propia de la investigación académica.

- La respuesta de la investigación educativa: modelos emergentes

A partir del análisis de la situación del conocimiento pedagógico y las limitaciones de los procesos de producción del mismo, así como del amplio consenso de la comunidad científica, de los educadores, de los gestores del sistema educativo, y de los sectores sociales más sensibilizados con el problema acerca del diagnóstico presentados, parece que el énfasis en la elevación del nivel científico de los saberes pedagógicos y su enfoque hacia la aportación de soluciones a los problemas de la práctica y la política educativas deberían marcar el perfil de la investigación educativa en nuestros días.

En esta línea, surgen dos movimientos de origen muy diverso, pero que pueden considerarse complementarios:

1. La investigación educativa basada en el diseño (experimentos de diseños de intervención)
2. La exigencia de conocimiento basado en evidencia empírica.

1. Experimentos de diseños de intervención educativa

Experimentos de diseño, estudios de diseño y experimentos de enseñanza-aprendizaje son diversos nombres que adopta el movimiento que, desde comienzo de los años noventa (Brown, 1992) intenta diseñar ambientes educativos innovadores. Si consideramos que la historia de la investigación educativa presenta la búsqueda disciplinada de conocimiento como un intento continuado de construir un lenguaje profesional, los experimentos de diseño aparecen como un dialecto emergente que intenta apoyar argumentos contruidos alrededor de los resultados de la intervención, la innovación activa en la escuela y otros contextos educativos. En términos de Chomsky (1978), la gramática operativa de este lenguaje, derivada de los modelos ingenierísticos y de diseño, sería generativa y transformacional. Está dirigida principalmente a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que el propio investigador se halla implicado.

La investigación sobre el propio diseño debe conducir a teorías participativas que ayuden a comunicar implicaciones relevantes a los profesionales de la enseñanza y a otros diseñadores educativos. También debe dar cuenta (explicar) cómo y por qué funcionan los diseños educativos en contextos reales. No debe limitarse a documentar su éxito o fracaso, propio de la evaluación del producto. El desarrollo de la investigación debe apoyarse en métodos que permitan constatar las conexiones de los procesos de puesta en operación con los resultados de interés.

Por su propia naturaleza, el estudio de fenómenos tan complejos como el aprendizaje en contextos singulares (las llamadas “ecologías de aprendizaje”) supone el compromiso de utilizar diseños derivados y guiados por una teoría educativa. Como en toda empresa científica, en la Investigación pedagógica la objetividad, la validez y la fiabilidad son condiciones necesarias, y sus planteamientos deben ser compatibles con las exigencias y criterios establecidos para una investigación que avance en las líneas de Investigación, Desarrollo e innovación (I+D+i), hacia una mejora de procesos y resultados en educación, como es el caso del presente trabajo.

2. La exigencia eficaz de rigor científico en la investigación educativa

Robert Slavin (2002) afirma que, en los albores del siglo XXI, parece que la investigación educativa va a sistematizarse como una disciplina aplicable hacia la mejora de la calidad. La justificación de esta visión se apoya en el hecho de que tanto el conocimiento pedagógico como la investigación que lo genera aparecen directamente vinculados a la práctica educativa, ya que se constituyen en la base de la tecnología de la educación como sector de actividad social. Desde esta perspectiva, la forma de producción y transferencia de conocimiento adquiere una importancia capital como determinante del uso y de los estándares de calidad de la acción profesional hacia una la mejor práctica. Parece que se está promoviendo una línea de investigación centrada básicamente en el experimento aleatorizado como el mejor diseño para determinar la eficacia de un proyecto pedagógico (Slavin, 2002). Se supone que esta exigencia está comenzando a afectar a la política y la práctica educativas, transformando la cultura epistémica de la comunidad de práctica (profesionales) en el campo educativo. En este sentido, una de las

funciones esenciales de la Investigación pedagógica, concebida ésta como producción, acumulación y transferencia de conocimiento, es optimizar la toma de decisiones en el campo de la educación (McMillan y Schumacher, 2005), planteamiento fundamental del presente trabajo de investigación de doctorado.

La investigación educativa científicamente fundada implica la aplicación de procedimientos rigurosos, sistemáticos y objetivos, para obtener conocimiento válido y fiable, relevante tanto para las actividades como para los programas educativos (Del Río, 2003), y se caracteriza por:

- Plantear cuestiones significativas que puedan ser investigadas empíricamente
- Ligar la investigación a teoría relevante
- Utilizar métodos que permitan la búsqueda de una respuesta directa a la cuestión planteada
- Proporcionar una cadena explícita y coherente de razonamiento
- Intentar resultados que puedan replicarse y generalizarse

La existencia de programas en operación para desarrollar, evaluar y difundir innovaciones en la enseñanza de cada materia y cada grado, así como programas de educación integradores y de atención a la diversidad, educación de alumnos con altas capacidades, bajo rendimiento y deserción, relaciones étnicas e interculturales, entre otras áreas, significa una aportación al proceso de desarrollo-evaluación-diseminación que conduce a un progreso continuado hacia la mejora de la calidad y la eficacia educativas, hacia una educación de calidad para todos. La investigación pedagógica en el siglo XXI se identifica con la utilización de diseños que, como los modelos multinivel, permiten incorporar la consideración del contexto al análisis. A su vez, esto implica tener en cuenta su heterogeneidad y multiplicidad, los comportamientos interrelacionados y la interacción entre individuos y contextos. Estos métodos multinivel o jerárquicos lineales contienen variables a diferentes niveles (alumno, clase, institución educativa, distrito, región, estados, estructuras supra-estatales, multi-nacionales u otros), siendo además modelos multivariantes, en los que todas las variables implicadas están inter-relacionadas para la consecución de la calidad y la eficacia educativas, planteamientos compartidos por el presente estudio.

Foray y Hargreaves (2003), al analizar el modo de producción del saber sobre educación, asumieron el esquema de Gibbons (*et al.*) (1994), quienes clasifican las formas de producir conocimiento y determinar la mejor práctica profesional en los diversos sectores de la actividad socioeconómica en dos grandes categorías generales: el Modo C en T y el Modo Humanístico. El Modo C en T se basa en una relación robusta y sistemática entre Ciencia y Tecnología. Según Nelson (1999), implica una ciencia fuerte que ilumine la tecnología. El conocimiento científico es un factor directo para el desarrollo de procesos y productos innovadores. El Modo Humanístico de producción de conocimiento toma la forma de aprender haciendo. Los individuos aprenden a medida que desarrollan su actividad, valoran lo que aprenden y, al cabo del tiempo, perfeccionan su práctica, enfoque también relevante en el caso de la adquisición de segundas lenguas, fuertemente basado en el *Aprendizaje enfocado a la acción*, diseñado en forma de competencias (lingüísticas, comunicativas, estratégicas, interculturales), para dar respuesta a las demandas y los requisitos de los diversos perfiles académicos/profesionales de los planes de estudios para conformar lo que se viene llamando *Competencia de acción profesional*.

En síntesis, parece claro que el desarrollo de las Ciencias de la Educación se apoya fuertemente en su capacidad de ajuste a las demandas sociales, políticas y económicas de la comunidad y la cultura en la que se inserta la educación, planteamientos igualmente esenciales en la presente investigación para la obtención del Grado de Doctor.

3.2.1. INVESTIGACIÓN EN EL AULA (*CLASSROOM RESEARCH*) Y PROFESIONALIDAD ACADÉMICA (*THE SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING*)

En el marco de la investigación pedagógica, el presente trabajo se enmarca específicamente en la línea de la Investigación en el aula o Investigación incorporada a la docencia (*Classroom Research*) (Cross y Steadman, 1996) y, a través de ella, en la línea más amplia de la Profesionalidad académica (*The Scholarship of Teaching*) (Morales, 2008a).

La actividad investigadora en la universidad sobre cómo enseñamos nosotros y cómo aprenden nuestros alumnos (*Classroom Research*) tiene su origen en el informe que publicó Boyer (1990) en la *Carnegie Foundation for the Academic Teaching*. Este informe se basa en una encuesta hecha a más de 5.000 profesores universitarios, de los que el 70% afirman estar más interesados en la docencia que en la investigación, y la mayoría de los encuestados son de la opinión de que el primer criterio para la promoción del profesorado debería ser la calidad de su docencia. Véase también a este respecto la Tesis Doctoral de Prieto (2005): *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. En esa línea, Boyer en su informe reconsidera y redefine en qué consiste y cómo se manifiesta esta profesionalidad académica, y para ello distingue cuatro dimensiones o funciones académicas del profesor universitario:

- 1) ***The Scholarship of Discovery***, o profesionalidad investigadora, de cada profesor en su materia, su disciplina
- 2) ***The Scholarship of Integration***, o profesionalidad integradora, en el sentido de la investigación de cada materia de forma más amplia, una formación multidisciplinar, holística del profesor
- 3) ***The Scholarship of Application***, o uso creativo y responsable del conocimiento para resolver problemas y cubrir necesidades de la sociedad, incluyendo la universidad y la empresa
- 4) ***The Scholarship of Teaching*** (que actualmente tiende a llamarse *The Scholarship of Teaching and Learning*), una profesionalidad en la docencia que incluye un tipo de investigación por parte del profesor basada en la experimentación, la reflexión crítica y autocrítica, y el análisis de resultados.

Es lo que Cross (1996) denomina *Classroom Research*, que se define como la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: utilizar el aula como un "laboratorio" para estudiar y mejorar todos los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, que es lo que se trata de conseguir en educación, planteamientos plenamente compartidos por el estudio que presentamos. En la Universidad Pontificia Comillas encontramos algunos ejemplos muy interesantes de este tipo de investigación, como las Tesis Doctorales de Olalla (2005), sobre un nuevo sistema de co-corrección o inter-corrección de los trabajos escritos; la de Salas (1996), sobre variables que influyen en la elección de sistemas cooperativos en la docencia; la de Torre (2006), sobre enfoques de aprendizaje y otras variables que influyen en la calidad del aprendizaje en Educación Superior; o la de Urosa (1995), sobre un nuevo sistema para la corrección de pruebas objetivas, por citar sólo algunos casos afines a las áreas de interés en nuestro trabajo de investigación, algunos ejemplos cercanos realizados por compañeros de profesión.

En este contexto de *Scholarship of Teaching* o Profesionalidad académica, cuyo fin último es mejorar la calidad de la enseñanza, o lo que es lo mismo, la calidad del aprendizaje de los alumnos, hacia la excelencia en educación, Morales (2008) define varias características de la investigación en el aula:

- no se trata de algo distinto de la docencia, sino que está integrado en el mismo tiempo y proceso
- los alumnos son la muestra investigada, pero también co-investigadores, ya que colaboran como elemento esencial en la investigación
- se basa en las preguntas que un profesor se hace sobre el estilo y las modalidades de su docencia y sobre su eficacia, es decir, sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden sus alumnos. La finalidad es tomar decisiones para mejorar el proceso
- en muchos casos se trata de confirmar o justificar empíricamente lo que ya se intuye o se sabe desde la experiencia prolongada en el aula
- la metodología de la investigación en el aula es con frecuencia cuantitativa, pero también puede ser cualitativa, basada en la observación, las entrevistas, o una combinación de diversas metodologías
- se puede hacer de forma individual o en colaboración con un grupo de colegas interesados, lo que suele ser frecuente
- la publicación o comunicación de resultados es fundamental. Como ejemplo se puede citar un reciente estudio hecho en la Universidad de

Sydney (Brew y Ginns, 2008) sobre la relación entre la *Scholarship of Teaching* y los resultados en los alumnos a partir de una serie de variables. El estudio demuestra que sí existe una relación entre la implicación del profesor en la docencia, la calidad de la enseñanza, la evaluación y las competencias adquiridas por los alumnos, lo cual viene a justificar plenamente este tipo de investigación.

Estos planteamientos subyacen al presente trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor.

3.2.2. EDUCACIÓN COMPARADA: INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE DOCENCIA O ENSEÑANZA (*INSTRUCTIONAL STYLE RESEARCH*) E INVESTIGACIÓN SOBRE ESTILOS DE APRENDIZAJE (*LEARNING STYLE RESEARCH*)

En estos tiempos de globalización, proceso/fenómeno que incluye entre otros el ámbito educativo, surgen manifestaciones a varios niveles que insisten en el papel estratégico que la Educación comparada puede y debe jugar en el actual contexto de reforma de los planes de estudio universitarios, pero también yendo más allá del ámbito identificado desde las diversas asignaturas académicas, en el escenario global del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Así lo afirma, por ejemplo, Fernández (2006), al ratificar que Bolonia se erige como manifestación más palpable de la importancia adquirida por la Educación comparada como materia necesaria en planes de estudio vinculados a Educación y, a su vez, como método de análisis de la realidad europea, auténtico crisol de culturas y sistemas educativos fruto de las divergencias formales y de trasfondo manifestadas en los diferentes modos de concebir la Pedagogía. Desde esta segunda perspectiva, la Educación comparada ayuda en buena medida a conocer las iniciativas y respuestas que se implementan en otros países y a escrutar sus correspondientes contextos en los que las anteriores tienen lugar. Abundando en esta misma línea, remitimos así mismo a los trabajos de Vega, L. (2010a, 2010b, 2007, 2006, 2005), en los que se procede a un estudio histórico-comparativo de las diversas concepciones sobre educación en una serie de países de la Europa Mediterránea y, en un sentido más amplio, en el EEES. Para un análisis de las características e implicaciones de la investigación transcultural, véase también el trabajo publicado por Grad y Vergara (2003).

En el ámbito de la educación en Europa, en el que se enmarca el presente trabajo de investigación, según recoge el autor (Vega, 2005), siguiendo la propuesta de Green, Leney y Wolf (2001), se pueden identificar en la Unión Europea cuatro tipos de ordenamiento administrativo y organizativo de las instituciones educativas. Uno primero, llamado *de centralización*, caracterizado por ser un sistema de organización nacional centralizada, aunque con alguna parcela de cesión de funciones; es el modelo de países como Luxemburgo, Francia, Italia, Austria, Grecia y Portugal. El prototipo es el sistema francés, en el

que, según la tradición republicana, es deber del Estado asegurar que la educación sea universal, que ofrezca igualdad de oportunidades para todos y que sirva al interés nacional (valores nacionales y solidaridad social). El segundo modelo sería el denominado *de regionalización*, en el que el control administrativo se concentra en las regiones; se trata de un modelo estático y de centralización regional; es el caso de Alemania, Suiza, España y Bélgica. El tercer modelo, denominado *de localización* (o también *modelo nórdico*), se caracteriza por el control local y un alto nivel de autonomía escolar; regulación central relativamente ligera, combinada con fuertes papeles administrativos por parte de la autoridad local y un cierto grado de autonomía escolar y de elección de centro. Los países que desarrollan este modelo serían Dinamarca, Finlandia, Suecia e Irlanda. El cuarto modelo sería el denominado *de autonomía institucional en cuasi mercado*, desde el que la educación se interpreta como un bien de mercado. Los dos países que desarrollan este modelo mercantil serían Holanda y Reino Unido. Estos cuatro tipos de ordenamiento administrativo y organizativo de las instituciones educativas, si bien en el estudio se refieren a los niveles previos a la Educación Superior, aportan seguramente una base contextual de interés para entender tanto ciertos planteamientos conceptuales generales como algunos preconceptos, valores y actitudes asociados a ellos en los diversos sistemas educativos europeos que podrán encontrarse más tarde en el tercer nivel de educación, en el que se centra la presente investigación.

En el ámbito concreto de la educación en entornos multiculturales, el presente trabajo de investigación se enmarca de forma más específica en las siguientes líneas de investigación dentro del área global de la Educación comparada: la línea de investigación *Instructional Style Research* (Investigación sobre estilos de docencia o estilos educativos) (Grove, 2003), que compara patrones de comportamiento colectivos de alumnos y docentes de perfiles culturales diversos. En ocasiones se hace expresa una diferenciación interna dentro de esta línea de investigación, que se desdobra en la *Learning Style Research* (Investigación sobre estilos de aprendizaje), líneas que en realidad avanzan mano a mano, paralelamente. Su objetivo es dotar de una mayor consciencia y un mayor conocimiento práctico a formadores, docentes, profesores y otros agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos multiculturales, con alumnos y profesores procedentes de países y culturas diferentes. Utiliza la observación de clase y otros tipos de investigación (cualitativa y cuantitativa) para identificar y describir patrones de conducta colectiva del grupo en el ámbito del aula, de la educación, asociados a perfiles

culturales diversos, para asesorar a los instructores que ejercen su actividad en estos entornos internacionales. Los investigadores en esta línea suelen ser educadores, etnólogos, antropólogos e interculturalistas. *Patrones de comportamiento colectivo del grupo* parece una buena definición breve de la cultura, por lo que se tiende a utilizar indistintamente los términos *cultura de aula* y *estilo de instrucción/docencia*.

Los dos paradigmas básicos de estilos de educación que se identifican y caracterizan desde dichas líneas de investigación son: el *Knowledge-Focused Style* (Paradigma centrado en el conocimiento, y en el profesor como su transmisor en el proceso de enseñanza), y el *Learner-Focused Style* (Paradigma centrado en el alumno, como principal agente del proceso de aprendizaje). Cada uno de estos dos enfoques o patrones de instrucción es un paradigma educativo completo que lleva asociados toda una forma de pensamiento y un modelo de actuación bien distintos, con implicaciones importantísimas sobre los roles asignados a los diferentes agentes de la educación (alumnos y profesores), sobre los valores y preconcepciones asociados a ambos agentes y a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la dinámica, la “cultura” y el clima de trabajo en las aulas, sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje, y sobre las expectativas que alumnos y profesores tienen entre sí y ante la misma experiencia educativa, criterios todos ellos que sirven de fundamentación a nuestro trabajo de investigación.

Veamos a continuación cómo define Cornelius (2005), especialista en interculturalidad internacionalmente reconocido, las características de cada uno de los dos paradigmas de enseñanza-aprendizaje, en una ponencia presentada en la *Conference on Intercultural Communication Competence: Implications for Business, Education, & PoliTIC*, en Singapore (octubre 2005).

En el paradigma *Knowledge-Focused Style* (Paradigma centrado en el conocimiento y en el profesor), asociado por el autor y otras fuentes consultadas a modelos tradicionales de universidad en Europa tales como el modelo napoleónico y el modelo soviético:

- la educación se basa en un modelo cultural general de conformidad, de aceptación, de recepción
- el profesor, como principal fuente del saber, del conocimiento, presenta contenidos de aprendizaje

- su objetivo prioritario es hacer de los alumnos expertos en la materia
- la metodología general es “pasiva” desde el punto de vista de los alumnos, que reciben el conocimiento transmitido por el profesor
- el alumno cree que el éxito del proceso dependerá de su esfuerzo
- los estudiantes están “abiertos” a los contenidos de aprendizaje presentados por el profesor
- el profesor intentará que los alumnos lleguen a dominar esos contenidos
- el profesor evalúa a los estudiantes
- el profesor evalúa resultados finales
- el profesor mantiene actitudes de exigencia, seriedad y rigor ante los alumnos
- la responsabilidad del éxito o el fracaso en el aprendizaje recae sobre el propio alumno
- el profesor se contempla como un respetado maestro y una guía moral para los alumnos, y es quien dirige a los alumnos en términos de establecer qué aprender y cómo aprender
- el profesor es percibido positivamente por la mayoría de los alumnos como apoyo fundamental en el proceso de adquisición de los conocimientos
- el profesor representa la autoridad moral, académica, y desde ese punto de vista se establece en el aula un clima jerarquizado
- el profesor es visto como el experto, el sabio o el erudito en una materia, y por lo tanto es un personaje de referencia incuestionable
- el profesor cuenta con el respeto de los alumnos, respeto que se da por sentado desde la jerarquía
- el profesor establece las normas
- el profesor hace la mayoría de las preguntas
- un largo proceso privado e individual de adquisición de los contenidos precede a su demostración en público (en el aula, en las pruebas y exámenes) y a su aplicación.

En el paradigma *Learner-Focused Style* (Paradigma centrado en el aprendizaje y en el alumno), modelo asociado por el autor y otros especialistas consultados a modelos tradicionales de universidad en Europa tales como el

modelo alemán/humboldtiano o el modelo británico/anglosajón, presente también en la universidad norteamericana (en su modelo de respuesta al mercado como versión del modelo anglosajón), así como en el modelo de universidad hacia el que se dirige el Proceso de Bolonia:

- la educación se basa en un modelo cultural general de diferenciación individual a través de la libre elección entre opciones
- el profesor facilita un proceso de aprendizaje motivador
- el profesor promueve entornos de aprendizaje relajados, abiertos y participativos
- el profesor mantiene actitudes de refuerzo positivo para motivar a los alumnos
- su objetivo prioritario es motivar a los alumnos para “querer aprender”
- la metodología general es “activa” desde el punto de vista de los alumnos, que descubren el conocimiento por sí mismos como agentes principales y protagonistas en su proceso de aprendizaje
- se promueven actividades de aprendizaje “activas”, tales como el trabajo cooperativo, el estudio de casos, o el aprendizaje basado en la resolución de problemas
- el alumno piensa que el éxito dependerá de su aptitud
- los alumnos se muestran “reticentes” con respecto a los contenidos de aprendizaje que parezcan “teóricos” o “no directamente aplicables”
- se valoran positivamente las habilidades y las competencias por encima de cualquier tipo de “erudición”
- los alumnos están motivados para adquirir la mayor cantidad de contenido y de competencia posible
- los alumnos están habituados a evaluar el desempeño del profesor
- la responsabilidad del fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje se atribuye al profesor, la institución educativa o el entorno, dando lugar a interminables esfuerzos por idear modos y maneras de hacer más probable que los estudiantes se sientan motivados para aprender y adquieran los contenidos de aprendizaje

- los criterios de evaluación del profesor están más orientados a los procesos que a los resultados; se promueven modelos de evaluación sumativa (y educativa)
- el profesor debe ganarse el respeto de los alumnos, lo que consigue siendo positivo, no autoritario y accesible
- el profesor se contempla como un guía en el proceso de adquisición de contenidos y un “colega aventajado” del alumno que alienta a los estudiantes (que tienen que conducirse a través de decisiones autónomas) a confiar en sí mismos para “descubrir” contenidos de aprendizaje por su cuenta; incluso se llega a hablar del profesor con el término *Coach*, que literalmente equivaldría a un “entrenador de equipos”
- se promueve el modelo de “aprendizaje autónomo”
- un proceso público de hipótesis-error basado en la aplicación y la demostración precede a menudo cualquier oportunidad privada e individual de adquirir un contenido

Entendemos que resulta de máximo interés comprobar cómo muchos de los principios sobre los que se fundamenta el llamado *Proceso de Bolonia* para la convergencia de las universidades europeas hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) común coinciden en gran medida con el paradigma de educación *Learner-Focused Style*, en los aspectos relacionados con la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo, las actividades de aprendizaje basadas en competencias, el rol del profesor como “facilitador” del proceso de aprendizaje, como “tutor” académico y profesional, la evaluación tanto de procesos como de resultados, etc. Sobre esta base conceptual, entre otras, están esencialmente diseñadas las tres escalas que constituyen el instrumento de medida en el presente trabajo de investigación.

En la línea que propone Biggs (1987), entre otros, nuestro estudio indaga así mismo en la tendencia de los alumnos universitarios de orígenes diversos, en este caso alumnos procedentes de 20 países europeos, hacia un cierto enfoque de aprendizaje en particular, atendiendo a dos variables: el modelo cultural y el modelo de enseñanza-evaluación.

Según recoge Buendía (2003, 1988), profesora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, la investigación sobre el rendimiento académico y su relación con las

estrategias y enfoques de aprendizaje es un tema de constante interés para los investigadores del área (Entwistle y Ramsden, 1983; Marton y Säljo, 1976a, 1976b; Biggs, 1978; Thomas y Rohwer, 1986; Schmeck, 1988; Hernández, 1993; Buendía y Olmedo, 2000; Buendía, Olmedo y Pegalajar, 2001), poniendo el énfasis en la Psicología cognitiva y sustentándose en el interés por la mejora de la calidad del aprendizaje adquirido por los alumnos, objetivo que persigue en último término nuestra investigación.

Los estudios realizados al respecto en España han girado sobre diferentes aspectos del mismo campo (Hernández, 1993). Pueden agruparse en dos categorías: a) los que se interesan por los estilos de aprendizaje, bien por el binomio Reflexividad-Impulsividad (Buendía, 1988) o por el de Dependencia-Independencia de campo (Palacios, 1982; De la Orden, 1983; García-Ramos, 1989); b) los que se centran en los enfoques de aprendizaje (Hernández, 1990).

Fuera de España, y siguiendo la sistematización realizada por Hernández (1990), los trabajos pueden agruparse en tres grandes escuelas: El Grupo de Gotemburgo (Suecia), representado por Marton, Säljo, Svensson, Laurillard, entre otros; el Grupo de Edimburgo (Gran Bretaña), cuyo liderazgo se atribuye a Entwistle y Ramsden; y el Grupo de Australia, dirigido por Biggs.

Desde el punto de vista metodológico, en los estudios del equipo representado por Marton (1976, 1979, 1981, 1999), las entrevistas constituyen la base para la categorización y caracterización de los enfoques. En las otras escuelas, el objetivo inicial fue el desarrollo de escalas o inventarios para la evaluación de los *enfoques de aprendizaje*, posibilitando explorar, extender y validar trans-culturalmente el modelo a través de muestras amplias de alumnado de distintas especialidades académicas, niveles educativos y países (Porto, 1994), como es el caso de nuestro trabajo de investigación.

En este sentido, el grupo de Entwistle y Ramsden (Universidad de Edimburgo), y el de Marton, Säljo y Svenson (Gotemburgo), han desarrollado escalas de medida que identifican el modelo de aprendizaje del alumno, los factores que influyen en el mismo, como son: las orientaciones propias del alumno y sus concepciones sobre el aprendizaje (Marton, 1981), el contexto educativo/académico, la estructura del aula, los objetivos de enseñanza declarados, los métodos de enseñanza formalmente y explícitamente comunicados y la interacción profesor-alumno (Ramsden, 1983; Biggs, 1990), criterios todos en la base del presente trabajo de investigación. En esta misma

línea se ubica el Grupo Australiano, dirigido por Biggs, desarrollando de forma paralela numerosos trabajos, a partir de los cuales han elaborado el Cuestionario de procesos de aprendizaje (*Learning Process Questionnaire*, LPQ. Biggs, 1987) aplicable en el ámbito de la educación secundaria, y el Cuestionario de procesos de estudio (*Study Process Questionnaire*. SPQ. Biggs, 1987), para el ámbito universitario. En ambos cuestionarios se identifica el *enfoque de aprendizaje* del alumno, atendiendo a dos constantes o variables: motivo y estrategia. Para su modelo de procesos en el aprendizaje, Biggs asume que un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo o intención, que marca la dirección general de dicho proceso de aprendizaje, y en una estrategia, o conjunto de estrategias, que seguiría esa dirección general. De esta combinación surge su clasificación, ampliamente utilizada hasta la fecha, de *Enfoque superficial*, *Enfoque profundo* y *Enfoque de alto rendimiento*.

Siguiendo a Hernández (2000), dadas unas metas que el alumno ha de alcanzar, la auto-percepción de su habilidad, el modo de enseñanza y la evaluación, los resultados obtenidos, etc., éstas le servirán para que, tras un periodo de exposición a un contexto de enseñanza-aprendizaje concreto, pueda desarrollar un determinado enfoque que le permita llevar a cabo sus tareas académicas lo más cómodamente posible. De ahí que las respuestas al SPQ, conceptualizadas como *variables presagio o independientes*, puedan servir para evaluar el marco de enseñanza como una variable de contexto dependiente. Es el caso de nuestro estudio, que entre otros objetivos pretende descubrir estilos de aprendizaje asociados a las culturas diversas de origen de nuestro alumnado internacional y a los varios elementos integradores de sus respectivos sistemas educativos, concretamente en lo que se refiere a la Educación Superior. El aprendizaje universitario está determinado por factores personales, interpersonales, sociales, culturales, disciplinares y contextuales. Véanse también al respecto los trabajos ya citados de Torre (2006, 2007), Torre y Gil (Eds.) (2004), en los que el autor define la autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes como los tres pilares sobre los que se asienta el aprendizaje universitario de calidad. De gran interés nos parece igualmente el estudio psicométrico para indagar sobre el carácter universal o cultural del constructo de la autoeficacia (Scholz, 2003) realizado con una muestra de 25 países.

3.3. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES): PLANTEAMIENTOS Y RECORRIDO

El *Proceso de Bolonia* hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene como objetivo la creación de un espacio europeo de educación superior coherente, compatible y competitivo, que debería estar implementado en el Curso académico 2010-2011. Es el resultado de la iniciativa combinada de universidades y gobiernos. Después de La Sorbona (1998), París (1998), Bolonia (1999), Salamanca (2001) y Praga (2001), hubo dos reuniones importantes: la Convención de Universidades Europeas en Gratz (2003), en mayo, y la Reunión de Ministros en Berlín (2003), en septiembre, seguidas de las reuniones en Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) y Budapest-Viena (2010). La próxima reunión de Ministros tendrá lugar en Bucarest (2012).

Cabría destacar tres aspectos fundamentales de la Declaración de Bolonia (1999):

- Es un programa de acción para avanzar con un horizonte a medio plazo (10 años).
- Es un proceso que se está dando a escala europea (la Declaración de Bolonia fue suscrita por 30 países en 1999; a partir de Berlín participaban 40, incluyendo las Repúblicas Bálticas, más Rusia y Turquía. En la actualidad son 47 los países europeos participantes en el Proceso de Bolonia, con la reciente incorporación de Kazajstán (2010), la última hasta la fecha).
- Establece un conjunto de objetivos específicos:
 - un marco de referencia común de titulaciones,
 - una generalización de los niveles de Grado (que debe dar acceso al mercado laboral) y Post-Grado (Máster y Doctorado),
 - un sistema compatible de créditos (ECTS),
 - un aseguramiento de la calidad a escala europea,
 - la eliminación de los obstáculos a la movilidad.

Bolonia es un compromiso político de reformar las estructuras de los sistemas de Educación Superior de manera convergente. No obstante, también resulta en un proceso muy potente de renovación curricular generalizada, que se fundamenta en un enfoque común: el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno como agente principal y protagonista del los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje.

Esta convergencia a gran escala de la Educación Superior en Europa conlleva esencialmente una enorme diversidad cultural, la que aportan los 47 países europeos participantes, con sus historias nacionales, sus tradiciones propias, su idiosincrasia y su propia identidad, que tiene su reflejo en la multiculturalidad creciente en las instituciones educativas europeas, tanto en las aulas de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas como en las de cualquier especialidad académica, como consecuencia de la mayor movilidad de alumnos, profesores, investigadores y personal no docente promovida en el marco de Bolonia. Se impone, pues, incorporar mecanismos de respuesta y cumplida atención a esta diversidad, que contribuyan a armonizarla, optimizarla, rentabilizarla positivamente en el entorno de las aulas universitarias multiculturales, desde enfoques interculturales de enriquecimiento mutuo, hacia una Educación Superior inclusiva e integradora de calidad para todos, planteamiento general de la presente investigación de Doctorado.

A continuación haremos un recorrido histórico sobre el proceso de Bolonia: orígenes, trayectoria y aportaciones²⁵, en dos apartados: 1) Los orígenes del proceso, 2) Reuniones y declaraciones.

²⁵ Fuente fundamental de referencia: *Proceso de Bolonia. Creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Portal Europa, publicado por las instituciones de la UE.*

Documento accesible en

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm. Consultado el 9 de marzo de 2010.

1) Los orígenes del Proceso de Bolonia

Con motivo del 900º aniversario de la Universidad de Bolonia, los rectores universitarios firmaron el 18 de septiembre de 1988 la **Magna Charta Universitatum**, en la que consideran que el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico. Las universidades contribuyen a forjar ese saber.

Con motivo del 800º aniversario de la Universidad de París, los ministros responsables de la Educación Superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido adoptaron, el 25 de mayo de 1998, la **Declaración de La Sorbona**. Dicha declaración se proponía armonizar el diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Los ministros recordaron que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa del conocimiento.

La **Declaración de Bolonia** de 19 de junio de 1999 la firmaron 30 países europeos, entre ellos los 15 Estados miembros de la UE de la época (Austria, Bélgica, Alemania, Dinamarca, Grecia, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Suecia y Reino Unido) y los diez países que ingresarían en la UE el 1 de mayo de 2004 (Chipre, República Checa, Estonia, Hungría, Lituania, Letonia, Malta, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia). Son igualmente firmantes Islandia, Noruega y la Confederación Suiza, así como Rumania y Bulgaria, Estados miembros de la UE desde el 1 de enero de 2007. Kazajstán se incorporó al Proceso de Bolonia en marzo de 2010.

Actualmente, ya son 47 los países que participan en el Proceso de Bolonia, una vez reunidas las condiciones y procedimientos de adhesión. Los países que forman parte del Convenio Cultural Europeo, firmado el 19 de diciembre de 1954 bajo los auspicios del Consejo de Europa, pueden ser miembros del EEES siempre que declaren su intención de aplicar los objetivos del Proceso de Bolonia en su propio sistema de Educación Superior. Sus solicitudes de adhesión deben incluir información sobre la forma en que aplicarán los principios y los objetivos.

2) Reuniones y declaraciones

→ ***Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 – Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación (no publicada en el Diario Oficial)***
(Comisión Europea, 1999).

La Declaración de Bolonia puso en marcha el proceso del mismo nombre. Este proceso se propone crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar una enseñanza de gran calidad y adoptar una dimensión europea en la Educación Superior.

• **Hacer que los grados académicos sean comparables y fomentar la movilidad**

La Declaración de Bolonia se articula en torno a seis acciones que se proponen los siguientes objetivos:

- un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables. Incluye la creación de un suplemento común al título superior para mejorar la transparencia;
- un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos: un primer ciclo orientado al mercado laboral (Grado) con una duración mínima de tres años, y un segundo ciclo (Máster) al que se accede sólo si se completa el primer ciclo;
- un sistema de acumulación y transferencia de créditos similar al sistema ECTS utilizado para los intercambios Erasmus;
- la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores: la supresión de todos los obstáculos a la libertad de circulación;
- la cooperación en lo que respecta a la garantía de la calidad;
- la dimensión europea en la Educación Superior: aumento del número de módulos, cursos y planes de estudios cuyo contenido, orientación u organización tengan una Dimensión europea.

• **Reformar los sistemas europeos de Educación Superior**

La Declaración de Bolonia es un compromiso voluntario de cada país firmante para reformar su propio sistema de enseñanza: esta reforma no se impone a los gobiernos nacionales ni a las universidades. Por lo que respecta a los Estados miembros de la Unión Europea (UE), el Artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea estipula que la Comunidad “*contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos*”.

No obstante, los Estados miembros conservan todas sus competencias sobre el contenido de la enseñanza y la organización de sus sistemas educativos, así como su diversidad cultural y lingüística. La acción de la Comunidad se propone:

- desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, en particular mediante la formación y la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;
- promover la cooperación entre los centros docentes;
- intercambios de información y experiencias sobre aspectos comunes a los distintos sistemas educativos de los Estados miembros.

→ **Comunicado de Praga de 19 de mayo de 2001 – Hacia el Área de la Educación Superior Europea** (Comisión Europea, 2001).

El Comunicado de Praga añadió las siguientes acciones al Proceso de Bolonia:

- la formación continua, un elemento esencial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para aumentar la competitividad económica;
- la participación de los centros de Educación Superior y los estudiantes; los ministros destacan la necesidad de que las

universidades, las demás instituciones superiores y los estudiantes participen para crear de manera constructiva el EEES;

- el fomento de medidas encaminadas a hacer más atractivo el EEES entre los estudiantes tanto europeos como de otras partes del mundo.

→ **Comunicado de Berlín de 19 de septiembre de 2003 – Realizar el Espacio Europeo de la Educación Superior** (Comisión Europea, 2003).

En la Conferencia de Berlín de 2003, los ministros encargados de la Educación Superior adoptaron un comunicado que integraba los estudios de Doctorado y las sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) en el Proceso de Bolonia, con la creación de la publicación científica *Reserarch*eu: Revista del Espacio Europeo de Investigación*. Así mismo, destacaron la necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la Educación Superior y reforzar su competitividad. Igualmente, recomendaron una mayor movilidad en los niveles Doctoral y Postdoctoral, y animaron a las instituciones afectadas a incrementar su cooperación en los ámbitos de los estudios doctorales y de la formación de los jóvenes investigadores.

→ **Comunicado de Bergen de 19 y 20 de mayo de 2005 – El Espacio Europeo de Educación Superior: alcanzado las metas** (Comisión Europea, 2005).

El Comunicado de Bergen constató la realización de progresos significativos en relación con los objetivos del Proceso de Bolonia. Antes de 2007, los ministros desean seguir progresando en los siguientes aspectos:

- la puesta en práctica de las referencias y las directrices para la garantía de la calidad como propone el informe de la ENQA (*Asociación europea para la garantía de la calidad en la Educación Superior*);
- la puesta en marcha de los marcos nacionales de cualificaciones;

- la expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos los de Doctorado;
- la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en la Educación Superior, incluyendo la existencia de disposiciones para la validación de los conocimientos adquiridos.

→ **Comunicado de Londres de 18 de mayo de 2007 – Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado** (Comisión Europea, 2005).

El periodo entre 2005 y 2007 se caracterizó por un considerable progreso generalizado hacia el EEES. No obstante, existen aún muchos retos pendientes. Los esfuerzos deben orientarse hacia:

- la promoción de la movilidad de los estudiantes y el personal, así como el desarrollo de medidas para la evaluación de tal movilidad;
- la evaluación de la efectividad de las estrategias nacionales relacionadas con la dimensión social de la educación;
- el desarrollo de indicadores y datos para medir los progresos en materia de movilidad y dimensión social;
- el estudio de posibles modos de mejorar la empleabilidad asociada al sistema de titulaciones basado en tres ciclos y a la formación continua;
- la mejora de la difusión de información sobre el EEES y su reconocimiento en todo el mundo;
- la continuación de la labor de recopilación de información sobre el progreso hacia el EEES y el desarrollo de sistemas de análisis cualitativo de tal labor recopilatoria.

→ **Comunicado de Lovaina/Lovaina la Nueva de 28-29 de abril de 2009 – El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década** (Comisión Europea, 2009).

Este comunicado confirmó que se habían realizado progresos en el Proceso de Bolonia y que el EEES se había desarrollado

considerablemente desde que tuvo lugar la Declaración de Bolonia en 1999. No obstante, algunos objetivos no se han cumplido totalmente ni se han implantado adecuadamente a nivel europeo, nacional e institucional. Por consiguiente, el comunicado estableció que el Proceso de Bolonia se extendería más allá de 2010 y que sus nuevas prioridades para la próxima década serían las siguientes:

- proporcionar igualdad de oportunidades en una educación de calidad: se debe ampliar la participación en la Educación Superior, más en particular, se deben ofrecer las condiciones necesarias para la participación de los alumnos de colectivos infra-representados;
- aumentar la participación en la formación continua: se debe garantizar la accesibilidad, calidad y transparencia de la información sobre la formación continua. Deben adoptarse políticas y marcos nacionales de cualificaciones mediante asociaciones sólidas entre todos los agentes interesados;
- promover la empleabilidad: se debe establecer una cooperación entre los agentes interesados para aumentar las cualificaciones iniciales y reciclar la mano de obra cualificada, así como para mejorar la oferta, accesibilidad y calidad del asesoramiento en materia de orientación profesional y empleo. Así mismo, es preciso renovar los esfuerzos en lo que respecta al fomento de las prácticas en empresas incluidas en los programas de estudios y la formación en el puesto de trabajo;
- desarrollar resultados de aprendizaje y misiones educativas orientados al alumno: se debe contemplar el desarrollo de puntos internacionales de referencia en varias áreas de estudio y el fomento de la calidad docente de los programas de estudios;
- ligar la educación a la investigación y la innovación: se debe ampliar la adquisición de competencias en investigación, que debe integrarse mejor en los programas de Doctorado, y hacer más atractivo el desarrollo profesional de los investigadores noveles;

- acercar los centros de Educación Superior a los foros internacionales: las instituciones europeas deben fomentar la dimensión internacional de sus actividades y colaborar en la escena internacional;
- ampliar las oportunidades y la calidad de la movilidad: antes de 2020, el 20% de los titulados deben haber realizado un periodo formativo o educativo en el extranjero;
- mejorar la recogida de datos: es preciso recopilar datos para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación de los avances respecto a los objetivos del Proceso de Bolonia;
- desarrollar herramientas de transparencia multidimensional: con el fin de recopilar información detallada sobre las instituciones de Educación Superior y sus programas, es preciso desarrollar herramientas de transparencia con la colaboración de las partes interesadas. Tales herramientas deben basarse en datos comparables e indicadores adecuados e integrar la garantía de calidad y los principios de reconocimiento del Proceso de Bolonia;
- garantizar la financiación: deben encontrarse fuentes de financiación nuevas y más diversas que complementen la financiación pública.

→ ***Declaración de Budapest-Viena de 12 de marzo de 2010 sobre el Espacio Europeo de Educación Superior - Conferencia Ministerial sobre el 10º Aniversario del Proceso de Bolonia. Presentación oficial del EEES*** (Comisión Europea, 2010).

Esta declaración marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), según lo previsto por la Declaración de Bolonia de 1999. En el marco de esta declaración, los ministros:

- dieron la bienvenida a Kazajstán como el cuadragésimo séptimo país participante en el Espacio Europeo de Educación Superior;
- destacaron la naturaleza específica del Proceso de Bolonia, que supone una asociación única entre autoridades públicas,

- instituciones de Educación Superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas;
- pusieron de relieve el hecho de que el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior resultante constituyen un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de Educación Superior que ha suscitado un gran interés en otros países del mundo, aumentando así la visibilidad de la Educación Superior europea en la escena internacional. Así mismo, los ministros declararon sus deseos de intensificar el diálogo y la cooperación en materia de políticas con socios de todo el mundo;
 - reconocieron los resultados de varios informes, en los que se refleja el distinto grado de implantación de algunas líneas de acción de Bolonia y las protestas recientes en algunos países, que denotaban que los objetivos y reformas de Bolonia no se habían implantado ni explicado correctamente. Los ministros se comprometieron a escuchar a las voces discordantes procedentes de estudiantes y personal docente;
 - renovaron su compromiso con una implantación completa y adecuada de los objetivos acordados y de la agenda para la próxima década que se recoge en el Comunicado de Lovaina/ Lovaina la Nueva.

Por otra parte, los ministros destacaron los siguientes aspectos:

- la libertad de cátedra así como la autonomía y responsabilidad de las instituciones de Educación Superior como principios del Espacio Europeo de Enseñanza Secundaria;
- el papel fundamental de la comunidad académica – representantes de las instituciones, profesorado, investigadores, personal administrativo y alumnos – para hacer del Espacio Europeo de Educación Superior una realidad;
- la Educación Superior como una responsabilidad pública, lo que significa que las instituciones de Educación Superior deberían recibir los recursos necesarios en un marco creado y supervisado por las autoridades públicas;

- la necesidad de redoblar los esfuerzos en cuanto a la dimensión social para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infra-representados.

→ Los ministros responsables de educación concertaron una nueva reunión que tendrá lugar en **Bucarest (Rumania) el 26 y 27 de abril de 2012.**

→ ***Trends 2010: A decade of change in European Higher Education***

Para un seguimiento detallado de las medidas y procesos de implementación del EEES en todos los países participantes, remitimos al nuevo Informe, *Trends 2010. A decade of change in European Higher Education*, editado por la Asociación Europea de Universidades (EUA) - miembro consultivo del Proceso de Bolonia-, que analiza la puesta en marcha del Proceso de Bolonia, su evolución e impacto en la última década, en los 47 países europeos en los que se ha implantado en el contexto de un proceso de reforma amplia de la Educación Superior. El objetivo del informe *Trends 2010* es doble. En primer lugar, situar y analizar -desde el punto de vista de las Instituciones de Educación Superior (IESs)- la aplicación del proceso de Bolonia en el contexto de los cambios que han afectado a la enseñanza superior en Europa en la pasada década. En segundo lugar, proponer una agenda para el futuro del Proceso de Bolonia y del EEES. Este informe utiliza el análisis de las respuestas a dos encuestas: una a las IESs (821 respuestas) y otra a las Conferencias Nacionales de Rectores (27 respuestas), comparándolas con los resultados de los documentos publicados por la *European University Association* (EUA): *Trends III: Progress toward the European Higher Education Area* (2005) y *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area* (2007). También se utilizaron los datos obtenidos a través de 28 visitas a 16 países, dos grupos de discusión y cinco entrevistas con organizaciones profesionales.

A mayor escala y a más largo plazo, el Proceso de Bolonia forma parte de los objetivos de ***Educación y Formación 2020*** y ***Europa 2020***.

→ ***Educación y Formación 2020 (ET 2020)***

Educación y Formación 2020 (ET 2020) es un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado

en su antecesor, el programa de trabajo *Educación y Formación 2010* (ET 2010). Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos, y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico.

→ ***Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*** [Diario Oficial C 119 de 28.5.2009].

Estas conclusiones constituyen un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta 2020. Dicho marco se basa en los logros del programa de trabajo ***Educación y Formación 2010*** (ET 2010), y tiene como objetivo responder a los retos pendientes para crear una Europa basada en el conocimiento y hacer del aprendizaje permanente una realidad para todos.

El objetivo primordial del marco es seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros. Estos sistemas deben proporcionar a todos los ciudadanos los medios para que exploten su potencial, y garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. El marco debe abarcar la totalidad de los sistemas de educación y de formación dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente, en todos los niveles y contextos (incluidos los aprendizajes no formal e informal).

Las conclusiones establecen cuatro objetivos estratégicos para el marco:

1. Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad: es necesario avanzar en la aplicación de las estrategias de aprendizaje permanente, el desarrollo de los marcos de cualificaciones nacionales vinculados al ***Marco Europeo de Cualificaciones***, así como el establecimiento de vías de aprendizaje más flexibles. La movilidad debe extenderse y es preciso aplicar la ***Carta Europea de Calidad para la Movilidad***.

2. Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación: la totalidad de los ciudadanos debe adquirir competencias clave y todos los niveles de educación y formación deben ser más atractivos y eficientes.
3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa: la educación y la formación deben permitir que todos los ciudadanos adquieran y desarrollen las aptitudes y competencias necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Las desventajas educativas deben abordarse ofreciendo una educación preescolar de alta calidad e incluyente.
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación: es preciso fomentar la adquisición de las competencias clave transversales por parte de todos los ciudadanos, y garantizar el funcionamiento del triángulo del conocimiento (educación, investigación e innovación). También deben promoverse las asociaciones entre el mundo empresarial y las instituciones educativas, así como comunidades de aprendizaje más amplias, con participación de representantes de la sociedad civil y otras partes interesadas.

Al tratar de conseguir los objetivos mencionados anteriormente, deberá seguirse una serie de principios. Entre ellos se incluye la aplicación de la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con una perspectiva integrada del aprendizaje permanente, haciendo uso efectivo del método abierto de coordinación y desarrollando sinergias y proyectos conjuntos de cooperación (JSP) y de control de calidad (JQP) entre los distintos sectores implicados. La cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación debe ser intersectorial y transparente, de modo que involucre todos los ámbitos políticos relacionados y a las partes interesadas correspondientes. Los resultados de la cooperación deben difundirse y

revisarse con regularidad. Por otro lado, también es preciso buscar una mayor compatibilidad con los procesos de Copenhague y Bolonia, y un diálogo y cooperación más estrechos con terceros países y organizaciones internacionales.

Para que los métodos de trabajo de la cooperación europea en educación y formación sean efectivos y flexibles, el marco establece una serie de ciclos de trabajo hasta 2020. El primero de ellos comprende el período entre 2009 y 2011. Para cada ciclo se ha adoptado un conjunto de áreas prioritarias basado en los objetivos estratégicos anteriormente mencionados. En el anexo II se señalan las áreas prioritarias del primer ciclo. La cooperación debe llevarse a cabo a través de iniciativas de aprendizaje mutuo sobre la base de mandatos, calendarios y planes de resultados precisos. Los resultados de la cooperación se difundirán ampliamente entre los responsables políticos y todos los interesados pertinentes para mejorar su visibilidad e impacto. Al final de cada ciclo deberá elaborarse un informe conjunto Consejo-Comisión, que también servirá de base para establecer una nueva serie de prioridades para el ciclo siguiente. Los Estados miembros y la Comisión supervisarán de forma conjunta la cooperación en educación y formación.

Los Estados miembros deben trabajar juntos haciendo uso del método abierto de coordinación para fortalecer la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con arreglo a los cuatro objetivos estratégicos, los principios y los métodos de trabajo antes descritos. Al mismo tiempo, los Estados miembros deben adoptar medidas a escala nacional dirigidas a alcanzar los objetivos estratégicos y a contribuir a la consecución de los valores de referencia europeos.

Se insta a la Comisión a que respalde la cooperación entre los Estados miembros, a que evalúe los avances realizados hacia la consecución de los objetivos y los valores de referencia, y a que trabaje sobre propuestas de posibles valores de referencia en los ámbitos de la movilidad, la empleabilidad y el aprendizaje de idiomas. Además, la Comisión, junto con los Estados miembros, debe examinar formas de armonizar el marco coherente de indicadores y valores de referencia basado en el programa de trabajo **ET 2010** con el **ET 2020**.

→ **Europa 2020: estrategia para el crecimiento de la Unión Europea**

La Comisión propone una nueva estrategia política, *Europa 2020*, para apoyar el empleo, la productividad y la cohesión social en Europa. En efecto, la Unión Europea (UE) se enfrenta actualmente a un período de transformación, derivado principalmente de la globalización, del cambio climático y del envejecimiento de la población. Además, la crisis financiera de 2008 puso en duda los avances sociales y económicos realizados por los Estados miembros. De este modo, la recuperación económica iniciada en 2010 debería ir acompañada de una serie de reformas, con el fin de asegurar el desarrollo sostenible de la UE durante la próxima década.

→ **Comunicación de la Comisión, de 3 de marzo de 2010, denominada “Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” [COM (2010) 2020 final – no publicada en el Diario Oficial].**

La Comisión presenta la estrategia que debe permitir a la Unión Europea (UE) alcanzar un crecimiento:

- inteligente, a través del desarrollo de los conocimientos y de la innovación;
- sostenible, basado en una economía más verde, más eficaz en la gestión de los recursos y más competitiva;
- integrador, orientado a reforzar el empleo, la cohesión social y territorial.

Además, la Comisión propone una serie de **objetivos que deben alcanzarse en 2020 como fecha límite:**

- alcanzar una tasa de empleo del 75% para la población de entre 20 y 64 años;
- invertir un 3% del Producto Interior Bruto (PIB) en la investigación y el desarrollo;
- reducir en un 20% las emisiones de carbono (y, si las condiciones lo permiten, en un 30%), aumentar en un 20% tanto las energías renovables como la eficacia energética;
- reducir la tasa de abandono escolar a menos del 10% y aumentar hasta el 40% la tasa de titulados de la Educación Superior;

- reducir en 20 millones el número de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza.

→ **Programa Europa 2020**

La Comisión presenta siete iniciativas emblemáticas que deben aplicarse a escala europea en los Estados miembros:

- la iniciativa **Unión por la innovación**, que debe apoyar la producción de productos y servicios innovadores; en particular, los relativos al cambio climático, la eficiencia energética, la salud y el envejecimiento de la población;
- la iniciativa **Juventud en movimiento**, que debe permitir en especial mejorar el rendimiento del sistema educativo, el aprendizaje no formal e informal, la movilidad de los estudiantes e investigadores, así como la entrada de jóvenes en el mercado de empleo;
- la iniciativa **Una agenda digital para Europa**, que debe favorecer la creación de un mercado digital único, caracterizado por un alto nivel de seguridad y un marco jurídico claro. Además, toda la población debe poder acceder a Internet de banda ancha (después, de velocidades superiores);
- la iniciativa **Una Europa que utilice eficazmente los recursos**, que debe apoyar la gestión sostenible de los recursos y la reducción de emisiones de carbono, manteniendo la competitividad de la economía europea y su seguridad energética;
- la iniciativa **Una política industrial para la era de la mundialización**, que debe ayudar a las empresas del sector a superar la crisis económica, integrarse en el comercio mundial y adoptar modos de producción más respetuosos con el medio ambiente;
- la iniciativa **Una agenda para nuevas cualificaciones y empleos**, que debe permitir mejorar el empleo y la viabilidad de los sistemas sociales. Trata, especialmente, de fomentar las estrategias de *flexiguridad* (término de reciente creación que significa flexibilidad y seguridad en el mercado laboral) la formación de trabajadores y estudiantes, así como la igualdad entre hombres y mujeres, y el empleo de personas mayores;

- la iniciativa **Plataforma europea contra la pobreza**, que debe aumentar la cooperación entre los Estados miembros, y tener en cuenta el método abierto de coordinación en materia de exclusión y de protección social. El objetivo de la plataforma debe ser la cohesión económica, social y territorial de la UE, así como la inclusión social de las personas que se encuentran en una situación de pobreza.

Aplicación de la estrategia

La estrategia debe presentarse a través de 10 directrices integradas en “Europa 2020”, adoptadas por el Consejo Europeo de 2010, las cuales deben reemplazar las 24 directrices actuales para el empleo y las grandes orientaciones de las políticas económicas. El Consejo también podrá formular recomendaciones políticas a los Estados miembros, en materia de negocios económicos y presupuestarios, así como en el conjunto de los ámbitos temáticos tratados por la estrategia. Las autoridades nacionales, regionales y locales de los Estados miembros deben aplicar gran parte de la estrategia, asociando los parlamentos nacionales, los interlocutores sociales y la sociedad civil. Las acciones de sensibilización deben dirigirse a los ciudadanos europeos. La Comisión se encarga del seguimiento de los progresos. Presenta informes anuales, incluidos los relativos al cumplimiento de los programas de estabilidad y convergencia.

→ **Conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas del 25 y 26 de marzo de 2010.** El Consejo Europeo aprobó los principales aspectos de la estrategia *Europa 2020* para el empleo y el crecimiento.
















































A modo de síntesis y conclusión para este capítulo, recogemos algunas consideraciones fundamentales, también en la base de nuestra investigación, que pueden leerse en la Introducción del Documento-Marco publicado por el MECED sobre la integración del sistema universitario español en el EEES: *“El Espacio Europeo de Enseñanza Superior significa un reto muy positivo para todos. Los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportarán a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje. La introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. El diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarían a cabo teniendo como eje de referencia el*

propio aprendizaje de los alumnos. El suplemento europeo al título ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Y, en fin, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serían más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral. Tan importante como el objetivo compartido de una armonización de los diversos sistemas que regulan las enseñanzas universitarias en cada estado miembro es la convicción, conjuntamente asumida, de que este proceso ha de llevarse a cabo con la máxima colaboración y participación de las propias instituciones de enseñanza superior así como con el máximo respeto a la diversidad de culturas y a la autonomía universitaria” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003). En el Epílogo del mismo documento, así mismo puede leerse: “El reto que comporta la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior en modo alguno debe limitarse a meros cambios normativos, pues el objetivo al que éstos se encaminan no es otro que aprovechar el impulso de esa integración para reforzar los niveles de calidad y competitividad internacional de nuestras enseñanzas universitarias, adecuándolas eficazmente a las exigencias de la formación superior de la sociedad contemporánea. Los beneficiarios más directos de las reformas que se proponen serán los propios estudiantes para quienes comportarán ventajas significativas en su formación, movilidad e integración laboral” (Ibid. 2003).

Para una revisión crítica sobre el Proceso de Bolonia y sus múltiples implicaciones a diversos niveles en la Educación Superior europea, remitimos a los interesantes trabajos publicados por Jiménez (et al.)(2011, 2009a, 2009b, 2007, 2006, 2005a, 2005b); Medina (2009); Oriol (2009); Reitz (2009); Prieto, Morales, Blanco (2008); Rodríguez (2008); Escolano (2007, 2006); Prieto (2007); Rué (2007); Zabalza (2007); Goñi (2006); MEC (2006, 2003, 2001, 1996); Pereyra (2006); Sagastizábal (2006); Santos y Guillaumín (2006); Valle (2006); Pegenaute (2005); Flecha, García y Melgar (2004); Torrego (2004); Kazamias y Spillane (1998); Zabala (1995); Giroux y Flecha (1992); Jiménez y Palmero (1986).


A continuación, en cuadros, veremos: Cuadro 1: Lista de los 47 países participantes en la actualidad en el Proceso de Bolonia, en los cuales el EEES está en proceso de implementación final en el Curso académico 2010-2011; Cuadro 2: Miembro adicional; Cuadro 3: Miembros consultivos.

Cuadro 1: Los 47 países participantes²⁶

 Albania (2003)	 Alemania (1999)	 Noruega (1999)
 Andorra (2003)	 Grecia (1999)	 Polonia (1999)
 Armenia (2005)	 Estado Vaticano (2003)	 Portugal (1999)
 Austria (1999)	 Hungría (1999)	 Rumania (1999)
 Azerbaijón (2005)	 Islandia (1999)	 Federación Rusa (2003)
 Bélgica (1999)	 Irlanda (1999)	 Serbia (2003)
 Bosnia-Herzegovina (2003)	 Italia (1999)	 República Eslovaca (1999)
 Bulgaria (1999)	 Kazajstán (2010)	 Eslovenia (1999)
 Chipre (2001)	 Liechtenstein (1999)	 Suecia (1999)
 Croacia (2001)	 Letonia (1999)	 España (1999)
 Dinamarca (1999)	 Luxemburgo (1999)	 Anterior República Yugoslava de Macedonia (2003)
 Estonia (1999)	 Malta (1999)	 Turquía (2001)
 Finlandia (1999)	 Moldava (2005)	 Ucrania (2005)
 Francia (1999)	 Montenegro (2007)	 Reino Unido (1999)
 Georgia (2005)	 Holanda (1999)	 Suiza (1999)
 Chequia (1999)	 Lituania (1999)	

²⁶ En paréntesis junto a cada país, su fecha de adhesión oficial al Proceso de Bolonia.

Cuadro 2: Miembro adicional

	European Commission
---	-------------------------------------

Cuadro 3: Miembros consultivos

	Council of Europe
	UNESCO European Centre for Higher Education
	European University Association
	European Association of Institutions in Higher Education
	European Students' Union
	European Network for Quality Assurance in Higher Education
	Education International Pan-European Structure
	BUSINESSEUROPE

Para cerrar el capítulo, incluimos a continuación una lista de páginas web de interés para un seguimiento del Proceso de Bolonia: 1. Políticas; 2. Programas y Herramientas.

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

1. POLÍTICAS

- *DG Education and Culture*

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.html

- *European strategy and co-operation in education and training*

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm

- *Bologna Process – Higher Education*

http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm

- *Copenhagen Process – Vocational Education and Training*

http://ec.europa.eu/education/vocational-education/doc1143_en.htm

2. PROGRAMAS Y HERRAMIENTAS

- *ERASMUS*

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm

- *ERASMUS MUNDUS*

http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html

- *TEMPUS (The Trans-European mobility scheme for university studies)*

<http://ec.europa.eu/tempus>

- *ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)*

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm

- *DS (Diploma Supplement)*

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_en.htm

- *EQF (European Qualifications Framework for Lifelong Learning)*

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm

- *ECVET (The European Credit System for Vocational Education and Training)*

http://ec.europa.eu/education/ecvt/index_en.html

- *EUROPASS: Promoting Transparency of Qualifications in Europe*

http://ec.europa.eu/education/programmes/europass/index_en.html

- *The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*

http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf

3.3.1. MOVILIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI. LA MULTICULTURALIDAD COMO FACTOR DE CALIDAD Y EFICACIA EDUCATIVAS

La Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (CMES), celebrada en la sede de la UNESCO en París del 5 al 8 de julio de 2009, tuvo como tema central: “*Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*”. En la Conferencia se expresó la preocupación por la recesión mundial y su impacto negativo en la Educación Superior, y se formularon previsiones y recomendaciones para que dicha recesión no afecte el desarrollo de la Educación Superior y la investigación. El principal debate en el seno de la Conferencia giró en torno a la visión de la Educación Superior como “un bien público”, o como “un servicio público”. En el Comunicado Final prevaleció el primer criterio.

La idea de bien público en la Educación Superior está directamente relacionada con los roles que las Instituciones de Educación Superior (IES) desempeñan en la sociedad. Es en ellas donde se forma a las personas que alcanzarán las posiciones de responsabilidad en la sociedad. Por tanto, la Educación Superior tiene una responsabilidad pública fundamental respecto a los contenidos curriculares, la ética y los valores que transmite. La reflexión sobre la contribución y responsabilidad social de las universidades implica una revisión a fondo de su misión. Por otra parte, es necesario equilibrar el conocimiento económicamente pertinente, en respuesta a las demandas de la sociedad y del mercado laboral, con el conocimiento humano y social pertinente. Son necesarias la pertinencia académica y la social.

La Conferencia ofreció una plataforma global para el debate y el análisis con visión de futuro de la Educación Superior y la investigación, y alcanzó acuerdos sobre recomendaciones orientadas a la acción que permitirán que la Educación Superior y la investigación respondan mejor a las nuevas dinámicas que formarán la agenda para el desarrollo de las políticas e instituciones de Educación Superior a nivel mundial. La Conferencia ratificó la importancia de la Educación Superior y la investigación para hacer frente a los desafíos mundiales y construir economías basadas en el conocimiento que sean más integradoras, equitativas y sostenibles. En el discurso de apertura, el

Director General de UNESCO, Koichiro Matsuura, recordó a los más de mil delegados de 150 países reunidos en París el tema central de la Conferencia: las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Esto refleja dos creencias: la primera es que las nuevas fuerzas sociales y económicas a nivel global están transformando la Educación Superior, y la segunda es que se reafirma la convicción de que la forma en la que conduzcamos la Educación Superior va a determinar cómo vamos a responder a esas nuevas fuerzas. La actual crisis global implica la construcción de nuevos paradigmas con el fin de avanzar hacia una sociedad planetaria sostenible. Este proceso afecta también a la Educación Superior. Una de las tareas prioritarias para las IES es poner a disposición general el conocimiento existente y generar conocimiento nuevo al servicio de la construcción social. En cuanto a las acciones que se esperan de la UNESCO, los participantes en la Conferencia la exhortan a promover la movilidad y los intercambios de estudiantes y académicos.

Considerando el caso de la Universidad española en el entorno de la Educación Superior europea y mundial del Siglo XXI, hagamos una breve referencia al último foro celebrado hasta la fecha por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación): ***IX Foro ANECA: La Universidad del Siglo XXI***²⁷, que tuvo lugar el 27 de noviembre de 2007 (ANECA, 2007), y a la publicación del ***Plan de Actuación 2010***²⁸ (ANECA, 2009). Todo ello en el contexto del año emblemático de 2010, en cuyo Curso académico 2010-2011 finaliza el proceso de adaptación de nuestras titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior.

En el marco del EEES, en cuyo proceso de convergencia ya estamos plenamente inmersos, hagamos una breve referencia al siguiente documento fundamental:

Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos o compartidos para 2010. Programa de trabajo sobre los futuros

²⁷ Documento accesible en <http://www.aneca.es/actividadesinstitucionales/foroaneca/ix-foro-aneca.aspx>. Consultado el 3 de abril de 2010.

²⁸ Documento accesible en http://www.aneca.es/media/479146/plan_actuacion_2010.pdf. Consultado el 3 de abril de 2010.

objetivos de los sistemas de educación y formación (Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002).

En el documento se establecen tres objetivos estratégicos en cuanto a la educación:

- Objetivo estratégico 1: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea
- Objetivo estratégico 2: facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación
- Objetivo estratégico 3: abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (terceros países)

En este sentido, la Unión Europea cuenta con diversos programas de relaciones exteriores que promueven la movilidad académica, fruto de los cuales están llegando a nuestras aulas también alumnos procedentes de terceros países fuera de la UE.

Erasmus Mundus es un programa de cooperación y movilidad en el ámbito de la Educación Superior, que aspira a hacer de la Unión Europea un centro de excelencia mundial en este campo. Se propone promover la calidad en la Educación Superior europea y mejorar la comprensión intercultural a través de la cooperación con terceros países. El programa incluye cursos de Máster europeos de gran calidad y contribuye a una mayor reputación y atractivo de la Educación Superior europea en terceros países. El programa ofrece becas financiadas por la Unión Europea y destinadas tanto a los nacionales de terceros países que participen en estos Máster como a nacionales de la Unión Europea que estudien en centros asociados de todo el mundo. Se presentó por primera vez en julio de 2001, cuando el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa recibieron un Comunicado de la Comisión Europea sobre el fortalecimiento de la cooperación en Educación Superior entre la Unión Europea y terceros países. Como respuesta positiva a la recepción de dicho Comunicado, la Comisión adoptó una propuesta de programa, Erasmus World, en julio de 2002. Posteriormente el programa recibió el nombre actual, Erasmus Mundus. El 5 de diciembre de 2003 se adoptó la *Decisión sobre el Programa Erasmus Mundus*, que se publicó en la Revista Oficial de la Unión Europea el 31 de diciembre de 2004. El Programa Erasmus Mundus ha recibido desde entonces el apoyo de gobiernos, responsables políticos e instituciones de Educación Superior en toda Europa y en terceros países. Se lo contempla como un medio muy útil de

respuesta a los retos a los que se enfrenta la Educación Superior europea en la actualidad, en particular la necesidad de estimular el proceso de convergencia de especialidades y titulaciones universitarias, y para potenciar el atractivo de la Educación Superior europea en todo el mundo. Todos éstos son elementos esenciales en el Proceso de Bolonia y tienen relación directa con las reformas en las que ya están inmersos todos los países miembros. Además, Erasmus Mundus coincide con la Estrategia de Lisboa, un compromiso para hacer de Europa la economía más competitiva y más basada en el conocimiento del mundo, así como una referencia de calidad y excelencia en educación.

Inspirado por el enorme éxito del Programa Erasmus (programa interno de la Unión Europea que promueve y apoya la cooperación y la movilidad entre instituciones europeas de Educación Superior), Erasmus Mundus también ofrece un marco para el intercambio y el diálogo entre culturas. Sin embargo, Erasmus Mundus es sobre todo un marco global que presenta específicamente una oferta "europea" en Educación Superior a los países más allá de las fronteras de la Unión Europea. Promoviendo y apoyando la movilidad internacional de estudiantes y personal de la comunidad académica, Erasmus Mundus contribuye a preparar a los participantes, europeos o no, para vivir en una sociedad global basada en el conocimiento.

El Programa Erasmus Mundus confirma el interés de la Comisión Europea en abrir la Educación Superior europea al resto del mundo, y viene a completar y complementar los programas regionales de cooperación en Educación Superior ya existentes con terceros países, como el Programa Tempus (el marco de movilidad trans-europea para estudios universitarios), que apoya la modernización de la Educación Superior y crea un escenario de cooperación en países en torno a la Unión Europea. Establecido en 1990 tras la caída del Muro de Berlín, la estructura cubre en la actualidad 27 países en el área de los Balcanes, Europa del Este, Europa Central, Norte de África y Oriente Medio; o los programas de colaboración con Asia a través del llamado Asia-Link, programa que se propone la construcción de lazos fuertes y duraderos con Asia. El Asia-Europe Meeting (ASEM) es el principal canal multilateral europeo de comunicación con Asia. Su objetivo fundamental es fortalecer las relaciones entre Asia y Europa en el espíritu del respeto y la cooperación mutuos. La Comisión Europea muestra un gran interés en promover relaciones de acercamiento entre Asia y Europa en el escenario internacional. Existen además los fondos suplementarios llamados Window, que salen del presupuesto de la Comunidad para relaciones exteriores, incorporados también a la estructura de Erasmus

Mundus para la financiación de becas adicionales para estudiantes procedentes de zonas específicas del mundo.

Recientemente, la Comisión ha creado el programa "*Erasmus Mundus External Cooperation Window*" (2009-2013), que se implementará de forma complementaria y sinérgica con el Programa Erasmus Mundus. Esta nueva iniciativa financia la movilidad de estudiantes universitarios de todos los niveles de la Educación Superior (desde los sub-graduados hasta los post-Doctorados) y miembros de la comunidad académica, docentes o no, entre instituciones universitarias europeas y las de otros terceros países específicos, como los Programas de Cooperación Exterior UE-EU y UE-Canadá en Educación Superior y Formación Profesional. Esta nueva estructura de movilidad se ha integrado al programa Erasmus Mundus ya desde el año 2009: Programas de Cooperación Exterior²⁹: cooperación UE-EU y UE-Canadá en Educación Superior y Formación Profesional.

En este nuevo marco global que se plantea para la Educación Superior en el mundo de hoy y del mañana, la multiculturalidad es un hecho creciente en nuestras aulas y en este contexto se imponen cada vez con mayor urgencia e intensidad los enfoques interculturales, entendida esta interculturalidad como uno de los factores imprescindibles de calidad. Por otra parte, surgen en este nuevo escenario nuevos planteamientos de fondo sobre el significado de la identidad cultural propia y de las identidades culturales en interacción, conceptos que inciden, entre otras áreas, en el ámbito de la Educación Superior, imponiendo nuevos planteamientos sobre funciones, objetivos y funcionamiento de las instituciones universitarias, sobre los nuevos roles de alumnos y profesores, así como sobre estrategias y enfoques de enseñanza-aprendizaje en aulas cada vez más multiculturales.

Para cerrar el capítulo, haremos referencia a la visión sobre la interculturalidad como factor de calidad educativa por parte de Encarnación Soriano, profesora titular en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Almería. Investigadora en el área de la Educación Intercultural desde el año 1994, ocupándose de la sección educativa de un proyecto al respecto del Ministerio de Asuntos Sociales. Es directora del grupo Investigación y Evaluación en Educación Intercultural, así como de varios

²⁹ OFFICIAL JOURNAL OF THE EUROPEAN UNION, 9.12.2006.

otros proyectos internacionales en la misma línea de investigación, entre ellos *Établissement et Évaluation de Programmes d'Éducation Multiculturelle*. Ha sido profesora invitada en la *Harvard Graduate School of Education* y en el Departamento de Multiculturalidad y Bilingüismo de la Universidad Estatal de California en Sacramento, Estados Unidos. Ha publicado numerosos artículos y libros específicamente dedicados a la interculturalidad en la educación, entre los que destacamos *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural* (Ed. Universidad de Almería, 2003); *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (La Muralla, 2001); *Identidad cultural y ciudadanía intercultural* (La Muralla, 2002); *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (La Muralla, 2003); *La práctica educativa intercultural* (La Muralla, 2004).

En el libro *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (Soriano, 2005b), la coordinadora y los colaboradores en la edición (M^a Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Directora de la Colección Aula Abierta, ed. La Muralla; Sebastián Sánchez, Universidad de Granada; José Manuel Esteve, Universidad de Málaga; Miguel Ángel Escomba, Universidad Autónoma de Barcelona; M^a Ángeles Marín, Universidad de Barcelona; Manuel José López, IES Fuente Nueva de El Ejido; Lidia Cobos y M^a Isabel Molina, IES Turaniana de Roquetas de Mar; Antonio José González, Universidad de Almería), se replantean y redefinen los conceptos de *identidad* y de *identidad cultural* en el contexto actual de multiculturalidad creciente y desde el enfoque de la interculturalidad, que según los autores debe adoptarse específicamente en las aulas de hoy y del mañana. ¿Cómo se construye la identidad en unas sociedades como las nuestras, marcadamente multiculturales, y al mismo tiempo intercomunicadas a nivel mundial? ¿Existe una crisis de identidad propiciada por las transformaciones sociales operadas al pasar de la sociedad industrial a la sociedad de la información? El reconocimiento que vivimos en sociedades pluriculturales, ¿qué retos plantea a la construcción de la identidad?:

- a) Implica la pérdida de relación natural de la cultura con los territorios geográficos y sociales de origen y, al mismo tiempo, ciertas relocalizaciones parciales de producciones simbólicas antiguas y nuevas
- b) La coexistencia de un doble proceso: globalización social y resurgimiento de los localismos

- c) La transnacionalización de las tecnologías y la comercialización de los bienes culturales está modificando las referencias tradicionales de identidad
- d) La creciente y acelerada difusión de las nuevas tecnologías vinculadas al hipersector de la comunicación y la información.

En aras de un aumento progresivo de la eficacia docente y la calidad educativa, nuestro trabajo de investigación, desde una perspectiva sistémica de la educación según la cual ésta debe ser analizada e interpretada desde modelos multivariados, considera así mismo la interculturalidad entre los factores implicados, específicamente desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas, objeto y contexto de nuestro estudio.

3.3.2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En este apartado indagaremos en el significado y la relevancia de la Inteligencia cultural y de la Competencia intercultural, como integrante estratégica esencial de las competencias comunicativas en general, en entornos académicos/profesionales multiculturales, desde enfoques de encuentro, interacción y cooperación basados en la interculturalidad; seguidamente, veremos los elementos que conforman la Competencia intercultural así como diversas herramientas para su desarrollo y evaluación.

Nancy J. Adler³⁰, en su libro *International Dimensions of Organizational Behavior* (Adler, 2008), define cinco posibles enfoques a la hora de abordar la multiculturalidad en contactos o equipos internacionales:

- **Cultural Dominance** (Preponderancia cultural): consiste en seguir manteniendo los propios hábitos, costumbres, actitudes, valores y comportamientos culturales de origen.
- **Cultural Accommodation** (Adaptación cultural): al contrario que el anterior, este enfoque consiste en intentar imitar los hábitos, las costumbres las costumbres, los valores y los comportamientos culturales del interlocutor (“Adonde fueres, haz lo que vieres”).
- **Cultural Compromise** (Compromiso cultural): una combinación de los dos enfoques anteriores, este “compromiso” implica que las dos partes hacen concesiones en sus códigos culturales de origen para conseguir un entorno de comunicación y colaboración más satisfactorio y conveniente para todos.
- **Cultural Avoidance** (Negación cultural): consiste en actuar como si las diferencias culturales y sus consecuentes conflictos potenciales no existieran, ignorándolos o intentando ignorarlos o pasar por encima de ellos.

³⁰ Profesora de Comportamiento Organizativo y Gestión Internacional (Organizational Behavior and International Management) en la Facultad de Gestión Empresarial de la Universidad McGill en Montreal, Canadá, autora de varios manuales especializados, se dedica profesionalmente a la consultoría intercultural y crosscultural en los ámbitos de la Educación Superior y de los negocios internacionales, con equipos y transacciones cada vez más multiculturales, coordinando y desarrollando proyectos de investigación en el área de la competencia intercultural.

- **Cultural Synergy** (Sinergia cultural): este quinto enfoque consiste en desarrollar nuevas soluciones a problemas conjuntos que pueden surgir en interacción multicultural, que “minimicen” y “nivelen” las diferencias entre todas las culturas implicadas, al mismo tiempo que respetan la singularidad de cada una de esas culturas.

En este mismo documento, Adler caracteriza ampliamente el concepto de *Sinergia cultural (Cultural Synergy)*, enfoque que considera el más adecuado para gestionar con éxito las interacciones multiculturales y que define como “*el comportamiento de sistemas completos que no puede predecirse desde el comportamiento de ninguna de sus partes tomadas por separado. Para comprender realmente lo que sucede, tenemos que abandonar el punto de partida individual de cada parte, y debemos trabajar partiendo del todo hacia lo particular*”. Según la autora, la sinergia cultural implica dar tres grandes pasos fundamentales: la descripción de la situación crosscultural, la interpretación de esta situación de interculturalidad, y la creatividad cultural. Describe también las ventajas (oportunidades) y las desventajas (dificultades) de la diversidad en grupos o equipos multiculturales:

- **Ventajas** (oportunidades): la diversidad permite desarrollar la creatividad; obliga a un interés comprometido en entender a los otros; la mayor creatividad provocada lleva a una mayor productividad, a un mayor éxito; los equipos multiculturales, diversos, pueden volverse más efectivos y más productivos.
- **Desventajas** (dificultades): la diversidad, si no está bien gestionada, puede causar una falta de cohesión en los grupos; puede dar pie a malentendidos y a faltas de confianza mutuas; la falta de cohesión incide en la incapacidad para validar posturas, llegar a acuerdos, lograr consensos; los equipos multiculturales, diversos, podrían volverse por todo ello menos efectivos y menos productivos.

En su libro *Managing Cultural Synergy*, Moran y Harris (1990) ya señalaban al respecto de la sinergia cultural que las diferencias entre las personas en el mundo pueden conducir a un mayor crecimiento y a una mejor realización mutuos, resultados que son mucho más que la suma de las contribuciones individuales de cada parte en una transacción intercultural. Podemos ir más allá de la conciencia de nuestra herencia cultural para producir

algo mucho más grande en colaboración y cooperación. La sinergia cultural construye sobre las similitudes y fusiona las diferencias, dando como resultado sistemas y actividades humanas más efectivos. La misma diversidad de las personas puede utilizarse para potencial la resolución de problemas por medio de acciones individuales y conjuntas combinadas. Esta sinergia cultural implica, entre otros elementos, la llamada *inteligencia cultural*. Peterson (2004), en su obra ya citada anteriormente: *Cultural Intelligence. A guide to Working with People from Other Cultures*, la define como la habilidad de comprometerse en un conjunto de comportamientos, que conllevan ciertos conocimientos (lingüísticos, de interacción y relaciones interpersonales, etc.) y una serie de cualidades (tolerancia, flexibilidad, adaptabilidad, etc.) que se combinan y aplican adecuadamente de acuerdo a los valores culturales y a las actitudes de las personas con las que uno se relaciona o interactúa.

Como vemos, hay una gran variedad de elementos que conforman la Inteligencia cultural, una capacidad múltiple y compleja. El autor nos habla de las *Inteligencias múltiples* (Gardner, 2003, 1999a, 1999b) y de la *Inteligencia emocional* (Goleman, 1995) como antecedentes teóricos y conceptuales que contribuyen en mayor o menor medida a definir y comprender los varios elementos que la integran, según su definición. En su *Teoría de las inteligencias múltiples*, Gardner considera que la inteligencia puede tomar diferentes formas: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógica-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal, kinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, inteligencia natural. Goleman define la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer sentimientos en uno mismo y en otros, siendo hábil para gestionarlos al interactuar con otros. Según el autor, ésta incluye los siguientes cinco principios: 1. Recepción: cualquier cosa que incorporemos por cualquiera de nuestros sentidos o nuestra mente; 2. Retención: corresponde a la memoria, que incluye la retentiva (o capacidad de almacenar información) y el recuerdo, la capacidad de acceder a esa información almacenada; 3. Análisis: función que incluye el reconocimiento de pautas y el procesamiento de la información; 4. Emisión: cualquier forma de comunicación o acto creativo, incluso del pensamiento; 5. Control: función requerida para la gestión y administración de la totalidad de las funciones mentales y físicas.

Íntimamente relacionada con la Inteligencia emocional³¹, encontramos la *Inteligencia social*. El término no fue acuñado por David Goleman, sino por Edgard Thordinke (1920), que lo utilizó para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. Sin embargo, fue Goleman quien, a partir de fundamentos biológicos y neurológicos, sentó las bases de la nueva forma de entender las reacciones del individuo en interrelación con su entorno. En su libro: *La Inteligencia social* (Goleman, 2006), analiza la comunicación entre dos cerebros y las reacciones que dicha comunicación provoca. El autor sostiene la importancia que tiene el componente emocional en el mismo hecho comunicativo, como una carga extra incluida no sólo en el mensaje, sino también en todo el bagaje sentimental con que el emisor y el receptor envuelven el mensaje. De este modo, ni el contenido ni la forma serán iguales ni tendrán una carga emocional igual en dos momentos, dos lugares, o con dos emisores y/o receptores diferentes. La empatía es una de las principales herramientas para la inteligencia social. El proceso empático lo define en tres etapas; la primera es poder captar lo que las personas están sintiendo. Para ello es necesario el contacto humano y tener conocimientos sobre lenguaje verbal y no verbal, gestual; la segunda fase es sentir las emociones del otro; y la tercera es actuar en consecuencia. Goleman define la inteligencia social como la capacidad humana para relacionarse, integrada por la sensibilidad social, que incluye los sentimientos por otros y la capacidad de relacionarse empáticamente, lo que facilita el desarrollo de la sensibilidad social.

¿Cómo desarrollar la Inteligencia social para optimizar las relaciones interpersonales, especialmente en entornos multiculturales? Albrecht (2006) propone un modelo que define como **SPACE**, compuesto por competencias y habilidades para tener éxito en las relaciones con otros: Veámoslas muy brevemente: **S: Sensibilidad social**. Habilidad de entender las situaciones del entorno e interpretar el comportamiento de los individuos dentro de ese entorno. El autor lo denomina *el radar social*; **P: Presencia**. Algunos denominan esta variable como comportamiento social: maneras sociales, presentación personal, lenguaje verbal y no verbal, respeto de patrones culturales, presencia personal, posturas, gestos. Es ser capaz de dejar una impresión; **A: Autenticidad**. El radar social de otras personas lee signos y mensajes que le permiten determinar si su comportamiento es auténtico y transparente. Es, por tanto, una colección de

³¹ Sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, remitimos así mismo al estudio realizado por Payne (1983/1986).

mensajes que facilitan una evaluación de la(s) persona(s) con la(s) cual(es) se está interactuando. La autenticidad genera confianza en la relación con otras personas; **C: Claridad.** La capacidad de comunicarse clara y transparentemente es un elemento muy importante de la inteligencia social. La habilidad para expresar las ideas, ilustrar las mismas, transmitir información cuantitativa y cualitativa, creará las condiciones para que exista cooperación y participación. Por tanto, la claridad contribuye al desarrollo de la Inteligencia Social, individual y colectiva; **E: Empatía.** La empatía es la capacidad de conectarse con los sentimientos de otros. Es ser capaz de desarrollar intereses conjuntos. Es la conexión entre dos o más personas que les facilita el logro de retos compartidos.

Las inteligencias lingüística, espacial, corporal o kinestésica, intrapersonal e interpersonal, la inteligencia emocional y la inteligencia social son, sin duda, elementos fundamentales de la Inteligencia cultural, ya que adecuadamente integradas y gestionadas, nos capacitan para interactuar eficazmente con otras culturas, teniendo en cuenta e incorporando todos los varios aspectos y niveles implicados en esa interacción intercultural o transcultural. Quizá lo más interesante para nosotros en este sentido sea considerar, como aseguran los expertos consultados, que la inteligencia cultural se aprende, que se puede adquirir y desarrollar. (Sobre estrategias didácticas para el desarrollo de la Competencia intercultural, véase Denis y Matas, 2002).

Si hablamos de interculturalidad en educación, Michael y Thompson (1995) la describen como la cualidad de crear y sustentar currícula, actividades académicas, programas y proyectos que desarrollen un vivo interés con respecto a todas las culturas humanas. Igualmente, consideran la interculturalidad como una filosofía que se esfuerza por crear una diversidad cultural, tratando de comprender las diferencias culturales, ayudando a la gente a apreciar y gozar las contribuciones hechas por distintas culturas en sus vidas, así como asegurar la completa participación de cualquier ciudadano para derribar las barreras culturales. En este mismo ámbito, la persona con Competencia intercultural evaluaría consciente y positivamente los aspectos de su propia conducta académica o profesional, de las conductas de las otras personas con las que ha de relacionarse e interactuar, así como los requisitos del trabajo y la organización desde la perspectiva de la cultura, siendo capaz de dar respuesta a dichos requerimientos (técnicos, sociales e institucionales) mediante conductas fruto de la reflexión, la comprensión y la sensibilidad intercultural; conductas fruto de una actividad dialógica y crítica, en la que el conocimiento de uno mismo y la comprensión y respeto por el otro, sean las bases sobre las que analizar las

situaciones y plantear las respuestas más adecuadas de una manera proactiva (Aneas, 2005). Véanse también al respecto los trabajos publicados por García López (2010, 2009); García Martínez (2009, 2007); Gómez Asencio y Sánchez Lobato (2002) y García Castaño (1999).

Expertos profesionales de muy diversas áreas, que desarrollan su labor investigadora y profesional en estrecha relación con la interculturalidad en los ámbitos multiculturales de la Educación Superior y de la empresa, todos miembros participantes en el *Grupo profesional de investigación y discusión sobre competencia en profesiones interculturales* (en LinkedIn)³², definen como sigue los diversos elementos, aptitudes, habilidades, actitudes y valores, que conforman la Competencia intercultural:

- *“Buena disposición y voluntad de adaptarse”*. Susan Davidson, Beyond Borders, Inc. USA

- *“Humildad. Ésta facilita que veamos, escuchemos, percibamos y sintamos aquello que no podemos anticipar. Y humor, ser capaces de reírse juntos, señalando el hecho de que no nos lo tomamos demasiado en serio ni dramatizamos sobre nuestras diferencias culturales ni sobre nuestras dificultades mayores o menores en el proceso de adaptación”*. Heike Stengel, Cross-Cultural Consultant and Coach, Germany

- *“En primer lugar, ser consciente de que tus valores son diferentes de los de otras personas. Esto suena bastante lógico, pero a menudo lo olvidamos; en segundo lugar, considerar que nuestros valores no son mejores o peores que otros, sino simplemente diferentes; tercero, reconocer las propias formas de actuar y ponerlas en comparación y en relación con las de personas de otras culturas; de este modo se evitarán*

³² Traducción propia a partir de las aportaciones de otros miembros participantes en el *Competence in Intercultural Professions Consortium* (en LinkedIn); actualmente ya somos más de 1500 miembros, profesionales especializados de todo el mundo directamente implicados en las relaciones interculturales en diversas áreas. Grupo profesional de investigación y discusión sobre multiculturalidad, interculturalidad y competencia intercultural en el ámbito de la Educación Superior y en el mundo profesional/empresarial, creado y dirigido por George Simons, Director de Diversophy France. Documento accesible en http://www.diversophy.com/ic_comp/. Consultado el 22 de marzo de 2011.

un montón de malentendidos: voluntad de adaptarse y ganas de aprender". Josu Ugarte Arregui, Director de Operaciones Internacionales en MONDRAGON Corporation, Bilbao, España

- *"En contextos y entornos multiculturales, donde se produce la necesaria interacción/colaboración intercultural, se hace imprescindible encontrar el modo más productivo posible para afinar o sintonizar la comprensión y el entendimiento mutuos. Para ello, resulta fundamental contar con algún tipo de asesoramiento y formación previos y continuos, con dos resultados fundamentales: más ojos observando una misma situación, más perspectivas, que permitirán procesar la información y gestionar la situación profesionalmente y, además, modular la interacción/cooperación intercultural en tiempo real y de forma eminentemente práctica y aplicada. En las relaciones interculturales, 1+1=3 (en referencia a la llamada tercera cultura), en términos de la calidad tanto del proceso como de los resultados que los participantes son capaces de lograr".* George Simons, Member at International Academy for Intercultural Research, Nice Area, France
- *"Ante todo observación, o más bien percepción con todos los sentidos, incluyendo el llamado sentido común."* Peter Isackson, Founder and Director at Learnscaper, Paris Area, France
- *"Cuando se trata de optimizar la cooperación en equipos multiculturales, resulta de vital importancia considerar las diversas concepciones en cuanto al tiempo, los plazos, y en cuanto a la forma de recibir y gestionar la información".* Maïke Bierbaum, Editing, Translations, Communications Consulting at Freelance Greater, New York City Area
- *"Paciencia, especialmente al principio, en las fases iniciales del proceso. Y un estado permanente de "consciencia" y de disposición al cambio, a la adaptación, a las concesiones".* Indranath Neogy, Cross-Cultural Communications Consultant, Doncaster, United Kingdom

- *“Recordarnos a nosotros mismos la importancia de los valores morales resulta importante en este compromiso con la interculturalidad, no siempre sencillo. Cosas como el coraje, la valentía (para enfrentarse a los propios miedos, a las inseguridades, a las dificultades; para aceptar los errores, para pedir eventualmente disculpas), paciencia, amor y, por supuesto, fe y confianza”.* Zarine Jacob, Executive Coach & Facilitator. WorldWork, Cambridge, United Kingdom
- *“En cuanto a aptitudes, yo mencionaría las siguientes: saber escuchar, observar, cuestionar y comprender. En mi opinión, las habilidades (¿o más bien actitudes personales?) fundamentales serían: consciencia, aceptación, generosidad y humildad. Quisiera añadir la gran importancia que tienen las competencias lingüísticas en todo este proceso de superar las barreras culturales. El uso de la lengua del otro, aunque sea de forma imperfecta, genera siempre respeto, actitudes abiertas al diálogo”.* Olivier Marsily, Leadership development & cultural awareness facilitator, D-Velop Network Brussels Area, Belgium
- *“Curiosidad, respeto, actitudes inclusivas, mente abierta”.* Dina Zavrski-Makaric, Coach, Mentor and Consultant for Global Leaders, Sydney Area, Australia
- *“Capacidad de escuchar (de forma abierta y activa), humildad y paciencia”.* Jeff Spock, Independent Computer Games Writer and Fiction Writer, Director, Business Intelligence, Europe at Carrefour Nice Area, France
- *“Quisiera subrayar la importancia que tienen las lenguas en el proceso, dada la íntima conexión entre una lengua y una cultura. Una lengua, en su forma verbal o no verbal, incluye siempre contenidos, preconceptos y valores de su cultura, conocimientos que ayudan a evitar malentendidos y faltas de cortesía o respeto no intencionadas en la comunicación intercultural”.* Katrin Volt, Consultant at Diversophy, Nice Area, France

- *“Yo abogaría por la humildad, ser capaz de entender y asumir que el mundo del otro no es como el tuyo, y que esto no es necesariamente un déficit o un problema”*. Jane Hayman , Intercultural Training Consultant at International Consultants Centre, Melbourne Area, Australia

- *“La capacidad de tomar distancia, perspectiva, suspender cualquier tipo de prejuicio y no tomárselo todo como algo personal”*. Caroline Bouten Pinto, Organisational Development and Intercultural Specialist, Human Resources, South Brisbane Area, Australia

- *“Amor. Estoy convencida de que el amor genera la determinación y la capacidad de comprender a cualquier otro ser humano, no desde la propia perspectiva sino desde la suya; promueve además actitudes y cualidades tales como la empatía, la compasión, la comprensión y el compromiso. Contemplar la experiencia con una visión amplia, más allá de las individualidades implicadas, desde la clave de la inclusión/integración de todas ellas”*. Gayane Kulikyan, Executive Administration Assistant. at Federal Mogul Corporation, Orange County, California Area

- *“Posicionarse conscientemente en el no saber, donde la curiosidad se expande y la percepción permite una nueva comprensión, un nuevo estado de conciencia. También me parece importante ser capaz de reconocer de forma consciente y reflexiva las propias asunciones, los propios prejuicios sobre el mundo”*. Pamela Richarde, Owner, InnerVision Enterprises, Inc. Portland, Oregon Area

- *“Estar convencido de que el otro realmente importa. Hacer este convencimiento lo más explícito posible, con discursos y actitudes de respeto y consideración. Manifestar claramente que la diversidad, las diferencias, constituyen aportaciones enriquecedoras siempre válidas, que contribuyen a optimizar el potencial de los resultados obtenidos por todos. Un espíritu de compromiso, así como una actitud de aprendizaje consciente y permanente, son claves para el éxito en entornos y equipos*

multiculturales". Saira Samee, Regional Director Middle East at Global Coaches Network, Qatar

- *"Antes que nada, una intención fuerte y definida de adaptarse, con actitudes de amor, solidaridad y humildad ante las diferencias observadas, reconocidas, valoradas y aceptadas. Además, consciencia, curiosidad y respeto"*. Elizabeth Abbot, Professional Coach and Cross-Cultural Trainer, Director for Italy at Council on International Educational Exchange, Rome Area, Italy

- *"La habilidad y la predisposición a evitar los juicios de valor, y ser capaz de reconocer lo cuando esto no se está respetando"*. Virginia Cutchin, Director at Transition Success Consulting, Washington D.C. Area

- *"La empatía sería una actitud fundamental: la capacidad de ponerse en el lugar del otro"*. James Connington, Training Specialist at Institute of Public Administration, Dublin, Ireland

- *"Tolerancia hacia la incertidumbre. Aceptar convivir con menos de un 100% de certeza: ¿cómo puedo estar seguro de lo que he dicho o hecho mientras no esté seguro de saber lo que el otro ha entendido/comprendido? La clave está en la comunicación"*. Bill Reed, Owner and Managing Consultant at East Asia Business, London, United Kingdom

- *"Desde el primer momento, eliminar en lo posible preconceptos y asunciones, incluyendo los referidos a destrezas y habilidades, comportamientos y actitudes, capacidades lingüísticas, enfoques y estilos de interacción/colaboración. Plantearse objetivos comunes y buscar, entre todos, la mejor manera de conseguirlos, en colaboración"*. Anna Koren, Owner, Interculture, Melbourne Area, Australia

- “*Curiosidad, una cierta aceptación de la ambigüedad, predisposición a aprender sobre otras culturas, interés, aptitudes de observación, escucha y comprensión por encima de la media (superando diferentes acentos o incorrecciones léxicas, estructurales, pragmáticas, etc.), sensibilidad y perspicacia, mente abierta, cierta flexibilidad*”. Syed Z., Cross-Cultural Trainer at Cultural Diversity Group, Houston, Texas Area.

Por su parte, WorldWork Ltd. (Lowe *et al.*, 2008), sociedad independiente dedicada a la investigación y al desarrollo en el área de las relaciones interculturales, con el objetivo fundamental de optimizar el éxito en la interacción crosscultural en equipos internacionales, en los ámbitos académico y profesional, basándose en la investigación actual y en la experiencia práctica de personas que trabajan internacionalmente, identifica y caracteriza *10 Competencias clave*, que a su vez engloban un total de 22 factores, como elementos constitutivos de la Competencia intercultural (o *Competencia internacional*, en los términos de la propia investigación):

- 1. Apertura:** adquirir y mantener una nueva forma de pensar, una mentalidad abierta a nuevas ideas y nuevas vías de comprensión; tener una actitud proactiva hacia el conocimiento de personas diferentes, una actitud positiva y abierta ante personas y comportamientos diferentes
- 2. Flexibilidad:** mantener actitudes y comportamientos flexibles; aceptar y asumir cambios de actitud y/o comportamiento para integrarse, adoptar una flexibilidad de opinión y de criterio
- 3. Autonomía personal:** mantener una fuerte determinación; apoyarse en valores definidos y en un buen sentido de la dirección, de los objetivos, a pesar de las dificultades
- 4. Fuerza emocional:** mantener y ejercitar actitudes de resistencia, capacidad de recuperación ante los errores, los “fracasos” en el proceso, entendido éste como una “aventura” emocionante, enriquecedora; equiparse con recursos y estrategias efectivos para manejar el stress y la presión
- 5. Perspicacia/sensibilidad:** intentar adaptarse, acostumbrarse, manteniéndose alerta y consciente ante la impresión que se está causando en otros; mantenerse perceptivo/receptivo al lenguaje verbal y no verbal, con una conciencia reflexiva

6. Mantener una actitud de escucha: practicar la escucha activa, consciente; intentar asegurarse de que uno está comprendiendo correctamente

7. Transparencia: buscar y propiciar la claridad en la comunicación, evitando en lo posible la ambigüedad; exponer con claridad las intenciones, intentar aclarar el qué, el cómo y el porqué de las propias acciones

8. Conocimientos culturales: dedicar tiempo y esfuerzo al descubrimiento y conocimiento de otras culturas; valorar/apreciar las diferencias, expresar abiertamente una apreciación positiva de lo nuevo, lo diverso; aprender y ejercitar otras lenguas

9. Tener un sentido de influencia positiva, constructiva: hacer un esfuerzo consciente por comunicarse de forma efectiva; asumir una variedad de estilos comunicativos, adoptar estilos diferentes según la situación, el contexto, el interlocutor, intentando seguir los modelos; intentar hacer que los demás se sientan cómodos y promover la confianza

10. Buscar/promover la sinergia: tratar de encontrar/ofrecer nuevas y diversas alternativas; utilizar las diferencias culturales de forma constructiva y creativa, para plantear nuevas opciones.

En el ámbito específico de las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso), nos gustaría proponer la siguiente definición de la Competencia comunicativa intercultural (CCI/ICC): el conjunto de habilidades necesarias para desenvolverse con eficacia y adecuadamente en interacción con personas que son diferentes de uno mismo en lengua y cultura. Mientras que el término “*eficacia*” generalmente se utiliza para referirse a la propia percepción que uno mismo tiene sobre su propio desempeño en una segunda lengua/L2, o un lengua extranjera/LE (es decir, una visión “*etic*” o externa sobre la cultura de acogida), el término “*adecuadamente*” suele hacer referencia a cómo el propio desempeño en una nueva cultura es percibido por los otros, los individuos pertenecientes a la cultura de acogida (es decir, una visión “*emic*” o interna).

Como ya hemos comentado, y de acuerdo con las diversas fuentes consultadas, los varios elementos que conforman la Competencia intercultural pueden desarrollarse. He aquí el reto de incluirlos en programas y aulas de nuestro sistema educativo, como herramientas de éxito comunicativo

interpersonal e intercultural hacia una mejora de la educación y, en último término, de la convivencia social. Todo aquello que puede desarrollarse es objeto de procesos de enseñanza-aprendizaje, y debe ser también, por lo tanto, evaluable. Existe una amplia serie de **herramientas de formación y evaluación** específicamente diseñadas **para desarrollar y evaluar la Competencia intercultural** (*Intercultural Training and Assessment Tools*³³ y *The Kozai Group Inventories*³⁴) (en inglés), como las siguientes:

- *The Global Competencies Inventory* (GCI)/El inventario de competencias globales, diseñado por The Kozai Group (Allan Bird, Mark Mendenhall,³⁵ Gary Oddou, Joyce Osland, and Michael Stevens)
- *Intercultural Awareness Profiler* (IAP)/Analizador de consciencia intercultural, diseñado por The Kozai Group (Allan Bird, Mark Mendenhall, Gary Oddou, Joyce Osland, and Michael Stevens)
- *Intercultural Readiness Check* (IRC)/Control de preparación intercultural, diseñado por The Kozai Group (Allan Bird, Mark Mendenhall, Gary Oddou, Joyce Osland, and Michael Stevens)
- *The Intercultural Effectiveness Scale* (IES)/La escala de eficacia intercultural, diseñada por The Kozai Group (Allan Bird, Mark Mendenhall, Gary Oddou, Joyce Osland, and Michael Stevens)
- *Description, Interpretation, Evaluation* (DIE)/Descripción, interpretación, evaluación, diseñado por Alfred Korzibski
- *Cross Cultural Adaptability Inventory* (CCAI)/Inventario de adaptabilidad crosscultural, diseñado por Colleen Kelley & Judith Meyers
- *Diagnosing Organizational Culture* (DOC)/Diagnóstico de cultura organizativa, diseñado por Roger Harrison & Herb Stokes

³³ Paige, M. (2004). Instrumentation in Intercultural Training, Landis, D., Bennett, J.M., Bennett, M.J. (Eds.). *Handbook of Intercultural Training* (3^o ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

³⁴ The Kozai Group Inventories. Documento accesible en <http://kozaigroup.com/inventories/>. Consultado el 20 de mayo de 2011.

³⁵ Mendenhall, N. (et al.) (2008). *Global Leadership: Research, Practice, and Development*. London: Routledge (Taylor & Francis Group).

- *Discovering Diversity Profile* (DDP)/Perfil de descubrimiento de la diversidad, diseñado por Inscape Publishing
- *Diversity Awareness Profile* (DAP)/Perfil de consciencia sobre la diversidad , diseñado por Karen Stinson
- *Intercultural Conflict Style Inventory* (ICS)/Inventario de estilos ante el conflicto intercultural, diseñado por Mitch Hammer
- *Intercultural Development Inventory* (IDI)/Inventario de desarrollo intercultural, diseñado por Mitch R. Hammer, IDI LLC
- *International Mobility Assessment* (IMA)/Evaluación de movilidad internacional, diseñado por Tucker Internacional
- *Intercultural Sensitivity Inventory* (ICSI)/Inventario de sensibilidad intercultural, diseñado por D. P. S. Bhawuk & R. W. Brislin
- *Learning Styles Inventory* (LSI)/Inventario de estilos de docencia/aprendizaje, diseñado por David Kolb
- *Overseas Assignment Inventory* (OAI)/Inventario de funciones/tareas en el extranjero, diseñado por el Dr. Michael F. Tucker
- *Intercultural Candidate Evaluation* (ICE)/Evaluación intercultural del candidato, diseñado por el Dr. Michael F. Tucker.

Consideramos que estudios y trabajos de investigación como el que presentamos pueden contribuir igualmente al desarrollo progresivo de la Competencia intercultural por parte de los profesores -también de los alumnos- que ejercen su labor docente en aulas y con equipos multiculturales. Con esta intención se emprendió y se presenta ahora nuestra Tesis Doctoral.

3.3.3. EL NUEVO PERFIL DEL BUEN PROFESOR UNIVERSITARIO

En este capítulo nos centraremos en diversas visiones sobre las características que definen el nuevo perfil del buen profesor universitario, teniendo también en cuenta que en ningún caso se tratará de partir de cero, sino más bien de modificar y ampliar ciertos criterios y ciertas actitudes (también aptitudes, habilidades, competencias) para responder a los requerimientos y las demandas que plantea la sociedad globalizada en la que se inserta la universidad de hoy por un lado, y las expectativas de calidad y renovación por parte de Bolonia por otro.

En la actividad universitaria en general, tradicionalmente vienen existiendo incentivos mucho más obvios para que los profesores se centren en la Investigación antes que en la docencia, dada la mayor influencia de los resultados de la actividad en la carrera académica del profesor. Si nos referimos al caso de España, con los nuevos planes de estudios, que han puesto mayor énfasis en la importancia de las prácticas y en el proceso de aprendizaje de los alumnos, se ha renovado el interés por las cuestiones docentes.

Hoy en día, el papel de los formadores no es tanto "enseñar" (explicar-evaluar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles en medios tan extendidos como la Red, como ayudar a los estudiantes a "aprender a aprender" de manera autónoma en esta cultura del cambio, así como promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características (educación centrada en el aprendizaje y en el alumno) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que *construyan su propio conocimiento* y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva y posterior memorización de la información.

Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que pueden darse aconseja que los formadores aprovechen los múltiples recursos disponibles (que son muchos, especialmente si se incluyen las enormes posibilidades que ofrece el ciberespacio) para personalizar la acción docente, y trabajen en colaboración con otros colegas (superando el

tradicional “aislamiento”, propiciado por la misma organización de las instituciones educativas y por la distribución del tiempo y del espacio) manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos (por ejemplo a través de las webs y portales de recursos docentes), observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica, y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias (*investigación-acción*). Éste pretende ser el caso de nuestra investigación.

Cada vez se abre más paso la consideración del profesor como un mediador del aprendizaje de los estudiantes, cuyos rasgos fundamentales son (Tébar, 2003):

- Es un experto que domina los contenidos, planifica (pero es flexible)
- Establece metas: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición, siendo su principal objetivo que el alumno mediado construya habilidades para lograr su plena autonomía
- Regula los procesos de aprendizaje, favorece y evalúa los progresos; su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo cooperativo
- Fomenta el logro de un aprendizaje significativo, transferible
- Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad, pensamiento convergente
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, autoconcepto, autoeficacia, interés por alcanzar nuevas metas
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo
- Atiende a las diferencias individuales y socio-culturales, considerando la diversidad
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas, valores

Actualmente, el proceso de puesta en marcha e implementación final del Espacio Europeo de Educación Superior pone de nuevo el acento (al menos formalmente) en la perspectiva del alumno, midiendo los requerimientos de tiempo y actividades a desarrollar para adquirir las destrezas, conocimientos y competencias propios de cada materia. Podemos encontrar diferentes definiciones y tipologías de competencias. Para no extendernos demasiado en este punto, nos centraremos en los cuatro ámbitos de saber del Informe Delors: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, y los tipos de competencias recogidos en la propuesta Tunning, por ser ésta la más próxima al ámbito universitario que nos ocupa.

Delors en su informe para la Comisión Europea (Delors, 1996) especifica los siguientes cuatro tipos de competencias, basándose en áreas de aprendizaje, competencias que podrían referirse a los perfiles de alumnos y profesores:

- Aprender a conocer/aprender
- Aprender a hacer
- Aprender a convivir/relacionarse
- Aprender a ser

Por su parte, en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003; Garagorri, 2007), se distinguen tres tipos de competencias generales, que igualmente podrían definir los perfiles de alumnos y profesores, ambos agentes colaboradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Competencias instrumentales:** son las habilidades cognitivas, las habilidades metodológicas, las habilidades tecnológicas y las habilidades lingüísticas. Las competencias instrumentales son herramientas para el aprendizaje y la formación. Como ejemplo podríamos citar la organización del tiempo, las estrategias de aprendizaje, los tipos de pensamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la planificación, el uso de ordenadores, la gestión de bases de datos, la comunicación verbal oral, la comunicación escrita o la utilización de idiomas distintos al materno.
- **Competencias interpersonales:** aquéllas que permiten mantener una buena relación social con los demás. Se refieren a habilidades

individuales y sociales de interacción y de cooperación. Podemos ejemplificar estas competencias en la auto-motivación, la resistencia y adaptación al entorno, el sentido ético, la valoración de la diversidad y de la multiculturalidad, la habilidad para trabajar en un contexto internacional, la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo, el tratamiento y resolución de conflictos o la negociación. En este bloque del catálogo de competencias interpersonales está clasificada específicamente la Competencia intercultural.

- **Competencias sistémicas:** presentadas como habilidades y estrategias concernientes a sistemas totales. Están relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación. Se trata de una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento y exige la adquisición previa de algunas competencias instrumentales e interpersonales. Como ejemplo se pueden señalar la creatividad, el espíritu emprendedor, la capacidad innovadora, la capacidad de influir, la gestión por objetivos, la gestión de proyectos, el desarrollo de la calidad, la consideración personalizada, la estimulación intelectual, la delegación y la orientación al logro.

En relación con el perfil del nuevo profesor universitario, las nuevas exigencias que debe afrontar el docente universitario no son incompatibles con las que hasta ahora se han considerado básicas en un buen profesor; por el contrario, deben apoyarse en esas cualidades primordiales (García Pascual, 2004). Distintos autores se han ocupado de este tema y han subrayado los conocimientos, destrezas y actitudes del buen profesor de universidad. Citemos aquí sólo algunos ejemplos que nos parecen de especial interés.

Ericksen (1984) destaca que el buen profesor es aquél que selecciona y organiza el material del curso, guía a los estudiantes para el registro e integración de la información de modo que puedan recordarla y asimilarla fácilmente, es competente en los procedimientos y métodos de su disciplina, mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos y promueve el aprendizaje independiente.

Elton (1987) opina que un profesor ha de ser alguien bien organizado, bien preparado, interesado en la materia, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido, entregado.

Desde el punto de vista de Brown y Atkins (1988), la enseñanza universitaria eficaz exige que el profesor tenga un conocimiento en profundidad de la materia, una comunicación fluida con los alumnos, conocimientos de los diversos estilos de aprendizaje del alumnado y conocimientos de la didáctica universitaria.

Ramsden (1992) estima que los profesores universitarios deberían reunir un conjunto de características: poseer un amplio repertorio de habilidades docentes específicas, no olvidar que sus metas son el aprendizaje de los estudiantes, escuchar y aprender de sus alumnos, evaluar constantemente su actuación docente, concebir su función como enseñante con el objetivo de hacer posible el aprendizaje, enseñar con entusiasmo, mostrar preocupación y respeto por los alumnos, tener facilidad para hacerse entender por los estudiantes, hacer del estudiante un aprendizaje autónomo, usar métodos que exijan al estudiante aprender activa y cooperativamente, presentar los conceptos clave de la materia y evitar la sobrecarga de trabajo .

Tigelaar (*et al.*) (2004) establecen como sigue las dimensiones en las que se estructuran las competencias del profesor:

- a) La propia personalidad del profesor y su relación con los alumnos
- b) El profesor en cuanto experto en su ámbito de conocimientos
- c) El profesor en cuanto facilitador del aprendizaje (diseñador de tareas, etc.)
- d) El profesor en cuanto orientador de los alumnos y motivador
- e) El profesor en cuanto evaluador
- f) El profesor como cooperador y colaborador con sus colegas en la mejora del currículo
- g) El profesor en cuanto capaz de reflexionar sobre su práctica docente, estar abierto a innovaciones, etc.

Por su parte, De la Cruz (2005) considera que los conocimientos, destrezas y actitudes del buen profesor universitario deben ser los siguientes:

Conocimientos:

- Dominio de su asignatura al más alto nivel

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

- Actualización de estos conocimientos
- Dominio de la metodología de investigación y docencia

Destrezas:

- Habilidades para la comunicación educativa
- Facilidad para la relación interpersonal
- Ciertos rasgos de personalidad: entusiasmo, apertura al cambio, paciencia, tolerancia, creatividad, trabajador, interesado por su materia y la docencia de la misma
- Destrezas docentes específicas: organización y estructura de los conocimientos que se van a impartir; planificación a corto y largo plazo de las actividades docentes; selección de los métodos didácticos apropiados; facilitar la comprensión, claridad expositiva y expresividad; mantenimiento del ritmo y nivel de contenido apropiados; conocimiento de distintos sistemas de evaluación; promoción del aprendizaje independiente de los estudiantes, etc.

Actitudes:

- Respeto a los alumnos
- Compromiso
- Actitud reflexiva y crítica ante su tarea
- Actitud de servicio
- Actitud positiva hacia el cambio y la innovación

Bain (2007), en su libro: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, obra que presenta los resultados de 15 años de investigación, seguimiento y análisis a 63 profesores *excelentes* en 24 universidades norteamericanas, ofrece a cualquier profesor interesado una serie de pautas que se han revelado eficaces para lograr que los alumnos adquieran un conocimiento profundo, implicándose en un proceso de aprendizaje crítico e inteligente. El autor responde, a lo largo de los capítulos del libro, a las preguntas fundamentales que, de acuerdo con su investigación, se plantean los mejores profesores universitarios:

¿Cómo aprenden los alumnos? ¿Cómo preparar las clases? ¿Qué se puede esperar de los estudiantes? ¿Cómo dirigir las clases? ¿Cómo hay que tratar a los alumnos? ¿Cómo evaluar a los alumnos y la propia actividad? ¿Cómo evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

A pesar de tratarse de un estudio hecho entre profesores y estudiantes universitarios norteamericanos, con un perfil cultural determinado, consideramos que el libro aporta pautas muy interesantes sobre actitudes y valores de un buen profesor, de un profesor excelente.

3.4. **MODELOS TRADICIONALES DE UNIVERSIDAD EN EUROPA**

Desde hace más de novecientos años, los diversos modelos universitarios se vienen exportando a través del mundo. Las grandes universidades medievales de París, de Oxford y de Praga se inspiraron en la de Bolonia, considerada la más antigua en Europa. No obstante, ningún sistema universitario es la réplica fiel de aquél en el que se inspira. Más allá de su diversidad, la mayor parte de los sistemas de Educación Superior nacieron a partir de grandes modelos históricos de referencia: el modelo napoleónico de Francia, el modelo alemán elaborado por Humboldt³⁶, el modelo anglosajón del Reino Unido (también conocido como el Modelo Newman³⁷), y el modelo estadounidense, “regido por el mercado”. Hasta hace poco tiempo se habría podido añadir el modelo soviético y sus manifestaciones en los países de la Europa del Este, basados en una economía dirigida, considerado éste hoy en día una adaptación del modelo napoleónico. En el marco del Proceso de Bolonia hacia el EEES, conviene considerar la existencia en los países participantes (47 hasta la fecha) de diversas tradiciones y modelos universitarios, cuyos preconceptos, valores y actitudes conservan una mayor o menor vigencia en estos tiempos de evolución y convergencia de la Educación Superior europea, uno de los objetos de análisis de la presente investigación.

Las universidades que hoy conocemos nacen a finales del siglo XI. Surgen en el contexto socioeconómico y cultural de la sociedad europea occidental urbana propio de los siglos XI y XII. Son organizaciones de carácter elitista. Están gobernadas por la propia comunidad y encarnan una vocación de

³⁶ *Wilhelm von Humboldt (1767-1835), erudito y hombre de estado alemán, fue uno de los fundadores de la Universidad de Berlín y reformador de la misma, reforma que se convirtió en todo un modelo universitario aún vigente en muchas universidades germánicas y de otros países afines. Su idea de universidad se basaba en dos principios: soledad (Einsamkeit) y libertad (Freiheit), y entendía como su función principal, además de fomentar la reflexión sobre la ciencia y los distintos conocimientos, la creación de una cultura moral, oponiéndose así a cualquier concepción puramente pragmática y utilitaria de la Educación Superior.*

³⁷ *El Cardenal John Henry Newman (1801-1890) recibió el encargo de organizar y dirigir la universidad de Dublín, siendo el primer Rector Magnífico de la misma, impronta que dejó plasmada en su escrito titulado *The Idea of a University* (1854), y que se extendió después a la universidad británica en general. Su modelo fundamentalmente rechazaba una concepción tradicionalmente elitista de la universidad, entendiéndola como “un lugar que enseña conocimiento universal” y que tiene como fin principal la cultura intelectual, “educar la inteligencia”.*

independencia y libertad. A lo largo de los siglos, han tenido que adaptarse a la evolución de los tiempos. La moderna concepción de la universidad nace en Alemania a finales del siglo XVII, combinando el ideal de la libertad académica con el deseo de conseguir la igualdad de oportunidades en educación.

Desde la revolución francesa, se habla de **cuatro modelos clásicos de universidad**: el modelo alemán o humboldtiano, el modelo anglosajón o británico, el modelo francés o napoleónico y el modelo soviético de los países del este y centro de Europa.

1. El estilo germánico es conocido como **el modelo alemán o humboldtiano: la universidad al servicio de la ciencia**. Se distingue por la asimilación de la nueva ciencia experimental. El modelo debe su nombre a Wilhelm von Humboldt, el reformador radical del sistema universitario prusiano a comienzos del siglo XIX, y se presenta a menudo como la piedra angular de los centros modernos de investigación universitaria, cuya meta es "*hacer que retrocedan las fronteras del conocimiento*". Para Humboldt era muy importante que el personal académico gozara de la autonomía indispensable para cumplir su cometido, a salvo de toda interferencia gubernamental. Estimaba que era función del Estado garantizar la independencia de la enseñanza y de la investigación, las dos grandes misiones de la universidad. Según Humboldt, la universidad debe ser libre y auto-generadora de ciencia a través de los propios profesores, de una manera desinteresada y autónoma. La universidad alemana se centra en una idea de educación para la ciencia con una dosis muy fuerte de autoformación de los estudiantes, mediante el contacto con los expertos consagrados al cultivo de la ciencia y congregados en los departamentos disciplinarios que integran la Facultad. Las Facultades acogen a los estudiantes, a quienes se les propone un currículum por parte de los profesores, los expertos, que los pondrá en la ruta del encuentro del conocimiento, el saber científico. Modelo originado en Alemania y extendido por países del centro y norte de Europa, incluyendo los países germanófonos y los países nórdicos o escandinavos, quizá por afinidades lingüísticas y culturales, aunque en estos últimos se mezcla con elementos del modelo anglosajón, que le son comunes.

El modelo alemán/humboldtiano o germánico de universidad comparte fundamentos y planteamientos con el modelo anglosajón. También se basa tradicionalmente en el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno como agente principal, aunque tiene también algunas características particulares. Si bien el sistema en este caso es extremadamente horizontal,

igualitario, en el que alumnos y profesor forman parte de un equipo de trabajo, se trata al mismo tiempo de un sistema con un estilo comunicativo fuertemente jerárquico que otorga una gran autoridad académica a la figura del profesor, reconocido como experto altamente cualificado, y en el que la interacción alumno-profesor se basa en modelos de relación/comunicación marcadamente respetuosos y distantes. Este modelo universitario promueve alumnos profundamente críticos y en extremo autónomos e independientes. Las clases magistrales en el aula impartidas por el profesor, generalmente en aulas con un gran número de alumnos, se combinan con otros modelos de interacción, presenciales y no presenciales, en entornos de aprendizaje muy variados. Se promueven fuertemente actitudes analíticas, críticas, rigurosas. El alumno es el máximo responsable de su propio aprendizaje, tanto de los procesos (gestión del tiempo, elección de contextos, mecanismos, estrategias de aprendizaje, etc.) como de los resultados. Se combinan el trabajo en grupo, el trabajo cooperativo (en menor medida), con el trabajo individual (en mayor medida), fundamentalmente de investigación más o menos tutorizada. Estas características generales del modelo humboldtiano se manifestarán con variaciones en los casos de países germánicos y de los países nórdicos, como se verá en siguientes apartados.

2. El modelo anglosajón o británico: la universidad al servicio de la cultura, enfatiza el desarrollo personal del alumno. Para alcanzar este propósito, se fundan los *Colleges* universitarios donde los estudiantes viven en régimen de internado y cuentan con tutorías. Desde estas entidades se fomenta el espíritu de convivencia y se procura la buena marcha de los estudios. Nace como un modelo basado en algunos criterios fundamentales: selectivismo y academicismo, jerarquía institucional universitaria, elitismo, excelencia. Modelo muy extendido en muchos países de Europa, especialmente entre los países anglófonos, y en cierta medida también entre los países nórdicos, aunque en éstos se mezcla fuertemente con elementos del modelo germánico. Este modelo se extendió igualmente a EE. UU, donde se adapta y personifica el modelo de universidad regido por el mercado.

En el horizonte del proceso de Bolonia para el EEES se encuentran muchos elementos de este modelo de universidad, en planteamientos generales (paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno), estructura, enfoques, metodologías, criterios de evaluación, etc. El modelo anglosajón o británico de universidad se basa tradicionalmente en el paradigma de educación

centrado en el aprendizaje y en el alumno como agente principal. Este planteamiento general conlleva una serie de características asociadas: sistema fuertemente horizontal, poco jerárquico, en el que la figura del profesor se entiende como tutor (*coach*), guía, facilitador y acompañante de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estableciéndose relaciones basadas en el respeto mutuo, en la colaboración. Al profesor se le reconoce la autoridad académica como experto altamente cualificado en la materia, y este sentido de autoridad, de "tutoría", se extiende también a ámbitos no académicos, como el laboral/profesional o incluso el personal. Se promueven en los alumnos actitudes activas, autónomas, independientes (el alumno descubre el conocimiento, acompañado, guiado, tutorizado por el profesor). El concepto de la responsabilidad sobre procesos y resultados de aprendizaje (más que de enseñanza) se desplaza a la figura del alumno, entendida más bien como corresponsabilidad o reponsabilidad compartida. Los sistemas y criterios de evaluación se basan fundamentalmente en la adquisición por parte de los alumnos de ciertas competencias y habilidades (también, por supuesto, conocimientos o competencias instrumentales). La dinámica en el aula se caracteriza por no basarse en un único modelo de interacción fundamental: pocas clases magistrales impartidas por el profesor en el aula, muchos seminarios, muchos grupos de trabajo, en diversos contextos de aprendizaje, tutorías, etc. Modelos diversos de interacción alumnos-profesor y de los alumnos entre sí, en muchos casos modelos cooperativos. Alumnos críticos, participativos, cooperativos, a pesar de que una primera característica definitoria del sistema universitario británico es su carácter fuertemente competitivo. Como resultado de la presión competitiva que el sistema impone en individuos y centros, la organización de toda la docencia en las universidades británicas está fuertemente orientada hacia la flexibilidad, la adaptabilidad, la autonomía, la independencia y la auto-crítica.

3. El modelo napoleónico: la universidad al servicio del Estado, creó establecimientos universitarios públicos, dependientes de la Administración Central, con financiación estatal. Su función fundamental era principalmente la docente, aunque se consideraba también la investigadora. Pero este rol más bien estaba encomendado a institutos independientes de la universidad. La universidad se convirtió en la formadora de profesionales, dedicados a un "saber hacer". Para lograr este fin, la Universidad napoleónica dividió las actividades universitarias. Las antiguas Facultades siguieron siendo instancias de administración curricular, integradas por Escuelas Profesionales encargadas de

elaborar los currícula de cada profesión. Casi todas las *Escuelas* se denominaron según aquello que los estudiantes aprendían a hacer en su paso por ellas. Comenzaron a otorgar *Licencias* para ejercer legítimamente la profesión en la sociedad. Las Escuelas fueron atendidas por profesores, es decir, profesionales habilitados para enseñar, pero no necesariamente maestros (los antiguos *Magistri*), dedicados a la investigación y al cultivo del saber. Para agrupar a quienes quisieran dedicarse a las labores de investigación científica, se formaron nuevas estructuras, los Institutos, totalmente dedicados al estudio y a la investigación y sólo eventualmente a la docencia.

El modelo napoleónico es uno de los ejemplos más antiguos de utilización de la universidad por parte del Estado como herramienta de modernización de la sociedad. En su forma clásica, la universidad napoleónica es el instrumento de la afirmación de una identidad nacional propia, basada en los principios del reconocimiento del mérito y el trabajo, principios que se apoyan a su vez en una administración poderosa. Se trata de un modelo seguido en los países latinos durante mucho tiempo, importado de Francia, donde nació. Se basa tradicionalmente en el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento, del saber. Este planteamiento general conlleva una serie de características asociadas: sistema jerárquico, vertical, en el que la figura del profesor, como principal agente de la educación, detenta la autoridad, decide y gestiona los procesos, y establece relaciones basadas en el respeto y la distancia de poder. Se promueven en los alumnos actitudes receptivas (el profesor transmite el conocimiento, el alumno lo recibe), “pasivas”, dependientes. El concepto de la responsabilidad sobre procesos y resultados de enseñanza (más que de aprendizaje) se desplaza a la figura del profesor. Los sistemas y criterios de evaluación se basan fundamentalmente en la retención y reproducción por parte de los alumnos de los conocimientos transmitidos por el profesor como fuente principal, si no la única, del saber. La dinámica en el aula se caracteriza por establecerse sobre un modelo de interacción básico: clases magistrales impartidas por el profesor, alumnos que escuchan y toman notas, que más tarde estudiarán para reproducirlas en los exámenes, completadas quizá por la bibliografía de consulta propuesta también por el profesor. Así pues, el modelo de trabajo del alumno es más bien receptivo, individual y “silencioso”.

4. El modelo soviético de los países del este y centroeuropa: la universidad centralizada. Se trata de una variante del modelo napoleónico, adaptado al sistema socialista. Hasta la caída de la URSS, se distingue por ser un sistema universitario tutelado por los ministerios. Imparten carreras especializadas y la investigación no es función de las universidades, sino de las Academias científicas. El modelo soviético de universidad tiene muchas de las características del modelo napoleónico, pero adaptado a sociedades socialistas fuertemente controladas por el Estado. Modelo extendido en la actual Rusia, en las nuevas repúblicas independientes de la antigua Unión Soviética y en los países de la Europa del Este y Centroeuropa con historia, tradiciones y perfiles culturales afines.

El modelo soviético de universidad comparte muchos elementos y planteamientos del modelo napoleónico, al tratarse de una adaptación del mismo al sistema de sociedades socialistas. Se basa, así pues, en el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento. En el caso del modelo soviético, el concepto de universidad al servicio del Estado se hace más fuerte, conllevando planteamientos, preconceptos y actitudes visibles en las aulas. La enseñanza soviética tradicional era estrictamente meritocrática. A pesar de la paradoja que supone construir una sociedad igualitaria en sistemas socialistas desde presupuestos selectivos, el modelo educativo soviético tradicional iba en esa dirección: aprobando becas y salarios proporcionales para los estudiantes en función de sus resultados académicos. La máxima suponía que no todo el mundo merecía una Educación Superior, sino solamente aquellos que se la habían ganado con su talento y esfuerzo. Para ellos tenía reservado el Estado, en efecto, la excelencia educativa.

El sistema es extremadamente vertical, marcadamente jerárquico. La figura del profesor detenta la máxima autoridad, con actitudes de fuerte exigencia, estableciéndose relaciones basadas en el máximo respeto y en una muy marcada distancia de poder, asociándosele el concepto de responsabilidad sobre la gestión de los procesos de enseñanza (más que de aprendizaje). Sin embargo, el concepto de responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje, curiosamente, recae fuertemente sobre los alumnos, sobre cada alumno, que se siente el máximo responsable de su éxito o su fracaso académicos. Se trata de un sistema basado en la meritocracia como medio y la excelencia como fin en el proceso de

aprendizaje, los sólidos cimientos de la autoridad moral y real del docente, los hitos científicos y tecnológicos de sus investigadores e ingenieros. El alumno entiende la educación en general, y la Educación Superior en particular, como una gran oportunidad en sus manos para el crecimiento individual y, como consecuencia de ello, para el crecimiento y el progreso en el mundo laboral y en la sociedad. Se promueven actitudes de trabajo serio, estricto, en la mayoría de los casos individual, en alumnos marcadamente ambiciosos, fuertemente comprometidos con su propio aprendizaje (sobre todo resultados). Se establecen así mismo actitudes competitivas y auto-exigentes por “ser el mejor”.

A partir de la década de los cincuenta del siglo XX, se produce un cambio radical en la concepción de las universidades. Este cambio es debido al desarrollo económico de Europa, a la demografía, a las ideologías de los distintos gobiernos y a la extensión del *Estado de Bienestar*. En las décadas de los sesenta y setenta asistimos a la universidad de masas. La universidad asume la función de redistribuir los frutos del crecimiento económico y la de educar a la juventud. El Estado invierte en el porvenir universitario. Durante los ochenta, vuelven a replantearse con fuerza los sistemas de financiación de la institución universitaria y sus funciones en la nueva sociedad. Empieza a instaurarse el modelo neoliberal, y la relación universidad-sociedad se sustituye por la de universidad-demandas del mercado (Neave, 2002). Durante los noventa e incluso actualmente, surgen nuevas variables: siguen las cuestiones de la financiación y de la masificación, pero se añaden los matices de la internacionalización de la universidad la diversificación de la demanda de títulos y la onnipresencia de las nuevas tecnologías. Entran en cuestión la calidad de los sistemas universitarios y los modelos organizativos, evaluativos y de gestión de la institución.

Esos modelos, con sus particularidades, fueron seguidos por las universidades de todo el mundo en especial después de los años cincuenta, época en la que éstas se desarrollaron en todas las latitudes. Pero esos “arquetipos” también han cambiado. Hoy en día, para muchos la fuente de inspiración es el más vasto sistema de Educación Superior del mundo, el de los Estados Unidos. Sin embargo, resulta difícil tratar de medir la influencia de ese modelo en una sociedad globalizada que se caracteriza por cambios constantes, y saber cuáles serán nuestros modelos de referencia en un futuro más o menos cercano (Neave, 2002, Asociación Internacional de Universidades).

En esta misma línea, no podemos dejar de citar aquí el libro *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro* (Galán, 2007), en el que

se replantean en profundidad cuáles son el papel y los objetivos de la universidad en la sociedad de hoy y de mañana, así como cuáles son los nuevos roles del profesorado universitario en este nuevo contexto. En las conclusiones, podemos leer lo siguiente: la universidad como lugar de búsqueda de la verdad y la belleza; la universidad como celebración de la razón del hombre y lugar de apertura a la realidad; la educación universitaria como la búsqueda de la unidad del saber y el ímpetu profundo hacia la interdisciplinariedad; la verdadera experiencia educativa hace descubrir la positividad última de la realidad; la tarea universitaria concebida como vocación que genera una experiencia de unidad en el sujeto; la universidad hacia la *universalidad*; el profesor universitario en busca del conocimiento, de la verdad (a través del *logos*, lenguaje y razón); el profesor universitario como “creador-transmisor” de saber (hacerse y hacer preguntas); el profesor universitario como “testigo” (“acompañador”); la docencia universitaria como “paternidad” (“tutoría”); la dimensión comunitaria de la educación como formación y relación del hombre con la realidad.

En los siguientes apartados se describirán los sistemas de Educación Superior en los 20 países europeos representados en la muestra de la presente investigación en el momento de su inicio (primer semestre del Curso académico 2010-2011), si bien sabemos que todos ellos se encuentran en pleno proceso de evolución y adaptación para reponder a demandas, requisitos y expectativas de convergencia hacia el EEES.

3.4.1. EL MODELO UNIVERSITARIO ALEMÁN O HUMBOLDTIANO: LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA CIENCIA. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ALEMANIA Y PAISES AFINES

A continuación haremos una revisión sobre los sistemas de Educación Superior en los países europeos con tradicional vigencia del modelo humboldtiano o alemán de universidad³⁸, sin olvidar que en todos ellos, como en el resto de los 47 países participantes en el Proceso de Bolonia, se están produciendo las modificaciones y los cambios requeridos por el EEES. Haremos el recorrido agrupando estos países en dos bloques: por un lado los países germánicos (Alemania, Austria, Bélgica-Comunidad Flamenca-, Holanda y Suiza; y por otro lado los países nórdicos o escandinavos (Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia), en cuyos sistemas de Educación Superior se mezclan elementos de los modelos alemán/humboldtiano y anglosajón/británico, muy similares entre sí en muchos aspectos, aunque con una mayor presencia del primero, probablemente debido a sus mayores afinidades geográficas, históricas, culturales y lingüísticas.

3.4.1.1. Educación Superior en Alemania

Entre las instituciones de Educación Superior en Alemania³⁹, se encuentran: universidades (*Universitäten*) e instituciones equivalentes de Educación Superior (*Technische Hochschulen/Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen*), escuelas universitarias de arte

³⁸ Fuente fundamental de referencia: European Comisión. Education and Training. Portal Estudiar en Europa. Documento accesible en http://ec.europa.eu/education/study-in-europe/about_es.html

³⁹ Para más información sobre el sistema alemán de Educación Superior, véanse también Muiño (1997); Sala (2007).

(*Kunsthochschulen*), escuelas universitarias de música (*Musikhochschulen*) y universidades de ciencias aplicadas (*Fachhochschulen*).

Los estudiantes que aprueban sus exámenes en las *Berufsakademien* pueden recibir un título de *Diplom* (al que se añade la abreviatura BA correspondiente a *Berufsakademie*) o un título de Diplomatura/Licenciatura.

Las universidades y las instituciones equivalentes de Educación Superior tienen derecho a conceder Doctorados. Los graduados en las *Fachhochschule* que poseen un Máster o un título de *Diplom (FH)* pueden ser admitidos para realizar estudios de Doctorado en una universidad, siendo necesario cumplir requisitos adicionales específicos.

● **Primer Grado universitario: *Grundstudium* y *Hauptstudium***

Todos los programas de primer Grado o de Grado (*Grundständige Studiengänge*) en universidades alemanas se dividen en una fase de estudios básica (*Grundstudium*) de unos dos semestres de duración y una fase de estudios principal (*Hauptstudium*) de aproximadamente cuatro semestres. La fase de estudios básica constituye la formación en las herramientas académicas del comercio, incluida la metodología del trabajo de investigación y los fundamentos de las disciplinas correspondientes. Los programas poseen una estructura modular durante toda su duración. Un módulo se compone de varios cursos, con una estructura cronológica y una temática coordinadas entre sí. En la fase de estudios básica se imparten módulos elementales (básicos). La fase de estudios principal se compone mayoritariamente de módulos especializados.

La fase de estudios básica normalmente finaliza con un examen intermedio (*Zwischenprüfung*) en los programas que llevan a la obtención de un Grado de *Magister* o un *Staatsexamen* o *Vordiplom* en los programas de enseñanza de ciencias naturales, ingeniería o ciencias sociales. Los estudiantes que aprueban el examen correspondiente pueden continuar con la fase de estudios principal. En esta fase, los estudiantes amplían y profundizan en sus conocimientos, además de especializarse en disciplinas más concretas. Una vez concluida la fase de estudios principal, los estudiantes realizan su examen final y se gradúan.

Al final de su programa, obtienen un título que representa una cualificación académica y profesional al mismo tiempo. Estos graduados están cualificados para comenzar a trabajar directamente en la profesión que elijan. Alternativamente, pueden continuar sus estudios en un programa de Grado o Postgrado (por ejemplo, un programa de Máster). Otra opción es acceder a un programa de Doctorado, aunque esta opción sólo es posible en las universidades de investigación (*Universität*).

• **Segundo Grado universitario: *Master***

Los Másteres se han introducido en numerosas universidades en los últimos años. El programa se desarrolla en dos o cuatro semestres, y los estudiantes finalizan las tesis correspondientes al Máster en el segundo o cuarto semestre. También realizan un examen oral final que dura aproximadamente 60 minutos. Sus estudios incluyen, o bien dos disciplinas equivalentes en importancia, o una disciplina principal y otra secundaria.

• **Tercer Grado universitario: *Promotion***

La tercera fase es la consecución de estudios de Doctorado (*Promotion*). Normalmente se desarrolla en un período de dos a cuatro años de investigación independiente y la presentación de una tesis, tras la concesión del título de *Diplom/Erstes Staatsexamen/Magister Artium*. Tras la presentación de la tesis y un examen oral o defensa de dicha tesis, se concede el título de *Doktor*.

3.4.1.2. Educación Superior en Austria

La educación universitaria en Austria se ofrece a través de universidades y Facultades de arte, universidades de ciencias aplicadas, el Centro Universitario de Educación Superior y universidades privadas, después de haber obtenido la acreditación correspondiente. También hay una serie de instituciones educativas y de formación profesional que ofrecen cursos de características universitarias.

Austria cuenta con 21 universidades, que incluyen 6 Facultades de Arte y 3 Escuelas de Medicina de reciente inauguración. Se ofrecen en total

aproximadamente 300 cursos y 650 opciones de estudios.

Desde 1999, la estructura de los cursos de Educación Superior se basa en un sistema de tres ciclos que incorpora los programas de Grado de Diplomatura/Licenciatura, Máster y Doctorado. La excepción la constituyen los estudios médicos, que se cursan en un período de seis años, los programas de formación de profesores y algunos cursos específicos.

• **Primer Grado universitario: *Diploma***

El *Diploma* lo conceden las universidades tras un período de estudios desarrollado durante ocho y doce semestres, equivalente a una Diplomatura.

• **Segundo Grado universitario: *Bakkalaureus***

El *Bakkalaureus* se concede después de un período de seis a ocho períodos de estudio, equivalente a una Licenciatura.

• **Tercer Grado universitario: *Magister***

El Grado de *Magister* se concede después de concluir un período adicional de dos a cuatro cursos de estudio después del Grado de *Bakkalaureus*.

• **Cuarto Grado universitario: *Doktoratstudien***

El Grado de *Doktoratstudien* se concede después de haber finalizado cuatro cursos de estudio tras la obtención del Grado de *Magister*.

3.4.1.3. Educación Superior en Bélgica (Comunidad Flamenca)

Bélgica es un Estado federal dividido en tres regiones: Flandes, al norte, donde se habla neerlandés; Valonia, francófona, al sur, y Bruselas, la capital bilingüe, donde el francés y el neerlandés son co-oficiales. También hay una minoría de habla alemana constituida por unas 70 000 personas en la parte oriental del país.

Se trata de un país federado que se divide en comunidades flamencoparlantes, francoparlantes y germanoparlantes. Cada comunidad posee su propio sistema y requisitos educativos. La comunidad

germanoparlante es reducida, y la mayoría de jóvenes locales estudian en otros lugares de Bélgica o Alemania.

Se describe a continuación el sistema de Educación Superior en La Comunidad flamenca – Flandes es como sigue.

Las universidades y escuelas superiores universitarias (*Hogescholen*) ofrecen programas de Educación Superior. La educación terciaria en Flandes sigue la estructura de Diplomatura/Licenciatura-Máster-Doctorado.

• **Primer Grado universitario: Diplomatura/Licenciatura**

Hay dos tipos de cursos de diplomatura y/o licenciatura, profesional y académico, y la duración de ambos es de tres años. El título de Diplomatura/Licenciatura académico es requisito previo para la admisión a un curso de Máster. Los estudiantes que estén en posesión de una Diplomatura/Licenciatura orientada al ámbito profesional pueden realizar un Máster después de finalizar un curso puente.

• **Segundo Grado universitario: Máster**

Las universidades y las escuelas universitarias de Educación Superior ofrecen los cursos de Máster. La mayoría de estos Másteres son académicos, aunque algunos cursos pueden estar orientados al ámbito profesional y representan, como mínimo, 60 ECTS (un año de estudios a tiempo completo).

• **Tercer Grado universitario: Doctorado**

Los programas de Doctorado se centran en la preparación de una tesis Doctoral. Sólo las universidades pueden conceder títulos de Doctorado.

3.4.1.4. Educación Superior en Holanda

El sistema de Educación Superior de los Países Bajos es un sistema binario que incluye dos tipos principales de instituciones: universidades y universidades de ciencias aplicadas. Las universidades (*Wetenschappelijk Onderwijs*, WO) se han especializado en el trabajo orientado a la investigación en un entorno académico. Las universidades de ciencias aplicadas (*Hoger Beroepsonderwijs* - HBO) preparan a los estudiantes directamente para carreras específicas y, por lo tanto,

tienen una orientación más práctica. Otro tipo de institución de Educación Superior más pequeña son los Institutos de Educación Internacional, que ofrecen programas generalmente en inglés pensados para satisfacer las necesidades de estudiantes extranjeros. Existe un tercer tipo de institución, aunque con un número de estudiantes relativamente pequeño, conocido como *Internationaal Onderwijs (IO)*, o Educación Internacional. Se trata de programas avanzados de especialización, generalmente de Postgrado (Máster) con una duración de entre unas semanas y dos años, impartidos en Inglés, que cubren una amplia gama de contenidos en el ámbito de las Relaciones Internacionales.

- **Primer universitario: Diplomatura/Licenciatura (WO/HBO BA/BSc)**

La obtención de una Diplomatura/Licenciatura en las universidades de investigación suele durar tres años. Una Diplomatura/Licenciatura en una universidad de ciencias aplicadas requiere cuatro años de estudio.

- **Segundo Grado universitario: Master**

Según la disciplina de que se trate, un programa de Máster en una universidad de investigación o en una universidad de ciencias aplicadas suele durar entre uno y dos años. La tesis es el principal Componente del programa.

- **Tercer Grado universitario: Doctorado/Doctoraat**

El Doctorado (*Doctoraat*) se realiza generalmente en las universidades de investigación y es la cualificación universitaria máxima que puede obtenerse en los Países Bajos. Después del Máster, se puede obtener trabajando como auxiliar de investigación o investigando y escribiendo una tesis Doctoral con la supervisión de un profesor titular. Para investigar y escribir la tesis Doctoral normalmente se requieren unos cuatro años.

3.4.1.5. Educación Superior en Suiza

Hay doce universidades oficiales en Suiza (diez universidades cantonales y dos institutos federales de Tecnología), así como siete universidades de Ciencias Aplicadas, quince universidades de Ciencias de la Educación/Pedagogía y varias instituciones privadas de Educación Superior.

La mayoría de las universidades cubre una gran variedad de áreas y especialidades académicas, contando con diversas Facultades. La duración total de los estudios superiores hasta conseguir el primer diploma académico es de cuatro/cinco años como media, dependiendo del programa, y de seis años en el caso de los estudios de Medicina.

Debido a un complejo sistema de responsabilidades compartidas entre las autoridades federales y cantonales, la Conferencia Universitaria Suiza, un órgano corporativo del gobierno federal y los gobiernos cantonales, es el organismo responsable de la implementación del Proceso de Bolonia en el sistema suizo de Educación Superior. El país cuenta con un sistema de dos ciclos que fue introducido en 2001 y cuya implementación se completó en 2006. El 70% de los programas de estudios superiores han adoptado la estructura de Licenciatura/Grado y Máster, mientras que aún se mantienen programas de larga duración (seis o siete años) para los estudios de Medicina, Veterinaria y Odontología.

• **Primer nivel de estudios universitarios: Licenciatura/Grado**

El diploma de Licenciatura/Grado consiste en tres años de estudios universitarios a tiempo completo. En el caso de los estudios de Pedagogía/Ciencias de la Educación, la duración es de tres años para la Educación Primaria y de cuatro años para la Educación Secundaria.

• **Segundo nivel de estudios universitarios: Máster**

Muchos programas de estudios de Educación Superior son una combinación del primer y el segundo nivel, resultando en la obtención final del Grado de Máster. Recientemente se están introduciendo también en el sistema programas independientes de Máster, con una duración de entre uno y dos años.

• **Tercer nivel de estudios universitarios: Doctorado**

La estructura, la duración y los contenidos de los programas de Doctorado son establecidos de forma independiente por cada universidad. La duración media de estos programas es de entre tres y cuatro años, pero puede ser mayor. La admisión a los programas de Doctorado tiene normalmente como requisito la obtención previa del Grado de Máster, aunque algunas universidades pueden ofrecer programas integrados de Máster/Doctorado.

Dada la falta de uniformidad en la estructura de los programas educativos de tercer ciclo, existe en la actualidad un debate nacional al respecto.

3.4.1.6. Educación Superior en Dinamarca

La Educación Superior en Dinamarca se ofrece a través de distintos tipos de instituciones. Algunas se especializan en programas de Grado y otras ofrecen programas a nivel de Grado y de Postgrado. Entre ellas se incluyen:

- universidades de investigación (*UniverSitet*) que ofrecen programas de Grado y de Postgrado en todas las disciplinas académicas;
- escuelas universitarias (*Professionshøjskole*) y algunas Facultades universitarias que imparten programas de Grado con orientación profesional de una duración de tres a cuatro años, y
- academias de Educación Superior profesional (*Erhvervsakademi*) que ofrecen programas de Grado con orientación profesional de una duración de dos años.

Todas las instituciones ofrecen programas impartidos en inglés, aunque el idioma oficial es el danés.

• **Primeros Grados universitarios: Diplomatura/Licenciatura Universitaria, Diplomatura/Licenciatura Profesional, Profesión Académica**

El Grado de **Diplomatura/Licenciatura Universitaria** se concede tras la finalización de un programa de Grado de tres años (180 créditos ECTS). Los programas están basados en la investigación, y proporcionan a los estudiantes unas bases académicas amplias, así como conocimientos especializados combinados con capacidades teóricas, aplicadas y analíticas. Los estudiantes deben presentar un proyecto final. Los programas capacitan a los estudiantes para realizar funciones laborales y para estudios de Postgrado.

El Grado de **Diplomatura/Licenciatura Profesional** se concede después de realizar de tres a cuatro años de estudio (180-240 créditos ECTS). El programa proporciona a los estudiantes los conocimientos teóricos y la aplicación de la teoría a la práctica profesional. Todos los programas incluyen períodos de prácticas y exigen la presentación de un proyecto final. La

mayoría de programas proporcionan acceso a estudios adicionales en el mismo ámbito.

El Grado de **Profesión Académica** se concede habitualmente después de dos años de estudio (120 créditos ECTS). La admisión puede realizarse si se posee la base de una educación secundaria-superior general o la formación profesional correspondiente, así como la formación complementada por los cursos de educación secundaria y superior general apropiados. Los programas capacitan a los estudiantes para realizar tareas prácticas y profesionales con una base analítica. Además de las disciplinas teóricas, los programas incluyen un proyecto final.

• **Segundo Grado universitario: *Candidatus***

El Grado de *Candidatus* se concede normalmente después de dos años de estudio (120 créditos ECTS), después de un Grado de Diplomatura/Licenciatura Universitaria o, en ciertas condiciones, un Grado de Diplomatura/Licenciatura Profesional. El programa está basado en la investigación, y proporciona al estudiante conocimientos teóricos y capacidades analíticas y científicas (y/o artísticas), así como la capacidad de aplicar estas habilidades en situaciones prácticas. El programa requiere la preparación de una tesis (30-60 créditos ECTS) o, en ciertas áreas, un proyecto artístico. Capacita a los estudiantes para el trabajo científico y la carrera profesional.

• **Tercer Grado universitario: Doctorado/*Doctorate***

El Grado de Doctorado se concede normalmente después de tres años de Educación Superior e Investigación (180 créditos ECTS) después de obtener el Grado de *Candidatus*. El programa de Doctorado incluye la preparación y la defensa pública de una tesis.

3.4.1.7. Educación Superior en Finlandia

La Educación Superior se ofrece en universidades y escuelas politécnicas, que son instituciones de Educación Superior orientadas a la actividad profesional. Las unidades se centran en la instrucción y la investigación

científica, mientras que las escuelas politécnicas adoptan un enfoque más práctico.

Universidades

Hay 20 universidades en Finlandia: diez son universidades que incluyen varias Facultades, tres son universidades de tecnología, otras tres son escuelas de economía y gestión de empresas y cuatro son academias de arte.

Dependiendo del sistema de Grados en las universidades, es posible realizar un Grado académico inferior o superior.

• Primer ciclo/Grado universitario: *Kandidaatti/Kandidat*

El Grado inferior, el equivalente a un título de Diplomatura/Licenciatura, se concede después de tres años de estudio o 180 créditos ECTS.

• Segundo Grado universitario: *Maisteri/Magister*

El título superior de Máster se concede después de dos años de estudio adicionales o 120 créditos de ECTS.

• Tercer Grado universitario: *Tohtori/Doktor*

Los graduados pueden optar por realizar un Doctorado inmediatamente después de un Máster. Se necesitan cuatro años de estudio, incluida la investigación y una tesis Doctoral. El título de Doctor equivale a 240 créditos ECTS.

Escuelas Politécnicas

Hay 28 escuelas politécnicas (Universidades de Ciencias Aplicadas) en Finlandia que ofrecen programas orientados al ámbito profesional en las áreas de humanidades, cultura, servicios sociales, turismo, restauración, sanidad y deporte, empresa, recursos naturales, transporte, tecnología y comunicaciones.

Primer ciclo de la escuela politécnica: el Grado de Diplomatura/Licenciatura se compone de 210-270 créditos ECTS o tres años y medio de estudio.

Segundo ciclo de la escuela politécnica: título de Máster que se compone de 60-90 créditos ECTS o un período de estudio de un año y medio o dos años.

3.4.1.8. Educación Superior en Noruega

El Ministerio de Educación e Investigación define los criterios generales para cualificarse como estudiante. El acceso a ciertas disciplinas puede estar restringido, a raíz de la elevada demanda. La mayoría de disciplinas poseen requisitos específicos, lo cual significa que una competencia general en la disciplina no garantiza por sí sola la admisión a todos los programas universitarios u ofertas de escuelas superiores.

El sistema de Educación Superior noruego incluye todas las instituciones y/o programas acreditados. Salvo algunas escuelas universitarias privadas, la gran mayoría de los centros de Educación Superior son estatales. Noruega tiene siete universidades acreditadas, seis universidades especializadas acreditadas, 24 escuelas universitarias acreditadas, dos institutos nacionales acreditados de arte y 29 instituciones privadas de Educación Superior con acreditación institucional o programas académicos en curso. El acceso a estas instituciones suele ser a través de la educación secundaria superior.

Las instituciones de Educación Superior se pueden dividir, en términos generales, en:

- universidades que conceden títulos de Diplomatura/Licenciatura, Másteres y Doctorados en disciplinas teóricas (arte, humanidades y ciencias naturales);
- escuelas universitarias (*høgskole*), que ofrecen una amplia gama de opciones de educación, incluidos los títulos de Diplomatura/Licenciatura, títulos de ingeniero y educación profesional como magisterio y enfermería;
- instituciones privadas que se especializan en disciplinas más populares, con plazas limitadas en las instituciones públicas, como gestión de empresas, marketing o bellas artes.

La estructura de la Educación Superior de tres ciclos se introdujo en el Curso académico 2003-2004. Los cursos de medicina, psicología y veterinaria no forman parte de esta estructura y siguen empleando el ciclo largo: un curso de seis años que les concede el título de *Candidatus*.

- **Primer Grado universitario: Diplomatura/Licenciatura**

Con el nuevo sistema, el programa normalizado de Diplomatura/Licenciatura tiene una duración de tres años. Los programas de educación en la disciplina de música y ciertos programas de magisterio duran cuatro años. Algunos cursos todavía combinan estudios de primer y segundo ciclo, (especialmente farmacia, odontología, ciencias de la pesca y arquitectura), y los estudiantes que finalizan satisfactoriamente el curso obtienen el Grado de Máster.

- **Segundo Grado universitario: Máster**

El Grado de Máster consta normalmente de un curso de dos años. Es un requisito esencial para aquellos estudiantes que quieren obtener un Doctorado. Algunos programas requieren un período mínimo de experiencia laboral (dos años) como condición previa a la admisión al curso.

- **Tercer Grado universitario: Doctorado**

La nueva estructura de Educación Superior ha sustituido 15 antiguos títulos Doctorales por el Doctorado. El curso de Doctorado corresponde a tres años de estudios a tiempo completo. El componente de los cursos impartidos supone, como promedio, un semestre. Los estudiantes de cursos de Doctorado se consideran investigadores en fase temprana y están contratados durante cuatro años: tres años para investigar y un año de estudio. También es posible obtener un título de Doctor independiente realizando una investigación individual que se denomina *Doctor philosophiae*.

3.4.1.9. Educación Superior en Suecia

El sistema educativo sueco ha experimentado una serie continua de reformas desde los años cincuenta. Hay una escolaridad obligatoria de nueve años de duración y una enseñanza secundaria de tres años, que incluye programas de estudios tanto teóricos como profesionales. La educación para adultos ha sido

ampliada. En 1977, prácticamente toda la educación posterior a la enseñanza secundaria quedó incorporada en un sistema único. En Suecia, esa educación solía contener un fuerte elemento de planificación y regulación nacionales. En 1993 entró en vigor una nueva Ley de Educación Superior, que introdujo una desregulación del sistema, una mayor autonomía para las distintas instituciones de Educación Superior y una mayor posibilidad de elección para los estudiantes. Ahora, la amplitud de los programas de estudios y la asignación de subvenciones entre instituciones vienen determinadas por la demanda de estudiantes y los logros de cada institución. La organización de los estudios y la gama de cursos ofrecidos son fijadas a nivel local. Al mismo tiempo, los estudiantes tienen una mayor libertad de elección de cursos dentro del marco de un Decreto de Titulación nuevo, homologado a nivel internacional.

El sistema de Educación Superior sueco incluye estudios universitarios tradicionales y formación profesional, como estudios de magisterio y sanidad. Todas las instituciones de Educación Superior se encuentran bajo la competencia del Ministerio de Educación, excepto la Universidad de Ciencias Agrónomas (Ministerio de Agricultura).

Toda la Educación Superior básica se ofrece en forma de cursos. Pueden realizarse opciones individuales, puesto que los estudiantes pueden combinar distintos cursos en un mismo programa. Los programas de estudio se dividen en créditos. Un crédito equivale a una semana de estudios a tiempo completo, y un año representa normalmente 60 créditos ECTS.

En el año 2007 se introdujo una estructura de tres ciclos, aunque se han mantenido los programas de ciclo largo de entre cuatro y seis años de duración en el caso de los títulos profesionales de medicina, farmacia, psicología, odontología, arquitectura, ingeniería civil y derecho. Estos títulos se sitúan en uno de los tres ciclos, dependiendo de la duración y resultado previstos de los estudios.

• **Primer Grado universitario: *Högskoleexamen/Kandidatexamen***

El *Högskoleexamen* (Título) se concede después de finalizar, como mínimo, 80 créditos. Todas las universidades e instituciones de Educación Superior pueden concederlo. El *Kandidatexamen* (título de Diplomatura/Licenciatura)

se concede después de realizar, como mínimo, 120 créditos (tres años de estudios, a tiempo completo). Es necesario realizar estudios en profundidad en la disciplina principal, como mínimo de 60 créditos (tres períodos), incluido un proyecto especial independiente de al menos 10 créditos.

- **Segundo Grado universitario: *Magisterexamen***

Desde 2007, existen dos tipos de Máster que conducen a la obtención de dos títulos distintos. El *Magisterexamen* tiene una duración de un año y para obtenerlo se necesitan 60 créditos ECTS. El título de *Masterexamen*, introducido recientemente, tiene una duración de dos años y para obtenerlo se necesitan 120 créditos. Al margen de estos títulos académicos, hay aproximadamente 60 títulos profesionales (*Yrkesexamen*) cuya duración varía en función de sus características y disciplina de estudio.

- **Tercer Grado universitario: *Licenciat/Doktor***

Los estudios de Doctorado normalmente tienen una duración de cuatro años. Combinan los cursos impartidos con la investigación de una tesis. El *Licentiatexamen* (Licenciatura) requiere dos años de estudio e investigación, incluida una tesis cuya duración es algo mayor. Puede concederse como título intermedio hacia la obtención del título de *Doktorsexamen*, que requiere un mínimo de cuatro años de estudios a tiempo completo.

3.4.2. EL MODELO UNIVERSITARIO FRANCÉS O NAPOLEÓNICO: LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DEL ESTADO. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN FRANCIA Y PAISES AFINES

A continuación haremos una revisión sobre los sistemas de Educación Superior en los países europeos con tradicional vigencia del modelo napoleónico de universidad⁴⁰, teniendo en cuenta que en todos ellos se ven sujetos a los procesos de evolución requeridos por el EEES. Haremos el recorrido por los sistemas de Francia y países afines: Bélgica (Comunidad Francófona/Valona), Italia, Luxemburgo y Portugal.

3.4.2.1. Educación Superior en Francia

La Educación Superior en Francia se ofrece a través de las universidades (Universités) (incluidos los Instituts nationaux polytechniques), que están abiertos a un gran número de estudiantes, y en las Grandes Ecoles y otras instituciones de Educación Superior profesional con políticas de admisión selectivas.

Antes de acceder a la universidad, los estudiantes pueden realizar un programa de dos años después de la educación secundaria de 120 ECTS, con el que se obtiene un Diplôme universitaire de technologie (DUT - Diploma Universitario de Tecnología), un Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques

⁴⁰ Fuente fundamental de referencia: European Comisión. Education and Training. Portal Estudiar en Europa. Documento accesible en http://ec.europa.eu/education/study-in-europe/about_es.html

(DEUST – Diploma de estudios universitarios científicos y técnicos) o un Brevet de technicien supérieur (BTS – Diploma Superior de Técnico).

• **Primer Grado universitario: *Licence***

El primer ciclo universitario tiene una duración de tres años, y los candidatos obtienen una Licence, Licence professionnelle o Diplôme national de technologie spécialisée correspondiente a 180 ECTS.

• **Segundo Grado universitario: *Master***

El segundo ciclo conduce a la obtención de un Master Recherche o un Master Professionnel, que corresponde a 120 ECTS después de la Licence. La Maîtrise es un título intermedio, y puede concederse un año después de la Licence si el estudiante así lo solicita.

• **Tercer Grado universitario: *Doctorat***

El tercer ciclo corresponde a los estudios de Doctorado. El Doctorado se obtiene normalmente después de tres años de investigación exhaustiva en una escuela de Doctorado bajo la supervisión de un director de tesis, y una vez redactada y defendida la tesis pertinente. Al Doctorat puede seguirle un Grado Post-Doctorado, la *Habilitation à Diriger les Recherches*, que constituye el máximo título nacional.

3.4.2.2. Educación Superior en Bélgica (Comunidad Francófona/Valona)

En la Comunidad francófona/valona, para acceder a cualquier forma de Educación Superior, normalmente los estudiantes deben estar en posesión de un *Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur* (CESS).

Las universidades y las instituciones de Educación Superior no universitarias (*hautes écoles, écoles supérieures des arts, instituts supérieurs d'architecture*) ofrecen programas de Educación Superior. La educación terciaria en la Comunidad francesa sigue la estructura de Diplomatura/Licenciatura-Máster-Doctorado.

• **Primer Grado universitario: Diplomatura/Licenciatura/*Licence***

El Grado de Diplomatura/Licenciatura se concede después de tres años o 180 ECTS de estudios. Hay dos tipos de cursos de Diplomatura/Licenciatura: profesionales y académicos. El título de Diplomatura/Licenciatura académico es requisito previo para la admisión a un curso de Máster. Los estudiantes que estén en posesión de una Diplomatura/Licenciatura orientada al ámbito profesional pueden realizar un Máster después de finalizar un curso puente.

• **Segundo Grado universitario: *Master***

Después de uno o dos años adicionales de estudio (60 o 160 ECTS), se concede un Grado de Máster. En el caso de Medicina, son cuatro años de estudio o 240 ECTS. En el caso de Medicina veterinaria, se necesitan tres años de estudio o 180 ECTS.

Los cursos de Máster se ofrecen en universidades e instituciones de Educación Superior no universitarias

• **Tercer Grado universitario: *Doctorat***

El Doctorado se concede después de otros tres años, como mínimo. Los programas de Doctorado se centran en la preparación de una tesis Doctoral. Sólo las universidades pueden conceder Grados de Doctorado.

3.4.2.3. Educación Superior en Italia

La Educación Superior en Italia⁴¹ se compone de un sector universitario y un sector no universitario. El sector universitario incluye 95 instituciones de Educación Superior: 61 università statali (universidades estatales), 17 università non statali (universidades no estatales), 6 istituti superiori a ordinamento speciale (escuelas superiores) y 11 università telematiche (universidades en línea).

El sector no universitario incluye las siguientes instituciones de *Alta Formazione Artistica e Musicale* - AFAM (Educación Superior en arte y música): 44 *accademie*

⁴¹ Para más información sobre el sistema italiano de Educación Superior, véanse también *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009)*; *Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) (2009)*.

di belle arti y *accademie di belle arti legalmente riconosciute* (academias de bellas artes), la *Accademia nazionale di arte drammatica* (Academia Nacional de Drama), 4 *istituti superiori per le industrie artistiche* - ISIA (institutos superiores de artes aplicadas), la *Accademia nazionale di danza* (Academia Nacional de Danza), 79 *conservatori di musica e istituti musicali pareggiati* (conservatorios de música e institutos de música reconocidos). Todos los títulos concedidos por las instituciones AFAM tienen categoría universitaria.

Otras oportunidades son las *scuole superiori per mediatori linguistici* (programa de mediación lingüística), los *istituti/scuole di psicoterapia* (programas de psicoterapia para psicólogos profesionales), el *Centro sperimentale di cinematografia* (Escuela Superior Nacional de Cinematografía y Audiovisuales) y la *Formazione tecnica superiore* - FTS (formación técnica superior).

● **Primer Grado universitario: *Laurea***

En el sector universitario, los estudios de primer ciclo consisten en *Corsi di Laurea*, que duran tres años. El título de *Laurea* se concede a los estudiantes que han obtenido 180 créditos y está supeditado a la defensa de una tesis. También puede exigirse la realización de un periodo de formación. En el sector no universitario, los estudios de primer ciclo consisten en *Corsi di Diploma Accademico di Primo Livello*, que también duran tres años y requieren 180 créditos ECTS.

● **Segundo Grado universitario: *Laurea Magistrale o Specialistica***

Los estudios de segundo ciclo en el sector universitario incluyen *Corsi di Laurea Magistrale/Corsi di Laurea Specialistica*, que duran dos años y requieren 120 créditos ECTS. La concesión del título está supeditada a la defensa de una tesis. Existe un número limitado de programas de segundo ciclo (Odontología, Medicina, Farmacia, Veterinaria, Arquitectura y Derecho) que se definen como *Corsi di Laurea Specialistica/Magistrale a Ciclo Unico* (cursos de Grado de un ciclo). Cada curso está organizado en un bloque único de cinco años y 300 créditos ECTS (en el caso de Medicina, son necesarios seis años y 360 créditos ECTS). Los *Corsi di Master universitario di primo livello* duran un año y requieren 60 créditos ECTS, pero no conceden acceso a un programa de tercer ciclo.

Los estudios de segundo ciclo en el sector no universitario incluyen los *Corsi di Diploma Accademico di Secondo Livello*, que duran dos años y requieren 120 créditos ECTS. Este título concede acceso a la investigación y a todo tipo de

programas de tercer ciclo. Entre otros programas no universitarios se encuentran los *Corsi di Specializzazione* y los *Corsi di Perfezionamento o Master*. Este último dura como mínimo un año y requiere un mínimo de 60 créditos ECTS.

• **Tercer Grado universitario: *Dottorato di Ricerca***

Los estudios de tercer ciclo incluyen los *Corsi di Dottorato di Ricerca*, que duran un mínimo de tres años, durante los cuales el Doctorando debe preparar una disertación original que debe defenderse en el examen final. Los *Corsi di Specializzazione* están diseñados para proporcionar conocimientos especializados en ámbitos como el médico, el clínico y el quirúrgico que llevan a la consecución del título de *Specialista*.

En la educación no universitaria, los estudios de tercer ciclo se componen de *Corsi di Formazione alla Ricerca*. El *Diploma Accademico di Formazione alla Ricerca* equivale al *Dottorato di Ricerca*.

3.4.2.4. Educación Superior en Luxemburgo

La Universidad de Luxemburgo se estableció en 2003 como una pequeña institución multilingüe y multicultural firmemente comprometida con la investigación. Ha asumido y reestructurado ciertos cursos que se ofrecían en otras instituciones antiguas de Educación Superior.

La Universidad de Luxemburgo no ofrece cursos en todas las disciplinas de estudio ni a todos los niveles, por lo que los estudiantes se desplazan al extranjero para realizar sus estudios de Educación Superior en algunos casos. De hecho, es obligatorio que los estudiantes cursen un período de estudios en el extranjero durante su educación universitaria, y los estudiantes matriculados en la universidad pueden obtener su título sólo si han pasado un período de tiempo estudiando en una universidad u otra institución de Educación Superior en el extranjero. Se ofrecen cursos en tres Facultades: Ciencia, Tecnología y Comunicación; Derecho, Economía y Finanzas; Artes, Humanidades y Ciencias de la Educación.

• **Primer Grado universitario: Diplomatura/Licenciatura**

El título de Diplomatura/Licenciatura se ofrece como un curso de tres o cuatro años. Se ofrecen títulos de Diplomatura/Licenciatura profesional (tres o cuatro años), cuyo estudio se desarrolla únicamente en Luxemburgo, mientras que los cursos de Diplomatura/Licenciatura académica tienen una duración de tres años, uno de los cuales se desarrolla en el extranjero.

• **Segundo Grado universitario: Máster**

Se ofrecen cursos de Máster académicos y profesionales, cada uno de los cuales tiene una duración de dos años. Hay cursos de Máster académico en las disciplinas de Psicopedagogía y Ciencias sociales, mientras que los cursos de Máster profesional están disponibles en las áreas de Gestión e Informática, Ingeniería y Tecnología.

• **Tercer Grado universitario: Doctorado**

La impartición de cursos de Doctorado se rige por una normativa introducida en 2006. La Universidad de Luxemburgo ofrece a los estudiantes la oportunidad de realizar estudios de Doctorado bajo la supervisión del personal académico que esté autorizado para dirigir tesis doctorales. Estas tesis pueden dirigirse de manera autónoma por parte de la Universidad de Luxemburgo o de forma conjunta con un co-supervisor que también disponga de autorización para dirigir las investigaciones procedentes de una institución extranjera.

3.4.2.5. Educación Superior en Portugal

Actualmente, la Educación Superior en Portugal está dividida en dos subsistemas: la educación universitaria y la Educación Superior no universitaria (educación politécnica), y se ofrece en universidades públicas y privadas, así como en instituciones de Educación Superior no universitarias (públicas y privadas).

Las instituciones de Educación Superior privadas no pueden funcionar si no cuentan con el reconocimiento del Ministerio de Ciencia y Educación Superior. El acceso está regulado mediante los mismos procedimientos por los que se rigen las instituciones de Educación Superior estatales.

Los dos sistemas de Educación Superior (universidad y escuela politécnica) están vinculados, y es posible pasar de uno a otro. También es posible pasar de una institución pública a una privada y viceversa.

• **Primer Grado universitario: *Licenciado***

El título de *Licenciado* se concede en las universidades después de un período de estudio de seis a ocho semestres de duración, que corresponde a un número de créditos entre 180 y 240.

• **Segundo Grado universitario: *Mestre***

El título de *Mestre* se concede después de un período de estudios que tiene una duración de entre tres y cuatro semestres, que corresponden a un número de créditos de entre 90 y 120. El título de *Mestre* también puede concederse después de 10 a 12 semestres, que corresponden a un número de créditos entre 300 y 360, para profesiones sujetas a la normativa de la UE en cuanto a su duración.

• **Tercer Grado universitario: *Doutor***

El título de *Doutor* lo conceden las instituciones universitarias, tras la redacción y defensa de una tesis original (tesis Doctoral). No existe un período fijo de preparación para los exámenes del Doctorado.

Este título está únicamente abierto a aquellos que poseen un título de *Mestre* o título equivalente, y a aquellos que han obtenido un título de *Licenciado* o una cualificación legalmente equivalente con una nota final de 16.

• **Cuarto nivel universitario: *Agregação***

Se trata de la cualificación máxima, que está reservada a aquéllos que ya poseen el título de *Doutor*. Requiere la capacidad de realizar una investigación de alto nivel y una competencia pedagógica especial en una disciplina concreta. Se concede después de aprobar los correspondientes exámenes específicos.

3.4.3. EL MODELO UNIVERSITARIO BRITÁNICO O ANGLOSAJÓN: LA UNIVERSIDAD AL SERVICIO DE LA CULTURA. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN REINO UNIDO Y PAISES AFINES

A continuación haremos una revisión sobre los sistemas de Educación Superior en los países europeos con tradicional vigencia del modelo británico o anglosajón de universidad⁴², considerando una vez más que también en ellos, como en el resto de los 47 países participantes en el Proceso de Bolonia, se están produciendo las adaptaciones requeridas por el EEES. Haremos el recorrido por los sistemas de Reino Unido (Gran Bretaña: Gales, Escocia, Inglaterra, e Irlanda del Norte) y países afines: Irlanda.

Conviene recordar que el modelo británico o anglosajón de universidad se ha extendido y sigue extendiéndose a muchos países, tanto dentro de Europa (recordemos, por ejemplo, su influencia en los sistemas de los países escandinavos, mezclada con la del modelo humboldtiano), como fuera de ella, como es el caso de Norteamérica, donde este modelo tradicional de universidad se transformó con el paso del tiempo en una versión de modelo de respuesta al mercado. Conviene así mismo tener en cuenta que muchos de los elementos del modelo universitario anglosajón (planteamientos generales, metodologías, enfoques, etc.) coincidan con los planteados desde Bolonia para el EEES.

3.4.3.1. Educación Superior en Reino Unido

La Educación Superior en el Reino Unido⁴³ se imparte a través de tres tipos principales de instituciones: universidades, escuelas e instituciones de Educación Superior y escuelas de arte y música. Todas las universidades poseen autonomía.

⁴² Fuente fundamental de referencia: European Comisión. Education and Training. Portal Estudiar en Europa. Documento accesible en http://ec.europa.eu/education/study-in-europe/about_es.html

⁴³ Para más información sobre el sistema británico de Educación Superior, remitimos a los trabajos publicados por García Ruíz (2001) y García Sanjuán (2000).

La mayoría de las universidades se compone de Facultades, que pueden dividirse, a su vez, en departamentos. El Departamento de Educación y Cualificaciones es responsable de todas las universidades. Las instituciones educativas no universitarias, entre las que se incluyen las escuelas técnicas superiores, las escuelas de educación superior y las escuelas independientes acreditadas, también ofrecen cursos de Grado, varios cursos sin titulación académica y cualificaciones de Postgrado.

• **Primer Grado universitario: *Bachelor's***

Esta fase dura tres o cuatro años y conduce a la concesión de un título de Diplomatura/Licenciatura. El título de Diplomatura/Licenciatura se otorga como título con aprobado o con honores, cuando los estudios tienen un Grado de especialización superior. El título de honores (*Bachelor's Honours Degree*) posee tres clasificaciones: *First Class Honours*, *Second Class Honours* o *Third Class Honours*. En algunas universidades y escuelas de educación superior, un curso de dos años conduce a la obtención de un Diploma de Educación Superior (*DipHE*).

En algunas instituciones, los estudiantes deben seguir un curso básico antes de iniciar el curso con el que se obtiene el título de *Bachelor*. En ocasiones, se exige que los estudiantes de idiomas extranjeros estudien o trabajen durante un año adicional en el país del idioma de estudio.

• **Segundo Grado universitario: *Master's***

Normalmente, el requisito para acceder a un *Master's Degree* es un título de *Bachelor* con notas satisfactorias. El curso normalmente tiene una duración de un año. Algunos cursos de Máster están integrados en los cursos de Grado, y a su finalización se obtiene una cualificación de Postgrado, en lugar de una de Grado, tras cuatro años de estudio. En la universidad, tras dos años de estudios adicionales y la presentación satisfactoria de una tesis, los estudiantes pueden obtener el título de Máster en Filosofía (*M.Phil*). La diferencia principal entre un Máster normal y el Máster de Filosofía es que este último está enfocado principalmente a la investigación, mientras que el primero se basa en la impartición de un curso

• **Tercer Grado universitario: *Doctor of Philosophy/Higher Doctorate***

Después de un período normal de tres años de estudio adicional, después de obtener un Máster, el candidato puede presentar una tesis para obtener el Doctorado en Filosofía (*D.Phil.* o *Ph.D.*). Hay una fase adicional conduce a la obtención de Doctorados Superiores y que puede cursarse en una universidad especializada en Derecho, Humanidades, Ciencias, Ciencias Médicas, Música y Teología.

3.4.3.2. Educación Superior en Irlanda

El sector de la Educación Superior o de tercer nivel en Irlanda incluye una serie de instituciones de Educación Superior, incluidas siete Universidades y trece Institutos de Tecnología, así como Escuelas Universitarias de Educación, la Escuela Universitaria de Arte y Diseño, escuelas universitarias privadas de Educación Superior no financiadas por el estado y otras instituciones nacionales. Las Universidades, Institutos de Tecnología, Escuelas Universitarias de Educación y el Instituto de Tecnología de Dublín están financiadas por la Autoridad de Educación Superior (HEA), que es responsable de fomentar el desarrollo y de asistir en la coordinación de la inversión estatal en Educación Superior. El Consejo de concesión de títulos de educación y formación superior (HETAC) es el organismo que otorga las titulaciones de las universidades y escuelas universitarias de Educación Superior no universitarias.

De acuerdo con la legislación reciente, cualquier institución que ofrezca educación y formación, independientemente del lugar en el que se impartan (ya sea una institución educativa, el lugar de trabajo o la comunidad) puede solicitar a la HETAC la validación de un programa. El DIT concede sus propios títulos tras la aprobación de ciertos Instrumentos legislativos en 1992.

Irlanda posee un sistema binario de Educación Superior, diseñado para garantizar una flexibilidad y una receptividad hacia las necesidades de los estudiantes y la amplia gama de requisitos de índole social y económica. No obstante, dentro del ámbito de cada sector y entre los dos sectores, hay una amplia gama de instituciones que ofrecen distintos tipos y niveles de cursos. Las Universidades se centran esencialmente en programas de Grado y Postgrado, junto con una investigación básica y aplicada. El trabajo principal

de los IoTs son los programas de Grado, con un número más reducido de programas de Grado y una implicación creciente en la investigación aplicada orientada al ámbito regional.

Para los estudiantes extranjeros, cada institución determina de manera individual los procedimientos de admisión, pero por lo general se basan en los resultados obtenidos en los exámenes nacionales y en el dominio del inglés.

Primer Grado universitario: *Bachelor's*

La fase principal de la Educación Superior conduce a la consecución del Título *Bachelor's Degree* que, en algunos casos, también puede ser una cualificación profesional (Título profesional). La duración de los estudios generalmente oscila entre tres y cuatro años. El título de *Bachelor's* puede concederse como Título general, con honores o especial. En las disciplinas de veterinaria, arquitectura y odontología, los estudios duran cinco años. Los estudios de Medicina duran seis años.

Segundo Grado universitario: *Master's*

El segundo Grado de Educación Superior consiste en estudios más avanzados y lleva a la obtención del *Master's Degree*. Estos cursos duran uno o dos años después de la concesión del *Bachelor's Degree*, y normalmente incluyen la impartición de cursos, investigación o ambos. Los candidatos que asisten a un curso y/o presentan una tesis basada en investigaciones reciben un *Master's Degree*.

Tercer Grado universitario: *Doctorate*

Normalmente son necesarios dos años de estudio después del *Master's Degree* para obtener el título de Doctor (*Doctorate*). Normalmente los programas de los cursos se componen de una investigación supervisada para la preparación de una tesis, aunque un número limitado también incluye un Componente sustancial de enseñanza. Puede concederse un título de Doctorado superior, después de realizar un número mínimo de cinco años (normalmente más), tras la concesión del primer Doctorado, por trabajos originales que ya hayan sido publicados.

3.4.4. EL MODELO UNIVERSITARIO SOVIÉTICO: LA UNIVERSIDAD CENTRALIZADA. EL MODELO NAPOLEÓNICO ADAPTADO AL SISTEMA SOCIALISTA. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN RUSIA Y PAISES AFINES

Revisaremos por último los sistemas de Educación Superior en los países europeos con tradicional vigencia del modelo soviético de universidad⁴⁴, recordando una vez más y como en los casos anteriores que están inmersos en los procesos de modificación y adaptación necesarios para la convergencia hacia el EEES. Haremos el recorrido por los sistemas de Rusia y países afines: Chequia, Hungría, Polonia, Rumania.

Conviene también tener en cuenta que en el modelo soviético de universidad se encuentran elementos comunes al modelo napoleónico, que se instauró en estos países adaptándolo en su día al sistema socialista.

3.4.4.1. Educación Superior en Rusia⁴⁵

Desde el año 1988 en la Universidad de Rusia de la Amistad de los Pueblos se ha introducido dos tipos de preparación de los especialistas a nivel de Educación Superior, de acuerdo al esquema: **Licenciado-Master**. Dicho esquema se aplica en la mayoría de las especialidades. En algunas especialidades, el **Bachillerato** (Licenciatura) no se lleva a cabo, y al final de la carrera el egresado recibe el título con el Grado correspondiente.

⁴⁴ Fuente fundamental de referencia: European Comisión. Education and Training. Portal Estudiar en Europa. Documento accesible en http://ec.europa.eu/education/study-in-europe/about_es.html. Véase también Rodríguez (2007).

⁴⁵ EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y CIENCIA. Organización Autónoma No Lucrativa (2009). *Colaboración entre Rusia y España en el ámbito educativo*. Moscú. Documento accesible en <http://spain-russia.edu.ru/spanish/read/russia/edu-ru/univ>

El tiempo de estudios para obtener el **Bachillerato** es de 4 años (sin contar el año de estudio en la **Facultad Preparatoria**), y los egresados en esta modalidad reciben el **Título Estatal**, y el Grado académico de "**Bachiller**" (Licenciado) en Ciencias o Artes en la especialidad respectiva.

Los Bachilleres diplomados pueden continuar la maestría, la cual tiene un tiempo de duración de dos años. Concluido el tiempo de estudio y defendida su **Tesis** correspondiente, el egresado recibe el Título Estatal que constata el nivel académico de **Máster en Ciencias/Artes** (Master of Science/Arts) en la respectiva especialidad.

La facultad de medicina no prepara Bachilleres. En la Facultad de Medicina, después de seis años de estudios (sin contar el año de estudio en la Facultad Preparatoria), en la especialidad de Medicina General, el egresado recibe el Título Estatal de Médico General y el Grado académico de "Doctor en Medicina" (MD). En la especialidad de Estomatología después de cinco años de estudios (sin contar el año de estudio en la Facultad Preparatoria), el egresado recibe el Título Estatal de Médico-Estomatólogo y el Grado académico de "Master en Estomatología" (Master of Science in Dentistry - M. Sc. D.). En la especialidad de Farmacia, el egresado después de cinco años de estudios (sin contar el año de estudio en la Facultad Preparatoria), recibe el título Estatal de Farmacéutico y el Grado académico de "Master en Farmacia" (Master of Science in Pharmacy - M. Sc. Pharmacy).

En otras Facultades de la Universidad, existen especialidades en las cuales tampoco se preparan Bachilleres, y los egresados reciben el **Título Estatal de Especialista** en sus respectivas especialidades. En particular, en la Facultad Agraria, en la especialidad de Veterinaria los egresados después de cinco años de estudios (sin contar el año de estudio en la Facultad Preparatoria, reciben el Título Estatal de Médico Veterinario y el Grado académico de "*Doctor of Veterinary Medicine and Surgery*". En la Facultad de Físico-Matemáticas y Ciencias Naturales, en la especialidad de Radio-Física y Electrónica, los egresados después de cinco años de estudios (sin contar el año de estudio en la Facultad Preparatoria), reciben el Título Estatal de especialistas en Radio-Física y Electrónica. En la Facultad de Ingeniería, los egresados en la especialidad de Economía y dirección de Empresas (por ramas), después de cinco años de estudios (sin contar el año de estudio en la Facultad Preparatoria), reciben el Título Estatal de Ingeniero-Economista. Además de eso, en esta facultad, los interesados pueden pasar cinco años de estudios (sin contar el año de estudio en

la Facultad Preparatoria), en cualquiera de las especialidades no reciben el Título de Bachiller, sino el Título Estatal de Ingeniero (por ejemplo, Ingeniero Constructor, Ingeniero Técnico, etc.)

Los egresados de todas las formas de enseñanza pueden obtener condicionalmente el Título de Traductor-Referente del idioma Ruso o de otro idioma, después de aprobar los exámenes de los idiomas correspondientes.

En la Universidad existe también la nueva especialidad de "Servicio socio-cultural y Turismo".

3.4.4.2. Educación Superior en Chequia

Las instituciones de Educación Superior son el nivel más elevado del sistema educativo checo. Cada institución o facultad prepara sus propios programas de estudios, que deben ser aprobados por el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, tras haber obtenido una recomendación positiva de la Comisión de Acreditación.

Las instituciones de Educación Superior pueden ser universitarias o no. Las primeras ofrecen programas de estudios de todo tipo. Sin embargo, las instituciones de Educación Superior no universitarias ofrecen las principales licenciaturas, pero también pueden ofrecer cursos de Postgrado. En 2009, había 26 instituciones públicas, 2 estatales y 46 instituciones privadas de Educación Superior.

- **Primer Grado universitario: *Bakalář***

Las Diplomaturas/Licenciaturas duran de 3 o 4 años y permiten al titulado entrar en el mundo laboral o iniciar un Máster. El programa de estudios debe completarse con un examen oficial final que suele incluir la presentación y defensa de una tesis.

- **Segundo Grado universitario: *Magistr***

El programa de estudios del Máster que sigue a la Diplomatura/Licenciatura (de 1 a 3 años) y el Máster completo (de 4 a 6 años) para determinadas carreras, como Medicina, Estomatología, Veterinaria, Derecho, etc., se centra

en los conocimientos teóricos, su aplicación y el desarrollo de aptitudes creativas. Las disciplinas artísticas se centran más en el desarrollo de la creatividad y el talento. Existen diversos tipos de Máster según la disciplina que se estudie. El programa de estudios debe completarse con un examen final oficial y la presentación y defensa de una tesis.

• **Tercer Grado universitario: *Doktor***

La duración estándar de los estudios de Doctorado es de 3 o 4 años. Los estudios de Doctorado se completan con un examen oficial y la presentación y defensa en público de una tesis Doctoral (tesina) basada en una investigación original cuyos resultados deben publicarse.

3.4.4.3. Educación Superior en Hungría

En Hungría, las instituciones de Educación Superior las componen las universidades públicas y privadas/confesionales (*Egyetemek*) y las escuelas o instituciones no universitarias (*Főiskolák*), acreditadas por el Estado, que ofrecen cursos orientados al ámbito profesional en áreas como la tecnología, la administración de empresas y la formación de profesores. También existen otras instituciones que ofrecen cursos de formación profesional superior.

El sistema de Educación Superior de Hungría está formado por 18 universidades financiadas por el Estado, 2 universidades públicas y 3 escuelas universitarias financiadas por el Estado.

Los títulos tienen un doble propósito e incluyen cualificaciones académicas y profesionales. La estructura del sistema educativo se ha modificado desde finales de 2004 para tener en cuenta la nueva estructura de tres niveles, aunque durante un período que no se ha especificado todavía, ciertos cursos (especialmente los de medicina) mantendrán el antiguo sistema de dos niveles.

• **Primer Grado universitario: *Főiskolái oklevél y Alapfokozat***

El *Főiskolái oklevél* (título) se concede a los estudiantes que finalizan el primer Grado de Educación Superior no universitaria. Los cursos duran aproximadamente tres o cuatro años (en la mayoría de casos, tres, y cuatro

para la formación primaria y superior del profesorado). Los estudiantes que posean el título de *Főiskolái* pueden continuar con su educación solicitando un Máster en una universidad reconocida. A los estudiantes admitidos en el Curso académico 2006-2007 y con posterioridad, las escuelas universitarias les conceden el *Alapfokozat* (título de Diplomatura/Licenciatura). Este título se concede después de un período de seis a ocho semestres de estudio a aquellos estudiantes que hayan adquirido de 180 a 240 puntos de créditos. Actualmente, las cualificaciones de profesorado se pueden conceder únicamente a nivel de Máster.

Ciertos cursos (medicina, farmacia, estudios de odontología y veterinaria, arquitectura, derecho y arte/diseño) mantienen una estructura de cursos de mayor duración, de 10-12 semestres, que integra el Grado de Diplomatura/Licenciatura y el de Máster (aunque sólo el *Mesterfokozat* se concede a finales de este período).

- **Segundo Grado universitario: *Mesterfokozat***

El *Mesterfokozat* (título de Máster) dura de dos a cuatro semestres (60-120 puntos de crédito), y para ser admitido al mismo es necesario estar en posesión de una Diplomatura/Licenciatura. Los estudiantes que posean el título de *Főiskolái oklevél* también pueden continuar realizando un curso de Máster. Para la obtención de este título se requieren normalmente dos o tres años de estudios adicionales.

- **Tercer Grado universitario: *Doktori fokozat***

El título de *Doktori fokozat* (Doctorado) se concede después de tres años de estudios, y es necesario poseer un Máster para ser admitido al mismo. La mitad del curso se basa en un programa de formación, y el proceso de concesión de títulos también exige un dominio intermedio de dos idiomas extranjeros.

3.4.4.4. Educación Superior en Polonia

El sistema polaco de Educación Superior se compone de instituciones de Educación Superior estatales (públicas) y privadas. Existen dos categorías

principales: instituciones universitarias y no universitarias (de educación profesional). Las instituciones universitarias deben ofrecer, como mínimo, un programa de Doctorado.

La Educación Superior se rige por la Ley de Educación Superior de 2005. Dicha ley proporciona la base del sistema de tres ciclos que se está introduciendo en la actualidad. Actualmente, los cursos de dos ciclos coexisten con los de ciclo largo, que combinan los títulos de Diplomatura/Licenciatura y Máster, dependiendo de la disciplina objeto de estudio y de la institución.

• **Primer Grado universitario: *Licencjat***

Los estudios de primer Grado se ofrecen tanto en las instituciones de Educación Superior de índole universitaria como en las instituciones de Educación Superior profesional (*Wyższe szkoły zawodowe*). Los graduados reciben el título profesional de *Licencjat* (después de tres años de estudio) o *Inżynier* (después de un período entre tres años y medio y cuatro de estudio) tras la presentación de una tesis o la realización de un proyecto.

• **Segundo Grado universitario: *Magister***

Los estudios de segundo Grado se ofrecen en las instituciones de Educación Superior de índole universitaria o no universitaria, como estudios uniformes que duran de cinco a seis años o como estudios complementarios que duran entre un año y medio y dos años. Los graduados reciben el título de *Magistero* un título equivalente después de la presentación y defensa de una tesis o un proyecto (con la excepción de los estudios de medicina). Los títulos profesionales equivalentes al título de *Magister* son concedidos por distintos tipos de instituciones de Educación Superior de segundo Grado, después de realizar estudios que normalmente duran cinco años.

• **Tercer Grado universitario: *Doktor***

El título académico de *Doktor* puede obtenerse de dos modos: mediante estudios de tercer Grado (Postgrado) que normalmente duran de tres a cuatro años, o combinando el trabajo profesional con la investigación académica y la redacción de una disertación. Todos los candidatos deben estar en posesión del título profesional de *Magister* o un título equivalente. Para la obtención del

título de *Doktor*, el candidato debe presentar y defender positivamente una disertación Doctoral.

• **Cuarto Grado universitario: *Doktor Habilitowany***

El título de *Doktor Habilitowany* se concede a aquellos candidatos que ya están en posesión del título de *Doktor*. Este título puede obtenerlo el personal académico de instituciones de Educación Superior y unidades de investigación o aquellos individuos que combinan su trabajo de investigación con otras actividades profesionales. Aquellas personas que estén en posesión del título de *Doktor Habilitowany* pueden obtener el puesto académico de profesor en instituciones de Educación Superior, y se les puede conceder el título académico de profesor, otorgado por el Presidente de la República de Polonia.

3.4.4.5. Educación Superior en Rumania

En Rumania, la Educación Superior se ofrece en instituciones educativas y de investigación, en universidades, institutos, academias, conservatorios y escuelas universitarias. El sistema estatal de Educación Superior en Rumania se compone de 49 instituciones de Educación Superior, divididas en 324 departamentos, y otras 20 instituciones privadas de Educación Superior.

Las universidades poseen una autonomía considerable con respecto a las instituciones. El curso académico comienza a mediados de septiembre y a mediados de octubre, dependiendo de la decisión de cada universidad, y se divide en dos semestres de catorce semanas cada uno. Los exámenes se realizan al final de cada semestre.

Los procedimientos de admisión también corresponden a las universidades. La mayoría de universidades tienen una prueba de acceso sobre una disciplina que el solicitante ya ha estudiado y que está más vinculada al curso que ha solicitado. No obstante, algunas han comenzado a aplicar un sistema diferente basado en ensayos, entrevistas y evaluación de los resultados.

A raíz de la ley de 2004, todas las instituciones de Educación Superior están obligadas a seguir una estructura de tres ciclos desde el curso académico 2005-2006. Todavía existen estudios de ciclo largo que tienen una duración de seis años en Medicina y otros estudios relacionados con la Medicina (Farmacia, Enfermería, Arquitectura).

• **Primer Grado universitario: *Diplomã de Licențã/Diplomã de Absolvire***

Los cursos de Grado se dividen en cursos cortos y cursos largos. Los cursos cortos se ofrecen en las escuelas universitarias (*Colegiu universitar*) y conducen a la obtención de un *Diplomã de Absolvire*, que es un título que certifica que el estudiante ha finalizado los estudios y ha aprobado el examen correspondiente. Los graduados pueden continuar sus estudios mediante la realización de cursos largos.

Estos cursos tienen una duración de cuatro a seis años y llevan a la obtención de un *Diplomã de Licențã*, equivalente a un título universitario o Diplomatura/Licenciatura.

• **Segundo Grado universitario: *Diplomã de Master***

Los Grados de Máster representan una oportunidad para la especialización académica. Pueden adoptar la forma de estudios ordinarios, cursos de frecuencia reducida o correspondencia abierta. Normalmente los cursos tienen una duración de entre uno y dos años. También pueden realizarse otros cursos que tienen una duración de entre uno y tres años y que conducen a la obtención de un título de estudios avanzados o un título de estudios académicos de graduado.

• **Tercer Grado universitario: *Diplomã de Doctor***

Con el nuevo sistema, los Cursos de Doctorado tienen una duración general de tres años, aunque pueden ampliarse hasta dos años. También existe la posibilidad de cursar estudios a tiempo parcial. Para ello, es necesario aprobar los exámenes y preparar y defender una tesis.

Sobre el estado actual de la Educación Superior específicamente en Europa, remitimos al Informe: ***Focus on Higher Education in Europe 2010: the Impact of the Bologna Process***⁴⁶, publicado en Bruselas por la Agencia Eurydice en febrero de 2010, en el que se hace un seguimiento detallado de los sistemas de Educación Superior en todos los países participantes en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) al cumplirse la primera década del inicio del proceso.

⁴⁶ Documento accesible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf. Consultado el 3 de abril de 2010.

3.5. MODELOS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE CULTURAS. PATRONES CULTURALES EN CONTRASTE, PERFILES CULTURALES

A la hora de hablar de *cultura*, hemos de tener en cuenta no sólo sus componentes diferenciales y diferenciadores, sino también su estructura general. En este sentido, basándonos en los estudios de Harris (1990), podemos asumir en principio que todas las culturas presentan un patrón básico universal común, que podemos resumir en el siguiente **Cuadro 4: Las culturas: patrón universal**.

Cuadro 4: Las culturas: patrón universal⁴⁷

NIVELES	ÁREAS	CONCRECIONES
SUPERESTRUCTURA	Creatividad, ideología y valores	Ideología y valores religiosos. Valores éticos y morales. Valores estéticos. Actividades lúdicas, artísticas, creativas, expresivas, etc.
	Aspectos intelectuales y mentales	Organización psicológica cognitiva y afectiva. Organización y sistema educativo formal y no formal. etc.
ESTRUCTURA	Economías políticas	Relaciones externas. Sistema de distribución y acceso al poder. Poder territorial, militar, judicial, etc.

⁴⁷ Cuadro de elaboración propia a partir de la traducción y adaptación del texto original

	Economías domésticas	Sistema familiar, parentesco, clan, papel del hombre y de la mujer, etc. Relaciones intergeneracionales. Sistemas de consumo, ahorro, distribución, reparto, etc.
INFRA-ESTRUCTURA	Modo de reproducción	Regulación del crecimiento demográfico. Técnicas y ritos de crianza y educación intrafamiliar, etc.
	Modo de producción	Requisitos mínimos de subsistencia: artesanía, herramientas, vivienda, alimentación, cocina, vestuario, salud, recolección, agricultura, caza, pesca, etc.

3.5.1. EL INDICADOR DE ESTILOS CULTURALES

Brooks Peterson es fundador y presidente de *Across Cultures Inc.*, una compañía internacional de consultoría croscultural, especialmente dedicada al asesoramiento intercultural a líderes en el ámbito internacional, global. Experimentadísimo formador croscultural, investigador y profesor universitario en los niveles de Post-Grado (Máster, Doctorado) en Minneapolis, ha viajado por una gran parte del mundo y vivido en varios países. Es creador de varios recursos y “herramientas” para mejorar las relaciones interculturales, de las que la más apreciada y ampliamente utilizada a nivel internacional es el **Peterson Cultural Style Indicador (CSI) / Indicador de Estilos Culturales**.

Lo primero sería definir qué entendemos por *cultura*. En su libro *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures* (Peterson, 2004), el autor distingue entre lo que él denomina *Invisible Culture* (cultura invisible, oculta o latente), y *Visible Culture* (cultura visible, manifiesta o patente). También distingue entre la Cultura con “C” mayúscula (grandes temas como la

historia común, las artes, la literatura, etc...) y la cultura con “c” minúscula (temas “menores”, como hábitos y costumbres populares o cotidianos):

- **Invisible Culture:** valores, actitudes, creencias, normas sociales, fundamentos legales, pre-conceptos, historia, procesos cognitivos (en la Cultura con “C” mayúscula), y temas populares, opiniones, puntos de vista, preferencias, gustos, ciertos conocimientos comunes (en la cultura con “c” minúscula)
- **Visible Culture:** arquitectura, geografía, literatura clásica y moderna, presidentes o figuras políticas, música clásica y moderna (en la Cultura con “C” mayúscula), y gestos, posturas corporales, uso del espacio, distancia social de confort, estilos de ropa, comida, deportes y pasatiempos, música popular, artesanía (en la cultura con “c” minúscula).

En la misma línea de definición y caracterización de los diversos elementos, más o menos profundos, más o menos obvios, que constituyen una determinada cultura y que conviene conocer y tener en cuenta en las experiencias transculturales y en los entornos multiculturales, el autor ha desarrollado lo que llama la **Analogía del iceberg**, utilizando la figura de un iceberg como imagen o metáfora de cualquier cultura, con elementos profundos, ocultos como la mayor parte de un iceberg en el océano, y elementos visibles, como la punta del iceberg en la superficie. Según esta analogía, la mayoría de los elementos que conforman una determinada cultura están en el fondo y no pueden percibirse a primera vista, sino a través del análisis y el conocimiento; el pico del iceberg, siempre mucho más pequeño, representa las manifestaciones culturales que se pueden percibir con nuestros sentidos. Veamos qué elementos culturales sitúa Peterson en cada una de las partes del iceberg.

Los valores latentes que subyacen en la **raíz y parte sumergida** determinan los siguientes aspectos culturales profundos:

- noción y tratamiento del tiempo
- posiciones individuales en la sociedad
- creencias sobre la naturaleza humana
- normas sobre relaciones inter-personales
- importancia y valor del trabajo
- motivaciones para el logro

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

- roles de adultos y niños en la familia
- tolerancia al cambio
- roles asociados al género, hombres y mujeres
- importancia del honor personal y familiar
- importancia y definición de la armonía
- preferencias sobre sistemas de liderazgo
- estilos de comunicación
- estilos de pensamiento

Los elementos culturales patentes **en la punta del iceberg**, manifestaciones que se perciben con nuestros sentidos y que se sustentan y fundamentan en la raíz sumergida incluyen:

- la lengua
- la arquitectura
- la comida, la gastronomía
- la población
- la música, el folklore
- la ropa, la moda
- el arte y la literatura
- el ritmo y el estilo de vida
- las manifestaciones emocionales, los gestos
- el contacto visual
- las actividades de ocio
- los deportes

En su ***Cultural Style Indicador***, Peterson propone un sencillo sistema de cinco escalas del 1 al 10, cada una de ellas con dos estilos culturales opuestos en los extremos, sobre las cuales se puede situar cualquier cultura que queramos conocer o definir. Las cinco escalas de este *Indicador de estilo cultural* son las siguientes:

1. Igualdad / Jerarquía
2. Comunicación directa / Comunicación indirecta
3. Enfoque individualista / Enfoque grupal
4. Orientación hacia las tareas / Orientación hacia las relaciones
5. Riesgo / Precaución

El autor propone algunos ejemplos de grandes culturas conocidas como modelo emblemático de los estilos culturales representados en ambos extremos de sus 5 escalas. En el extremo izquierdo de las escalas (igualdad, comunicación directa, enfoque individualista, orientación hacia las tareas, riesgo) sitúa las culturas anglosajonas y nórdicas; en cambio, en el extremo derecho de las mismas cinco escalas (jerarquía, comunicación indirecta, enfoque grupal, orientación hacia las relaciones, precaución) aparecen situadas culturas orientales tales como la china o la japonesa, y cerca de ellas pero no en el extremo de las escalas, en mayor o menor medida encontraríamos las culturas de la Europa del Este y las culturas latinas, incluyendo la española.

3.5.2. EL MODELO LMR

Richard D. Lewis es un reconocido especialista en comunicación intercultural y crosscultural a nivel internacional, con una experiencia y dedicación profesional de más de cuatro décadas⁴⁸. Autor de numerosas obras específicamente dedicadas al tema ya consideradas obras de referencia “clásicas” en el sector, incluyendo *Cross Culture: The Lewis Model* (Lewis, 2005), *When Cultures Collide: Leading Across Cultures* (Lewis, 2007), *Cross-Cultural Communication. A Visual Approach* (Lewis, 2008), clasifica y caracteriza los patrones culturales de más de 60 países en su LMR Model, con la intención de ofrecer claves útiles para mejorar la comunicación intercultural y crosscultural en los ámbitos académico y profesional en entornos multiculturales.

⁴⁸ Ha vivido y trabajado en una docena de países y habla 12 lenguas. Creador y presidente de la empresa Richard Lewis Communications, un Instituto Internacional especializado en formación intercultural y crosscultural con sede en más de una docena de países, consultor intercultural y crosscultural en más de 100 organismos oficiales, gubernamentales, compañías multinacionales y universidades por todo el mundo, tales como Nokia, Rolls Royce, Microsoft, British Airways, Finnish Ministries, Nordic Council, Norwegian Research Council, SAS, Sony-Ericsson, University of Helsinki, University of Pekín, University of Shanghai, The World Bank.

Según el **LMR Model (*linear/multi/reactive*)**, Lewis (2005) clasifica las diferentes culturas en tres grandes categorías:

1. **Linear-active** (culturas lineales-activas): planean, programan, siguen cadenas de acción-producción, hacen sólo una cosa a la vez. Las culturas germánicas (alemanes, austríacos, holandeses, suizos) y las culturas escandinavas/nórdicas en general (excepto Finlandia, con elementos reactivos) formarían parte de esta categoría.

2. **Multi-active** (culturas multiactivas): locuaces, vivaces, hacen varias cosas al mismo tiempo, planean sus prioridades no según una programación temporal sino dependiendo de la importancia o urgencia relativa de cada una. Las culturas latinas en Europa en general, las culturas “del sur” (incluidos los españoles), latinoamericanos y árabes serían ejemplos de este grupo de culturas.

3. **Reactive** (culturas reactivas): dan prioridad a la cortesía y al respeto, escuchan con máxima calma y atención a sus interlocutores y reaccionan cuidadosamente a las propuestas de la otra parte. Chinos, japoneses y finlandeses serían ejemplos de referencia de este tercer grupo.

Veamos de forma más detallada las características y los rasgos generales descritos por Richard D. Lewis en su Modelo para tipificar cada una de las tres grandes categorías culturales en interacción, sus pautas y patrones de comportamiento en comunicación en el siguiente **Cuadro 5: El Modelo LMR**:

Cuadro 5: El Modelo LMR⁴⁹

Linear -Active	Multi-Active	Reactive
- introvertidos	- extrovertidos	- muy introvertidos
- pacientes	- impacientes	- pacientes
- callados	- habladores	- silenciosos
- discretos	- inquisitivos	- respetuosos
- valoran la privacidad	- gregarios	- les gusta escuchar y compartir
- planean de antemano, metódicamente	- planean sólo líneas generales	- observan principios generales

⁴⁹ Cuadro de elaboración propia a partir de la traducción y la adaptación de las obras originales.

- hacen sólo una cosa a la vez	- hacen varias cosas a la vez	- reaccionan
- trabajan sólo las horas fijadas	- trabajan cuando haga falta	- horarios de trabajo flexibles
- puntuales	- impuntuales	- extremadamente puntuales
- dominados por horarios y programas	- horarios y programas impredecibles	- reaccionan a los horarios de la otra parte
- compartimentan proyectos y actividades	- dejan que proyectos y actividades se influyan entre sí	- ven proyectos y actividades de forma global, dentro de un todo
- se ajustan y atienen a los planes	- cambian y modifican los planes	- hacen pequeños cambios de planes
- se ajustan y atienen a los hechos	- relativizan los hechos	- las afirmaciones son promesas
- consiguen información de estadísticas, libros de referencia, bases de datos, Internet	- consiguen información oral, de primera mano	- utilizan tanto la información oral de primera mano como las fuentes de investigación
- orientados hacia el trabajo	- orientados hacia las personas	- muy orientados hacia las personas
- no emocionales	- emocionales	- discretamente implicados emocionalmente
- trabajan sólo en su departamento	- se mueven entre todos los departamentos	- tienen en consideración todos los departamentos
- siguen los procedimientos adecuados	- improvisan y ajustan procedimientos	- procedimientos coordinados dentro de un todo
- aceptan favores con reservas	- promueven y propician favores	- protegen el honor de la otra parte
- delegan en colegas competentes	- delegan en amistades o conocidos	- delegan en personas dignas de su confianza
- realizan cadenas de acciones	- realizan transacciones humanas	- reaccionan a la otra parte
- les gustan agendas fijas	- tienden a inter-relacionarlo todo	- reflexivos
- breves al teléfono	- hablan al teléfono durante horas	- buenos sintetizadores
- usan agendas y	- raramente escriben	- hacen planes

memoranda	memoranda	lentamente
- respetan cargos jerárquicos	- buscan tratar con los máximos responsables en la jerarquía	- extremadamente honestos
- les molesta quedar mal ante otros	- son capaces de encontrar excusas	- no se permiten quedar mal ante otros
- interactúan de forma lógica	- interactúan de forma emocional	- evitan cualquier tipo de confrontación
- lenguaje corporal-no verbal limitado	- lenguaje corporal-no verbal sin restricciones	- lenguaje corporal-no verbal sutil
- se expresan de forma neutra, lineal, directa	- se expresan de forma enfática, expresiva	- se expresan de forma protocolaria, respetuosa
- interrumpen raramente	- interrumpen con frecuencia	- nunca interrumpen
- separan vida social y vida profesional	- mezclan vida social y vida profesional	- conectan vida social y vida profesional
- corteses, pero directos	- emocionales, apasionados	- corteses, indirectos
- ocultan parcialmente las emociones	- exhiben las emociones	- ocultan las emociones
- la verdad por encima de la diplomacia	- la verdad como algo flexible	- la diplomacia por encima de la verdad
- controlan el entorno	- manipulan el entorno	- viven en armonía con el entorno
- valoran y siguen las normas	- a menudo ignoran las normas	- interpretan las normas con flexibilidad
- adquieren status a través de los logros	- adquieren status a través de las relaciones y del carisma	- adquieren status por nacimiento, orígenes y educación
- hablan para dar información	- hablan para expresar opiniones	- hablan pausadamente
- hablan la mitad del tiempo	- hablan la mayor parte del tiempo	- escuchan la mayor parte del tiempo
- orientados a los datos	- orientados al diálogo	- orientados a las visiones globales
- hablan a una velocidad moderada	- hablan muy rápidamente	- hablan muy lentamente
- piensan brevemente antes de hablar	- la expresión oral conduce el pensamiento, piensan en alta voz	- observan, escuchan, y después hablan de forma concisa
- orientados hacia los resultados	- orientados hacia las relaciones	- orientados hacia la armonía

- se ajustan a la agenda	- van hacia delante y hacia atrás en la agenda	- con frecuencia solicitan repeticiones
- hacen compromisos para alcanzar acuerdos	- tratan de ganar con argumentos	- hacen compromisos para mantener relaciones a largo plazo
- raramente comparten o regalan	- comparten o regalan de forma habitual	- comparten raramente, regalan de forma ritual
- minimizan la distancia jerárquica	- maximizan la distancia jerárquica	- observan y respetan minuciosamente las jerarquías
- negocian basándose en datos, hechos, cifras, productos	- negocian basándose en afinidades personales	- negocian basándose en la armonía y en lo considerado correcto
- los contratos son vinculantes	- los contratos son documentos ideales en un mundo ideal	- los contratos son afirmación de intenciones y son negociables
- la palabra escrita es importante	- la palabra oral es importante	- el contacto cara a cara es importante
- respuestas rápidas a la comunicación escrita	- respuestas lentas a la comunicación escrita por su preferencia por la comunicación oral	- respuestas lentas a la comunicación escrita por su necesidad de aclaraciones de la otra parte
- prefieren resultados/beneficios a corto plazo	- prefieren aumentar el status o la imagen a los resultados inmediatos	- prefieren resultados/beneficios a largo plazo y mantener las relaciones
- les gusta hacer pausas breves entre los turnos de palabra	- no espetan turnos de palabra, incluso se interrumpen y solapan intervenciones orales	- les gusta hacer pausas largas entre los turnos de palabra
- racionalismo y ciencia dominan el pensamiento	- la religión y el status mantienen una presencia importante	- ética y filosofía dominan el pensamiento

3.5.3. EL MODELO COF

Philippe Rosinski es considerado pionero en entender la dimensión intercultural como elemento crucial en los contactos multiculturales, internacionales, ya sea en el mundo de los negocios como en el de la educación, y en incorporarla formalmente a la práctica del asesoramiento crosscultural (*Cross-*

Cultural Coaching)⁵⁰. En su libro de más reciente publicación, *Coaching Across Cultures. New Tools for Leveraging National, Corporate and Professional Differences* (Rosinski, 2008), presenta y explica exhaustivamente su **Modelo COF (Cultural Orientation Framework)**, Marco para la Orientación Cultural, fruto de su trabajo de investigación y su experiencia profesional en el campo de las relaciones interculturales durante décadas, en el que se sistematizan y caracterizan los posibles perfiles culturales estableciendo una serie de categorías, especificando las dimensiones de cada una de ellas y describiendo sus manifestaciones en comportamientos y actitudes.

Veamos este modelo en el siguiente Cuadro 6: El Modelo COF (*Cultural Orientation Framework*)

Cuadro 6: El Modelo COF⁵¹

CATEGORÍAS	DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN Y CULTURAS REPRESENTATIVAS
Sentido del poder y de la responsabilidad	Control /Armonía /Humildad	<p>Control: las personas tienen poder determinante y responsabilidad para forjar sus vidas</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p> <p>Armonía: luchan por conseguir y mantener el equilibrio y la armonía con el entorno.</p> <p>Culturas asiáticas</p> <p>Humildad: aceptan con humildad las limitaciones naturales inevitables</p> <p>Latinos en general</p>

⁵⁰ Con un reconocimiento a nivel internacional como precursor y especialista en esta área, es el primer europeo certificado como Master Certified Coach por la Internacional Coach Federation. Anteriormente Director del Departamento de Custom Programs en el Center for Creative Leadership Europe, es en la actualidad el Presidente de Rosinski & Company, una empresa internacional de consultoría intercultural que asesora a empresas, instituciones y equipos multiculturales en todo el mundo para potenciar el desarrollo del "capital humano", mejorar la interacción entre culturas diferentes y facilitar así el logro del éxito de la comunicación, sea en el ámbito institucional, empresarial o educativo.

⁵¹ Cuadro de elaboración propia a partir de la traducción y la adaptación de la obra original.

Concepción y gestión y del tiempo	Escaso/Abundante	<p>Escaso: el tiempo es un bien escaso y valioso, hay que gestionarlo con cuidado</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p> <p>Abundante: hay tiempo de sobra, puedes relajarte</p> <p>Latinos en general, culturas asiáticas</p>
	Monocrónicos /Policrónicos	<p>Monocrónicos: las personas se concentran en una única actividad o relación a la vez</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p> <p>Policrónicos: las personas se concentran simultáneamente en varias actividades, tareas o relaciones</p> <p>Latinos en general, culturas asiáticas</p>
	Pasado/Presente/Futuro	<p>Pasado: hay que aprender del pasado, la historia, las tradiciones</p> <p>Culturas del este asiático, culturas occidentales europeas en general</p> <p>Presente: concentrarse en el “aquí y ahora” y en los beneficios y resultados a corto plazo</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p> <p>Futuro: inclinación a relaciones, resultados y beneficios a largo plazo, visión de largo alcance</p> <p>Asia: Japón, China, culturas latinas</p>

Definición de la identidad y los propósitos/intenciones	Ser/Hacer	<p>Ser: énfasis en vivir de acuerdo con uno mismo y en el desarrollo de los propios talentos, el propio potencial, las relaciones personales</p> <p>Culturas latinas y asiáticas en general</p> <p>Hacer: énfasis en los proyectos, en los objetivos, en alcanzar metas y conseguir resultados</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p>
	Individualismo/Colectivismo	<p>Individualismo: énfasis en características, atribuciones, méritos y proyectos individuales</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p> <p>Colectivismo: énfasis en el carácter grupal, en la pertenencia a colectivos</p> <p>Latinos y asiáticos en general</p>
Modelos organizativos	Jerarquía /Igualdad	<p>Jerarquía: sociedad y organizaciones deben estar estratificadas para garantizar su correcto funcionamiento</p> <p>Culturas asiáticas, culturas de Europa occidental, culturas latinas</p> <p>Igualdad: todas las personas son iguales, desempeñando papeles diferentes</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p>
	Universalismo/Particularismo	<p>Universalismo: todos los casos deben ser tratados por igual. Hay que adoptar</p>

	<p>procesos comunes para garantizar la consistencia</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p> <p>Particularismo: énfasis en las circunstancias particulares, descentralización y soluciones puntuales</p> <p>Culturas latinas en general, culturas asiáticas⁵²</p>
Estabilidad/Cambio	<p>Estabilidad: valoran un entorno estático, estable y ordenado; promueven la eficacia/eficiencia a través del trabajo sistemático y la disciplina; Minimizan los cambios y las ambigüedades, que consideran disruptivos</p> <p>Anglosajones⁵³, nórdicos, germánicos</p> <p>Cambio: valoran un entorno flexible; promueven la eficacia/eficiencia a través de la adaptabilidad y la innovación</p> <p>Culturas latinas en general, Asia (con matices)</p>
Competitividad/ Colaboración	<p>Competitividad: promueven el éxito y el progreso a través de la estimulación competitiva</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p>

⁵² En el caso de las culturas asiáticas, este particularismo tiene mucho que ver con su búsqueda ancestral de la armonía, representada por ejemplo en la filosofía de Confucio. Nota del autor.

⁵³ En el caso norteamericano, a pesar de estar definidos dentro del perfil de la estabilidad, en su cultura son valores muy apreciados la iniciativa privada, la innovación, la originalidad o la creatividad hacia el éxito.

		<p>Colaboración: promueven el éxito y el progreso a través del apoyo mutuo y la solidaridad, compartiendo esfuerzos y prácticas</p> <p>Culturas latinas en general, culturas asiáticas⁵⁴</p>
Territorialidad y relaciones	Protegerse/Compartir	<p>Protegerse: protegerse a uno mismo manteniendo la vida personal y los sentimientos en la intimidad; minimizar intrusiones en tu espacio físico (zona de confort distante)</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos, culturas asiáticas (enorme distancia de confort, distancia social, tanto física como psicológica)</p> <p>Compartir: establecer relaciones sociales, construir lazos interpersonales, compartiendo pensamientos y emociones; relajación en cuanto a tu espacio físico (zona de confort cercana)</p> <p>Culturas latinas en general. Culturas asiáticas y del Este de Europa provenientes de regímenes comunistas (tendencias en plena evolución)</p>
Patrones de comunicación	Directo/Indirecto	<p>Directo: expresan su pensamiento de forma clara y directa, aún a riesgo de ofender o herir al interlocutor</p>

⁵⁴ Algunas culturas asiáticas, como en el caso de China o Japón, están evolucionando hacia la competitividad, sobre todo al abrirse sus economías al liberalismo y a la libertad de mercado.

		<p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p> <p>Indirecto: prefieren mantener una relación cordial y/o respetuosa, minimizando así el conflicto</p> <p>Culturas latinas en general, culturas asiáticas</p>
	<p>Afectivo/Neutro</p>	<p>Afectivo: despliegan emociones y calor humano en la comunicación; se considera clave establecer y mantener relaciones personales y sociales</p> <p>Culturas latinas en general, culturas mediterráneas</p> <p>Neutro: énfasis en la concisión y la precisión en la comunicación, evitando implicaciones personales</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos. Culturas asiáticas en general (según el Confucionismo, la pureza implica el desapego emocional)</p>
	<p>Formal/Informal</p>	<p>Formal: observan y respetan normas de cortesía, protocolo y rituales</p> <p>Culturas asiáticas, culturas europeas en general (culturas en las que se da un gran respeto por la jerarquía, el protocolo y las tradiciones), culturas nórdicas, germánicas</p> <p>Informal: favorecen la familiaridad y la</p>

		<p>espontaneidad</p> <p>Anglosajones, culturas latinas</p>
	Alto contexto/Bajo contexto	<p>Alto contexto: confían en la comunicación implícita, aprecian el significado de gestos, posturas, voz, tono, entonación y contexto</p> <p>Culturas latinas en general, europeas occidentales, culturas asiáticas</p> <p>Bajo contexto: confían en la comunicación explícita, aprecian y propician explicaciones e instrucciones claras y detalladas</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos</p>
Modelos de pensamiento	Deductivo/Inductivo	<p>Deductivo: énfasis en los conceptos, las teorías y los principios generales; a partir de ahí, a través del razonamiento lógico, derivan aplicaciones prácticas y/o soluciones</p> <p>Culturas latinas, europeas occidentales en general, culturas asiáticas (deductivo=abstracto)</p> <p>Inductivo: parten de experiencias, situaciones concretas y casos; después, a través de la intuición, formulan modelos y teorías generales</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos⁵⁵ (inductivo=concreto)</p>

⁵⁵ Estas culturas inductivas se sienten más cómodas en el análisis de casos o en la resolución de problemas que en planteamientos teóricos, que consideran demasiado abstractos.

	<p>Analítico/Sistémico u Holístico</p>	<p>Analítico: separan un todo en sus elementos constituyentes, en sus partes integrantes; analizan los detalles separadamente</p> <p>Anglosajones, nórdicos, germánicos (pensamiento lineal)</p> <p>Sistémico u Holístico: integran las partes en un todo global, armónico; exploran las conexiones entre elementos y se centran en el sistema como un todo</p> <p>Culturas latinas en general, culturas asiáticas (pensamiento holístico, integrador)</p>
--	--	--

Según el autor y de acuerdo con los criterios descritos en este Modelo, los perfiles culturales anglosajón, germánico y nórdico compartirían a grandes rasgos las siguientes dimensiones o criterios de caracterización: control, escaso, monocrónico, presente, hacer, individualismo, igualdad, universalismo, cambio, competitividad, protegerse, directo, informal, bajo contexto, inductivo, sistémico; los perfiles culturales de los países latinos en general, los países del sur de Europa, “mediterráneos”, y los del Este de Europa (en su caso con tendencias en plena evolución), compartirían en mayor o menor medida (aunque por supuesto con matices particulares) las dimensiones descritas en los siguientes términos: armonía, abundante, policrónico, pasado, ser, colectivismo, jerarquía, particularismo, estabilidad, colaboración, compartir, indirecto, formal/informal, alto contexto, deductivo, analítico.

3.5.4. EL MODELO HALL

Edward T. Hall, respetado antropólogo estadounidense y reconocido investigador intercultural, publica su Modelo de Factores Culturales en *The Hidden Dimension* (Hall, 2006), modelo especialmente conocido por sus teorías

sobre perfiles culturales de *Alto Contexto* y de *Bajo Contexto*. Se caracterizan y definen tres dimensiones: contexto, tiempo, espacio/territorialidad.

- **Contexto:**

En las culturas de ***Alto Contexto***, hay una gran cantidad y variedad de elementos contextuales, explícitos e implícitos, patentes y latentes, incluyendo tanto el lenguaje verbal como el no verbal, que ayudan a comprender las normas, las expectativas. Este perfil puede causar dificultades de comprensión o incluso malentendidos en culturas no habituadas a interpretar mensajes, a “leer entre líneas”. Entre las culturas de Alto Contexto se cita el perfil francés como ejemplo emblemático, aunque sus características se hacen extensibles a las culturas latinas en general, y en menor medida a las eslavas.

En las culturas de ***Bajo Contexto***, muy poco se da por sobre-entendido, casi nada se deja a la libre interpretación, la mayor parte de la información se hace explícita, con escasa presencia del lenguaje no verbal, especificando todos los detalles. Como ejemplo de culturas de Bajo Contexto se cita el perfil norteamericano, aunque se aprecian elementos de este perfil, en mayor o menor medida, en otras culturas como la británica, la germánica o la escandinava.

- **Tiempo:**

En las culturas de ***Tiempo Monocrónico (M-Time)***, las personas prefieren hacer una cosa después de la otra, rechazando o mostrando dificultades para ejecutar varias actividades o prestar atención a varios asuntos a la vez. Este perfil implica la planificación de actividades y agendas de forma detallada, cuidadosa, exhaustiva, sin dejar espacio para la improvisación o la incertidumbre. Como ejemplos emblemáticos de este perfil cultural aparecen las culturas norteamericana, germánica y nórdica. Esta dimensión suele ir asociada al Bajo Contexto (culturas como la británica, la germánica, la escandinava).

En las culturas de ***Tiempo Policrónico (P-Time)***, se otorga un valor importante a la interacción, a las relaciones interpersonales. Las personas de este perfil pueden atender a varios asuntos al mismo tiempo, relativizan la importancia del tiempo necesario para realizar/ejecutar las tareas, mostrando una aceptación de la incertidumbre que da espacio a la improvisación, a los cambios sobre la agenda inicialmente prevista, a la iniciativa/creatividad. Como ejemplos de este perfil cultural se citan las culturas latinas y en menor medida las eslavas (en el ámbito europeo), así como las culturas árabes o las indígenas

norteamericanas. Esta dimensión suele ir asociada al Alto Contexto (culturas latinas en general, culturas eslavas).

- **Espacio/Territorialidad:**

En las culturas de **Alta Territorialidad**, las personas tienen un alto sentido del espacio interpersonal, de la distancia de confort. Se trata de culturas poco o en absoluto táctiles. A este perfil se asocian fuertes sentidos de privacidad y de seguridad. Como ejemplos de este perfil se citan las culturas germánicas y nórdicas (escandinavas) como caso emblemático, también las culturas norteamericana y británica, aunque quizá en menor medida. Esta dimensión suele ir asociada al Bajo Contexto (culturas como la británica, la germánica, la escandinava).

En las culturas de **Baja Territorialidad**, las personas tienen un menor sentido del espacio interpersonal, de la distancia de confort. Son culturas más cercanas, más táctiles, con un sentido más relajado sobre la privacidad/intimidad o la seguridad personal en interacción, que suele conllevar un menor sentido de la propiedad individual. Como ejemplos de este perfil se citan las culturas latinas, las culturas “del sur” en general, las culturas mediterráneas, también las árabes o las indígenas norteamericanas. Esta dimensión suele ir asociada al Alto Contexto (culturas latinas en general, en menor medida las culturas eslavas).

3.5.5. EL MODELO HOFSTEDE

Gerard Hendrik Hofstede (Haarlem, 1929)⁵⁶ es un influyente investigador y escritor holandés en el campo de las relaciones entre culturas nacionales y entre culturas dentro de las organizaciones. Experto e internacionalmente reconocido interculturalista, es autor de muchos libros especializados, incluyendo *Culture's Consequences* (Hofstede, 1980, 1997, 2001) y *Software of the Mind* (Hofstede, 2004), co-escrito con su hijo, Gert Jan Hofstede.

⁵⁶ Hofstede's Home Page: <http://www.geert-hofstede.com>. Consultada el 15 de octubre de 2010.

Entre 1967 y 1973, el Doctor en Ciencias Sociales Geert Hofstede, condujo un estudio sobre las dimensiones culturales para IBM, abarcando en su inicio 64 países, estudio que completó en fases posteriores. En el trabajo de Hofstede desde el 2001, se listan los puntajes para 74 países y regiones, basados en parte en duplicaciones y extensiones del estudio de IBM en diferentes poblaciones internacionales. Los estudios subsiguientes que validan los primeros resultados incluyen a pilotos de aviones comerciales y estudiantes en 23 países, gerentes de administración pública en 14 países, consumidores “de calidad superior” en 15 países y elites en 19 países.

A partir de los primeros resultados y de las adiciones posteriores, Hofstede desarrolló un modelo que identificaba las cuatro dimensiones principales para ayudar a diferenciar entre culturas: la Distancia del poder, el Individualismo, la Masculinidad y la Evasión de la incertidumbre. Hofstede agregó una quinta dimensión después de realizar un estudio internacional adicional desarrollado con empleados y gerentes chinos. Esa quinta dimensión, basada en el dinamismo confucionista, es la Orientación a largo plazo, y fue aplicada a 23 países. Se trata de uno de los estudios más completos que se han hecho hasta la fecha sobre paradigmas culturales. La investigación tuvo un gran impacto internacional en muchos ámbitos, especialmente en la negociación, la gestión de equipos multiculturales, en la configuración de estrategias de marketing internacional, también en el ámbito de la educación multicultural, especialmente en el asesoramiento intercultural (*Intercultural Coaching*).

El **Modelo de las Cinco Dimensiones Culturales** de Hofstede⁵⁷ incluye las siguientes:

- **Power Distance Index (PDI)**/Distancia de poder vs. Igualitarismo
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo
- **Masculinity (MAS)**/ Masculinidad vs. Femenidad

⁵⁷ Fuente: <http://www.clearlycultural.com/geert-hofstede-cultural-dimensions/>

- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/ Evasión de la incertidumbre vs. Tolerancia a la incertidumbre
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo.

Se considera que estas cinco Dimensiones de Hofstede caracterizan los perfiles y paradigmas nacionales, culturales y religiosos de una gran cantidad de países estudiados. El trabajo muestra que hay agrupamientos culturales a nivel regional y nacional que afectan al comportamiento de las sociedades y organizaciones, y que son muy persistentes en el tiempo. Desarrolló el llamado Modelo de las Cinco Dimensiones para identificar los patrones culturales de cada grupo, que se detallan en el siguiente **Cuadro 7: El Modelo Hofstede**.

Cuadro 7: El Modelo Hofstede⁵⁸

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Distancia de poder vs. Igualitarismo	El grado en el que miembros 'menos poderosos' de una sociedad esperan la existencia de diferencias en los niveles de poder. Un puntaje más alto sugiere que hay expectativas de que algunos individuos tendrán mucho más poder que otros. Países con elevada distancia en el poder son típicamente más violentos. Un puntaje bajo refleja la perspectiva de que la gente debe tener derechos iguales. Las culturas latinas , latinoamericanas, eslavas y árabes están catalogadas como las más altas en esta categoría; las anglosajonas y sobre todo las escandinavas y germánicas en las más bajas.

⁵⁸ Cuadro de elaboración propia, a partir de la traducción y la adaptación de las obras del autor consultadas.

<p>Individualismo vs. Colectivismo</p>	<p>El individualismo es contrastado con el colectivismo, y se refiere al grado al que la gente espera valerse por sí misma o, alternativamente, actuar principalmente como miembro de un grupo u organización. Los Estados Unidos son la sociedad más individualista, seguidos de las culturas germánicas y escandinavas, las culturas europeas anglosajonas en general. Culturas más colectivistas son las eslavas (sobre todo las asociadas a países con fuertes regímenes socialistas en su historia), las latinas y las árabes.</p>
<p>Masculinidad vs. Femenidad</p>	<p>Se refiere al valor asignado a los tradicionales roles de los géneros. Valores masculinos incluyen la competitividad, la asertividad, la ambición y la acumulación de riqueza y posesiones materiales. En una cultura masculina, prevalecen los valores asociados a roles masculinos y la mayoría de la gente cree que sólo los hombres deben preocuparse por las carreras lucrativas y que las mujeres no deben trabajar muy duro ni estudiar si no quieren. En una cultura femenina, prevalecen los valores asociados a roles femeninos y hay más casos de mujeres en carreras tradicionalmente ocupadas por los hombres (por ejemplo las ingenierías) que en una cultura masculina. Japón es considerado por Hofstede como la cultura más "masculina", aunque también lo son en mayor o menor medida las latinas y las eslavas, y Suecia como la más "femenina", siéndolo también las culturas escandinavas en general, seguidas de las germánicas y las anglosajonas.</p>
<p>Evasión de la</p>	<p>Refleja el grado en el que una sociedad acepta la</p>

<p>incertidumbre vs. Tolerancia de la incertidumbre</p>	<p>incertidumbre y los riesgos. En términos sencillos, las culturas con valores menores en esta escala, que rechazan los riesgos, la incertidumbre, y evitan la improvisación, son las germánicas, seguidas de las nórdicas/escandinavas y en menor medida las anglosajonas. Las culturas mediterráneas, latinoamericanas y eslavas son las más altas en esta categoría, seguidas de Japón.</p>
<p>Orientación a largo plazo vs. orientación a corto plazo</p>	<p>Se refiere a la importancia que se da en una cultura a la planeación de la vida a largo plazo en contraste a las preocupaciones inmediatas. La orientación al largo plazo apunta a sociedades con propensión al ahorro y a la perseverancia, y en el caso del corto plazo, se trata de sociedades más tradicionalistas, preocupadas por las obligaciones sociales, y caracterizadas por una mayor diplomacia o tacto en el trato (evitando la brusquedad en el lenguaje, por ejemplo, y hablando con más rodeos). Entre las culturas con mayor orientación a largo plazo están las orientales, seguidas de las latinas y las eslavas. La cultura norteamericana sería la de mayor orientación a corto plazo, seguida de las germánicas, nórdicas, anglosajonas.</p>

3.5.6. OTROS MODELOS PARA LA CARACTERIZACIÓN DE CULTURAS: EL MODELO DEAL Y KENNEDY, EL MODELO HAMPDEN-TURNER Y TROMPENAARS, EL MODELO KLUCKHOLN Y STRODTBECK, EL MODELO SCHWATZ

Apuntaremos brevemente, en este apartado, algunos otros modelos de caracterización de culturas, más específicamente **modelos de cultura organizacional**, especialmente dirigidos a la gestión de equipos multiculturales en el ámbito empresarial internacional o multinacional. También resultan aplicables en otros ámbitos en los que se producen interacciones interculturales, como es el caso de las aulas universitarias (o no universitarias).

→ EL MODELO DEAL Y KENNEDY

Deal y Kennedy (1982), en su libro *Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life* desarrollaron los primeros cuatro modelos de cultura organizacional, que son los siguientes:

- **Cultura “machista”**: es ésta una cultura individualista, con roles asociados tradicionalmente al género masculino, que asume altos riesgos, donde el entorno proporciona retroalimentación rápida acerca de si las acciones fueron correctas o incorrectas.
- **Cultura del trabajo arduo**: en este tipo de cultura, la regla es la acción. Los empleados asumen pocos riesgos e incluso proporcionan retroalimentación rápida. Para tener éxito hay que mantener un alto nivel de actividades con un nivel de riesgo relativamente bajo.
- **Cultura de poner en riesgo la compañía**: esta clase de cultura exige decisiones de gran riesgo y pasan varios años antes de que el entorno brinde una retroalimentación clara acerca de si la decisión fue correcta o no. Es una cultura de alto riesgo y retroalimentación lenta. Muchas organizaciones de alta tecnología.

- **Cultura del proceso:** cuenta con poca o ninguna retroalimentación y para los empleados es difícil medir lo que hacen, concentrándose en cómo se hizo el trabajo. Se da en las organizaciones más sometidas a control, entidades gubernamentales.

→ EL MODELO HARRISON Y STOKES

Harrison y Stokes (1992) en su libro *Diagnosing Organizational Culture* ofrecen un modelo alternativo que define también cuatro tipos genéricos de cultura organizacional, que son los siguientes:

- **Cultura del poder.** Se fundamenta en el supuesto de que una desigualdad de recursos es un fenómeno que ocurre de forma natural, la vida es un juego de ganadores y perdedores bien definidos. Este principio justifica las relaciones jerárquicas.
- **Cultura del rol.** La cultura del rol sustituye racionalmente estructuras y sistemas derivados del poder puro. El trabajo se logra a través de la regulación de la ley. Los roles se desarrollan de manera que especifiquen las responsabilidades y retribuciones potenciales de cada persona y se instalan los sistemas apropiados para asegurar que esto se haga de manera justa. Este principio se asocia a la estabilidad, la justicia y la eficiencia.
- **Cultura del logro.** En este tipo de cultura todas las personas desean hacer contribuciones significativas a su trabajo y a la sociedad y disfrutar su interacción con los clientes y compañeros de trabajo. Satisfacción por la labor bien realizada y la interacción enriquecedora con los compañeros de trabajo contribuyen las verdaderas retribuciones importantes para las personas y el trabajo debe ser organizado para permitir las retribuciones intrínsecas y las interacciones satisfactorias. Comunicación y misión se asocian a este principio.
- **Cultura del apoyo.** Esta clase de cultura depende de la confianza y el apoyo mutuos, que constituyen la base fundamental de la relación entre el individuo y la organización. Las personas deben ser valoradas

como seres humanos, no solo como contribuyentes del trabajo o ocupantes de roles organizacionales. Calor humano, armonía y conciencia son valores asociados a este principio.

→ EL MODELO HAMPDEN-TURNER Y TROMPENAARS

En su libro *Riding the Waves of Culture: understanding cultural diversity in business*, Trompenaars y Hampden-Turner (1967, 1997) identifican siete orientaciones de valores culturales, en algunos casos muy similares a las Dimensiones de Hofstede descritas.

1. Universalismo (Alto contexto) vs. Particularismo (Bajo contexto)
2. Análisis vs. Integración
3. Individualismo vs. Colectivismo o Comunitarismo
4. Introversión vs. Extraversión
5. Tiempo como secuencia vs. Tiempo como sincronía
6. Estatus alcanzado vs. Estatus asignado o recibido
7. Igualdad vs. Jerarquía

→ EL MODELO KLUCKHOLN Y STRODTBECK

Kluckhohn y Strodtbeck (1961) en su libro *Variations in Value Orientations*, identifican seis dimensiones culturales:

1. La naturaleza de la gente
2. La relación con la naturaleza
3. El deber hacia otros
4. El modelo de actividad
5. La concepción del espacio
6. La orientación temporal

Aunque se trata de un modelo menos actual y más básico, menos desarrollado que otros citados, se sigue considerando un modelo de referencia y ha sido utilizado como base para la elaboración de otros posteriores más complejos y elaborados.

→ EL MODELO SCHWARTZ

En sus artículos “Basic Human Values” (Schwartz, 2005); “Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries” (Schwartz, 1992), el autor formula su modelo de relaciones entre valores motivacionales.

En la versión final de su modelo, Schwartz consiguió reunir en torno a su teoría a diversos investigadores de los cinco continentes, en más de 60 países. Plantea un modelo teórico de 10 valores universales, que viene siendo verificado en gran parte del mundo. De los datos recogidos en 63 países, con más de 60,000 individuos, Schwartz derivó su teoría de los 10 valores personales (poder, logro, hedonismo, estimulación, auto-dirección, universalidad, benevolencia, tradición, conformidad y seguridad), en una *dimensión circular*. Estos valores se agrupan en cuatro grandes categorías (auto-trascendencia, auto-engrandecimiento, conservación y apertura al cambio), que tienen relaciones bipolares.

3.5.7. CLAVES PARA UNA COMUNICACIÓN EFICAZ ENTRE CULTURAS. PERFILES CULTURALES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Desde la experiencia personal de décadas trabajando como profesora en multitud de programas con estudiantes universitarios norteamericanos, tanto en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid como en universidades norteamericanas (*Middlebury College, New York University, etc.*) así como desde la investigación realizada al respecto (Méndez, 2009), hemos tenido conocimiento de una realidad muy presente en la Educación Superior norteamericana: la atención consciente, específica y profesionalizada a la Competencia intercultural. Esta realidad, aunque en pleno proceso de evolución, expansión y crecimiento, tiene menos tradición en las universidades europeas en general. En la gran mayoría de las universidades norteamericanas (incluyendo Estados Unidos y Canadá) existen departamentos y profesionales especializados, dedicados específicamente al asesoramiento, la mediación y la tutorización de las experiencias transculturales/interculturales de los alumnos (*Cross-cultural/Intercultural Coaching*), tanto para alumnos internacionales estudiando en

universidades de USA o Canadá como para alumnos norteamericanos estudiando en universidades de otros países. Estos profesionales (*Cross-Cultural Coaches*, entrenadores crosculturales) intervienen en el asesoramiento de los alumnos en tres fases: antes, durante y después de la experiencia. Podemos citar aquí algunos ejemplos de dicha consciencia y de dicha profesionalización sobre el fenómeno de la interculturalidad y sus implicaciones, específicamente en el ámbito de la Educación Superior:

Bettina Hansel es Gestora de Programas Internacionales en *AFS Intercultural Programs*. España también es miembro de esta organización internacional a través de AFS Intercultura⁵⁹, asociación no lucrativa inscrita en el Ministerio del Interior con el nº 586.860. CIF: G/28674760.: *AFS Intercultural Programs*, EFIL (*European Federation for Intercultural Learning*) y Consejo de la Juventud de España (CJE), estatus consultivo ante Naciones Unidas (ECOSOC), UNESCO y el Consejo de Europa. Presentó en el *Congreso Internacional SIETAR Granada 2008* una ponencia sobre las **diferentes fases por las que atraviesa una persona en su experiencia croscultural**, basándose en su artículo *The Adjustment Cycle* (Hansel, 2007):

- **Antes de la salida del país de origen. Ansiedad.** Hay mucho que hacer antes de iniciar el viaje a otro país, especialmente si éste es para quedarse allí durante un largo periodo de tiempo. Es habitual y normal sentirse agobiado por todos los detalles referentes a la preparación del viaje, y nervioso y angustiado por la idea de tener que despedirse de familiares y amigos para tanto tiempo. El momento de coger finalmente el avión puede significar la recuperación del entusiasmo por el proyecto, por la experiencia.

- **La fase de “luna de miel”.** Como suele ocurrir en muchas nuevas relaciones en sus etapas iniciales, la primera reacción a la nueva cultura suele ser de euforia, de fascinación por todo lo nuevo. Finalmente has llegado hasta aquí, después de mucho tiempo previo planeándolo y preparándolo todo. Las diferencias en escenarios, lugares, comida,

⁵⁹ AFS Intercultura. Sitio Web: www.afsintercultura.org

lengua, horarios, costumbres, resultan interesantes y pueden resultar incluso divertidas

- **Choque cultural inicial.** La excitación y el entusiasmo iniciales ante todo lo nuevo pueden convertirse de pronto en frustración. Ésta suele producirse ante las primeras comidas en el nuevo país, en las que sabores, ingredientes, preparaciones y horarios pueden ser radicalmente diferentes de los propios; para otros, el choque se produce al darse cuenta de que hablar en otra lengua todo el tiempo no sólo resulta agotador, sino también con frecuencia frustrante, cuando te sientes limitado en tus habilidades de comunicación como un adulto interesante; en muchos casos este choque inicial se produce por la acumulación de varios factores, incluyendo la falta de rostros y voces familiares y de claves culturales comunes

- **Ajuste o adaptación superficial.** Esta fase suele darse cuando ya has conseguido instalarte en una nueva rutina, o cuando has conseguido realizar satisfactoriamente tu primer trabajo o proyecto académico, o cuando has empezado a establecer relaciones de amistad entre tus nuevos compañeros

- **Choque cultural.** Se trata de un estado mental y emocional al que se llega cuando se experimentan las profundas diferencias entre las culturas de origen y de acogida, y cuando la emoción y la excitación ante el descubrimiento de dichas diferencias disminuyen. En esta fase pueden producirse conflictos de índole intercultural, producto de malentendidos en ambas direcciones, en las aulas, con los nuevos amigos, con los profesores, y con la sociedad en general

- **Inicio del proceso de aprendizaje/adquisición de la nueva cultura.** Avanzar desde el choque cultural inicial hacia la adaptación a la nueva cultura no es sólo una cuestión de sentirse mejor. Requiere sobre todo un esfuerzo por comprender las razones que subyacen a ese choque cultural y por desarrollar todas las estrategias personales necesarias para enfrentarse a las diferencias culturales y gestionarlas con eficacia, para finalmente conseguir superar estas fases de conflicto intercultural. En muchos casos, los alumnos en esta situación no son capaces de superar todo este proceso ellos solos. Es necesario entonces buscar ayuda, acudiendo a los Servicios de Orientación Intercultural y Crosscultural de la

Universidad o a otras personas que ya hayan pasado por la misma experiencia, para comprender en lo posible las claves de la nueva cultura y las mejores estrategias para vivir en ella

- **Adaptación y ajuste.** Se necesita tiempo para finalmente conseguir adaptarse y ajustarse al nuevo entorno cultural. Los conocimientos y las habilidades desarrollados en esta experiencia crosscultural se convertirán en un valiosísimo bagaje para enfrentarse a futuros retos interculturales. Ajustarse y adaptarse a una nueva cultura requiere la habilidad de conocerse muy bien a uno mismo en primer lugar, y conocer lo mejor posible los valores y patrones de la nueva cultura, así como las expectativas que las personas de esta cultura tienen sobre ti en los ámbitos personal, social, académico y más tarde profesional

- **Choque de reajuste al regreso a casa.** Pueden producirse muchos retos que superar a la hora de volver a casa al final de una experiencia crosscultural, especialmente si ésta ha durado mucho tiempo. En primer lugar, generalmente uno no espera ni imagina que este regreso vaya a ser difícil. En cierto sentido te sientes una persona nueva, diferente, y no sabes muy bien cómo transmitir todo eso a tu entorno familiar y social, quienes no han vivido la misma experiencia que tú. Por otra parte, sientes la necesidad de sacar partido a todo lo nuevo que has aprendido: ver las cosas desde otro punto de vista, comunicarte en otra lengua, descubrir una nueva parte del mundo y aprender a vivir en ella, etc. Conviene entonces tomarse su tiempo. Ayuda también permanecer en contacto con los nuevos amigos que se han quedado en el otro país, así como entrar en comunicación con otros alumnos que también hayan vivido una experiencia crosscultural similar.

Un gran número de universidades norteamericanas ofrecen cursos de formación y programas de Postgrado y Máster especializados en la interculturalidad. Cítemos aquí sólo un ejemplo como modelo de referencia. La *University of British Columbia*, en California, desde su *Centre for Intercultural Communication*, ofrece y gestiona un *Certificate in Intercultural Studies (CIS)*, para cuya preparación imparte cursos de formación y especialización, de una duración de 160 horas, dirigidos tanto a educadores, personal de la administración y servicios de atención a los estudiantes en el ámbito universitario como a profesionales en empresas multinacionales, en la gestión de equipos o en los departamentos de Recursos Humanos, así como a los profesionales

especializados en la asesoría y la intermediación crosscultural. Estos cursos incluyen las siguientes disciplinas:

- Fundamentos de los estudios interculturales
- Conocimientos y habilidades en la comunicación intercultural
- Superación de las barreras en las diferencias culturales
- Apoyo a los contactos internacionales
- La negociación entre culturas
- La construcción de equipos multiculturales
- La internacionalización de instituciones de Educación Superior
- El intercambio de conocimientos entre culturas

Otra medida ampliamente extendida en la universidad norteamericana es la aplicación de diversas herramientas o instrumentos (descritos en una sección anterior) específicamente diseñados para la formación y la evaluación de la Competencia intercultural.

También en España vienen surgiendo importantes iniciativas académicas en este sentido. Tal es el caso de una amplia oferta de programas de Postgrado y de Máster sobre interculturalidad en educación. Estos programas de Máster, en general, conciben lo intercultural como enfoque desde el que mirar, interpretar y atender a la diversidad de estudiantes y comunidades, tanto en contextos educativos formales como no formales. La reflexión y la práctica desde lo intercultural implican transformar prácticas y metodología, estructuras y políticas educativas, teniendo en cuenta que el foco en educación es la construcción cultural, y que la diversidad es normalidad. La finalidad de estos programas es capacitar a los participantes (maestros, profesores, directores de programas y centros educativos, asesores pedagógicos, orientadores, educadores sociales, graduados en sociología, antropología, psicología, interculturalistas, etc) para llevar a cabo investigación e innovación educativas desde un enfoque intercultural. Esto implica reflexionar críticamente acerca de las cuestiones referidas a la diversidad cultural en educación, para desarrollar iniciativas educativas en contextos educativos específicos. Se trata de adquirir competencias tales como el desarrollo de actitudes interculturales referidas a cualidades como la curiosidad y la apertura, pensamiento dialéctico y crítico, lo que implica una disposición a cuestionar nuestros propios valores, creencias y comportamientos; la adquisición de conocimientos acerca de las cuestiones

referidas a la diversidad cultural, la práctica de la educación intercultural y la metodología de investigación; la práctica de habilidades y destrezas relacionadas con la capacidad de interpretar, comparar, aprender e interactuar en contextos multiculturales. Todo ello implica comprender diferentes perspectivas y la capacidad de aprender a poner en práctica los nuevos enfoques y planteamientos en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje en la educación de hoy.

Se podrían citar otras muchas iniciativas institucionales y privadas en esta misma línea., tales como: el CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación), un proyecto del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y, por tanto, del MEPSYD (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte), que nace como respuesta a las inquietudes de los profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto nacional como internacional; el CREI (Centro de Recursos de Educación Intercultural), un centro de carácter regional creado desde la Junta de Castilla y León dentro de su Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, que aporta apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa sobre la atención al alumnado de culturas diversas. Este centro depende funcionalmente del Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa de la Consejería de Educación.

En su obra de más reciente publicación, una vez tipificadas y descritas las tres grandes categorías culturales (lineales-activas, multiactivas, reactivas), Lewis (2008) ofrece una serie de códigos o patrones de comportamiento, actitudes y valores característicos de cada una de ellas, cuyo conocimiento puede ser una herramienta de enorme valor para facilitar y mejorar las relaciones interculturales y crosculturales en colectivos y entornos internacionales, multiculturales, ya sea en el ámbito profesional como en el académico. Como ya hemos visto, el Modelo Lewis establece tres grandes categorías de grupos culturales. Con el objeto de garantizar o al menos optimizar la comunicación intercultural/croscultural en entornos multiculturales, convendría tener en cuenta las siguientes grandes líneas diferenciales de patrones de comportamiento y de interacción, centrándonos más específicamente, en nuestro caso, en las aulas universitarias multiculturales:

- **Linear-active** (lineales-activos): tienden a estar orientados hacia la tarea, hacia los objetivos, muy organizados, grandes planificadores, siguen cadenas de acciones, hacen una cosa a la vez, se ajustan a la agenda, a los plazos. Prefieren

la comunicación directa, fría, objetiva, lineal, lógica, racional. En interacción, hablan y escuchan en proporciones equivalentes. Se apoyan en hechos, cifras, gráficos, documentos, que obtienen de fuentes que ellos consideran fiables, dignas de confianza, preferiblemente fuentes electrónicas y documentos escritos. Hablan para intercambiar información, en una conversación respetan turnos de palabra. Veraces más que diplomáticos, priorizan la verdad, los hechos, sobre la diplomacia. No temen la confrontación y se ajustan y atienden más a la lógica que a las emociones. Expresan sólo parcialmente sentimientos y valoran mucho la idea de privacidad, intimidad. Su objetivo fundamental son los resultados a corto plazo, lo que significa para ellos un avance rápido hacia delante. Adquieren compromisos para llegar a acuerdos. Respetan y siguen las normas, las reglas, las leyes. Valoran muy especialmente la palabra escrita, que consideran fiable y vinculante. Son puntuales. En el entorno europeo, **en esta categoría se encuentran clasificados los anglosajones, las culturas germánicas y los nórdicos en general.** También las culturas noreamericanas.

- **Multi-active** (multiactivos): son emocionales, expresivos, habladores, impulsivos. Tienden a estar orientados hacia las relaciones. Dan una gran importancia a la familia, los sentimientos, las relaciones inter-personales, a las personas en general. Se mueven mucho guiados por la compasión, la empatía y el calor humano. Les gusta hacer muchas cosas a la vez y dan un valor relativo a las agendas. En interacción, no respetan turnos de palabra y se expresan de forma enfática, emocional, no lineal. Frecuentes interrupciones, pausas muy escasas o inexistentes. Se sienten incómodos con el silencio, que toleran con dificultad. Relaciones y contactos personales son más apreciados que los productos. Las relaciones afines marcan las pautas y sientan las bases para eventuales negocios o tratos posteriores. Prefieren la comunicación oral, cara a cara, a la comunicación escrita, mecánica o electrónica. Tienden a obtener la información de fuentes humanas, a través de contactos o relaciones personales. La verdad como algo flexible, relativo, sujeto a las circunstancias. Son flexibles, abiertos a cambios de planes, aptos para la improvisación. Su lenguaje suele ser carismático, retórico, “manipulador”. La reputación es un valor importante. Con frecuencia diplomáticos, se acercan a las jerarquías y las normas con tacto, aunque pueden buscar modos indirectos de esquivarlas o modificarlas. Les gusta hacer y recibir favores. Aceptan la impuntualidad. En el entorno europeo, **en esta categoría se encuentran clasificados,** en mayor o menor medida, **europeos latinos en general, las culturas “del sur”, los países de la Europa del Este (las culturas eslavas).** También latinoamericanos y árabes.

- **Reactive** (reactivos): fundamentalmente oyentes, raramente inician acción o discusión, prefieren primero escuchar y entender y establecer la posición del otro para entonces reaccionar y formular sus propios puntos de vista. Escuchan con máxima atención y concentración. Muy raramente interrumpen. Lentos. No responden inmediatamente, prefieren dejar periodos de silencio entre intervenciones orales. Profundamente respetuosos a las jerarquías, evitan por todos los medios resultar de ningún modo ofensivos. Altísimo sentido del honor, de la honorabilidad propia y ajena. Las promesas, las afirmaciones orales son vinculantes. Orientados hacia beneficios a largo plazo, basados en relaciones estables de confianza mutua. Objeciones y críticas siempre indirectas. Raramente se expresan de forma directa. Prefieren usar tácticas indirectas y sofisticadas, incluyendo pausas, silencios, preguntas y repeticiones, para conseguir aclarar y entender perfectamente las intenciones y las afirmaciones del interlocutor. Priorizan la diplomacia sobre la verdad. Son introvertidos, inseguros, desconfiados. Siguen y respetan las normas, pero pueden interpretarlas con flexibilidad. En interacción oral, su modelo de comunicación preferido es monólogo-pausa-reflexión-monólogo. Extremadamente puntuales. En esta categoría están clasificadas las culturas orientales, y en el entorno europeo **Finlandia**, entre otras.

En los capítulos siguientes analizaremos específicamente y en profundidad los perfiles culturales de los 20 países representados en la muestra de este trabajo de investigación, agrupados en cuatro grupos de perfiles culturales afines, atendiendo a los criterios establecidos y descritos por los expertos consultados y a partir de actitudes y comportamientos observados en nuestra amplia experiencia docente en las aulas universitarias multiculturales. Los cuatro Grupos son: 1. **Grupo A:** Alemania y países afines (Austria, Bélgica flamenca, Holanda, Suiza –**AI**-; Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia –**AII**-); 2. **Grupo B:** Francia y países afines: Bélgica francófona/valona, Italia, Luxemburgo, Portugal; 3. **Grupo C:** Reino Unido (Gales, Escocia, Inglaterra -Gran Bretaña-, Irlanda del Norte) y países afines (Irlanda); 4. **Grupo D:** Rusia y países afines (Chequia, Hungría, Polonia, Rumania). A partir de las fuentes bibliográficas consultadas al respecto, nos centraremos en los *modelos de caracterización de culturas* considerados más relevantes para nuestra investigación de los descritos en el apartado 4.6 de este trabajo, es decir, atenderemos particularmente a preconceptos, valores y actitudes de interés específico en nuestra área de trabajo e investigación: entornos universitarios multiculturales. En cada caso veremos: patrones de comunicación, hábitos de escucha, expectativas como audiencia,

estilo de liderazgo, la lengua en la gestión de equipos, concepción y gestión de espacio y tiempo, basándonos fundamentalmente en la traducción y adaptación propias de publicaciones de referencia seleccionadas, de más reciente publicación y de amplio reconocimiento internacional (Edgard T. Hall: *Cultural Factors Model*; Richard D. Lewis: Modelo LMR; Brooks Peterson: *Cultural Style Indicator*; Philippe Rosinski: Modelo COF/*Cultural Orientation Framework*), el perfil de comportamiento académico observado (desde la propia experiencia profesional), y la clasificación para cada país según el *Modelo de las Cinco Dimensiones* de Hofstede (distancia de poder/igualitarismo, individualismo/colectivismo, masculinidad/feminidad, evasión de la incertidumbre/aceptación de la incertidumbre, orientación a largo plazo/orientación a corto plazo).

3.6. CARACTERIZACIÓN DE GRUPOS CON PERFILES CULTURALES AFINES

3.6.1. EL PERFIL CULTURAL ALEMÁN. PRECONCEPTOS Y VALORES. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA. ALEMANIA

ALEMANIA

Año de entrada en la UE: 1993, miembro fundador⁶⁰

Sistema político: república federal

Capital: Berlín

Superficie total: 356 854 km²

Número de habitantes: 82 millones

Moneda: euro

Lengua oficial de la UE hablada en el país: alemán

PATRONES DE COMUNICACIÓN

El estilo comunicativo alemán es franco, abierto y directo. La verdad es más importante que la diplomacia. A muchas personas procedentes de otras culturas les sorprende este estilo directo y honesto, a veces considerado frío y exigente. Discurso muy bien estructurado y argumentado, en profundidad y de forma lógica. Su estilo discursivo es serio, a menudo carente de simpatía/gracia, calidez y cordialidad, y es a veces repetitivo. Los alemanes evitan el humor en ocasiones profesionales o académicas, por considerarlo una frivolidad inadecuada a dichos

⁶⁰ Los orígenes de la Unión Europea se remontan al periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, en particular la fundación en 1951 de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero en París, tras la "Declaración Schuman", y los Tratados de Roma, el constitutivo de la Comunidad Económica Europea y el de la Comunidad Europea. Ambos organismos son ahora parte de la Unión Europea, que se formó bajo ese nombre en 1993. Los seis países fundadores son: Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos. En la actualidad cuenta con 27 países miembros, siendo Croacia, Macedonia y Turquía los tres países candidatos a su próxima incorporación.

contextos de comunicación. No les gusta un clima de trabajo o estudio ligero, superficial, informal. No consideran tabú ningún tema.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los alemanes son excelentes oyentes, escuchan con muchísima atención porque son muy disciplinados y porque siempre están dispuestos a aprender algo nuevo (excepto cuando el interlocutor/orador decepciona sus expectativas de rigor o seriedad). Su nivel y su tiempo de concentración son muy altos, son capaces de absorber una gran cantidad de información. Les gustan las repeticiones y toda la información posible para sustentar, documentar y justificar cualquier punto, cualquier concepto. También les gustan los detalles y los ejemplos ilustrativos de una idea. Carácter profundamente serio, evitan y en cierto sentido rechazan el humor en situaciones de comunicación no privadas.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Solidez, coherencia, contextualización, rigor, seriedad, estructura. Calidad, eficiencia, eficacia, rigor. Aprecian la información exhaustiva, con todo lujo de detalles. Les gusta recibir la información de forma escrita, principalmente en papel, mucho más que oralmente o en soporte electrónico.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los líderes/jefes/superiores alemanes se asientan sobre los principios de excelencia en la preparación académica y en la experiencia profesional previas, y por lo tanto se considera a estas personas capacitadas y con autoridad moral para dirigir y gestionar equipos, para instruirlos y conducirlos meticulosamente. La estructura empresarial es marcadamente jerárquica y autocrática. Órdenes e instrucciones se pasan verticalmente, de arriba abajo. Sin embargo, los líderes/jefes/superiores alemanes escuchan y admiten sugerencias, siempre que estén bien fundamentadas y sean serias e imaginativas. Se consigue así un cierto espíritu de consenso, aunque la concepción jerárquica predomina.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

La cultura alemana está fuertemente orientada a los datos, a la información concreta, a las normas precisas y concretas. Se trata de una cultura de bajo contexto, y les gusta recibir cualquier tipo de información, incluidas órdenes e instrucciones, de forma muy detallada y explícita. Es una cultura también fuertemente orientada a la excelencia, sea en el ámbito empresarial o académico.

Esperan y aprecian un buen liderazgo, una buena guía, sólida, cualificada y rigurosa que los conduzca de forma eficaz en esa dirección. Pensamiento y discurso avanzan de forma ordenada y sistemática, a un ritmo lento. Órdenes e instrucciones se dan en este mismo estilo discursivo. El uso sistemático de las formas lingüísticas más formales (la forma *Sie*, usted) refuerza y mantiene su fuerte sentido de jerarquía, de obediencia, acatamiento y respeto a la autoridad.

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura alemana no es cercana ni táctil. Su distancia de confort es mucho más grande que en la mayoría de las demás culturas europeas, aunque menos que en las culturas orientales, asiáticas. Formalidad extrema en las relaciones interpersonales. El tiempo es un valor muy importante, que no se puede malgastar o perder. Odian la sensación de “pérdida de tiempo”, que puede significar cualquier actividad que se aleje del objetivo específico de la reunión en cuestión, incluidos los saludos demasiado largos, las fórmulas de cortesía y protocolo, las digresiones, los circunloquios, los comentarios humorísticos o personales, etc.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos serios, racionales, analíticos, ordenados, sistemáticos, extremadamente puntuales, disciplinados, estrictos, exigentes, “rígidos”. Dificultades y “reticencias” en la comunicación interpersonal, en la interacción oral. Autónomos, independientes. Actitudes que pueden ser vistas como distantes, individualistas. Les encantan las normas, las reglas, las leyes, los derechos y los deberes expresados de forma clara. Los respetan rigurosamente y exigen de los demás que también los respeten al pie de la letra. No les gustan las excepciones ni la improvisación. No les gustan el trabajo en grupos, el trabajo cooperativo, la interacción oral. Prefieren las actividades de aprendizaje individuales y escritas. Demandan un clima de trabajo serio y sistemático, les molestan las actitudes más relajadas y más indisciplinadas de alumnos compañeros de clase procedentes de otras culturas (italianos, franceses, etc.). Del profesor esperan rigor y seriedad, explicaciones sistemáticas, ordenadas, fuertemente basadas en la teoría, en las normas generales. También esperan del profesor que mantenga el orden, un clima de aula sistemático y ordenado. Encuentran dificultades de integración en disciplinas fundamentalmente basadas en la comunicación, en la interacción interpersonal, en la creatividad y la espontaneidad, como es el caso en la adquisición de una nueva lengua, una nueva cultura.

Según el **Modelo Hofstede**, que analiza 70 países y simplifica complejos patrones socioculturales de conducta en cinco sencillos indicadores, clasificando los diversos perfiles culturales en una **Escala del 1 al 120** (1-20= muy bajo; 21-40=bajo; 41-60=medio; 61-80=medio-alto; 81-100=alto; 101-120=muy alto), el perfil cultural alemán se caracteriza como sigue:

- **Power Distance Index** (PDI)/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 35/120, **bajo**.
- **Individualism** (IDV)/ Individualismo vs. Colectivismo: 67/120, **medio-alto**.
- **Masculinity** (MAS)/Masculinidad vs. Feminidad: 66/120, **medio-alto**.
- **Uncertainty Avoidance Index** (UAI)/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 65/120, **medio-alto**.
- **Long Term Orientation** (LTO)/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: 31/120, **bajo**.

3.6.1.1. PAÍSES AFINES (I): AUSTRIA, BÉLGICA (COMUNIDAD FLAMENCA), HOLANDA, SUIZA. PERFILES CULTURALES Y ACADÉMICOS

→ **AUSTRIA**

Año de entrada en la UE: 1995

Sistema político: república federal

Capital: Viena

Superficie total: 83 870 km²

Número de habitantes: 8,3 millones

Moneda: euro

Lengua oficial de la UE hablada en el país: alemán

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Los austriacos son buenos comunicadores, usando patrones de comunicación eficaces, llenos de encanto, amabilidad y cortesía, construyendo un tono abierto y amistoso en la superficie. También pueden resultar manipuladores, pero no de forma consciente o pre-determinada, ya que no son fríos ni calculadores. Suelen ser muy buenos oradores, disfrutando mucho del monólogo y de la narración de historias siempre embellecidas con encanto y seducción. En la interacción en los ámbitos académico y profesional, su debilidad puede ser la falta de concreción, su estilo discursivo laberíntico, inconcreto, indirecto, lento y recargado. Les gusta aportar gran cantidad de detalles y desarrollar muy ampliamente cualquier contexto, lo que a otras culturas mucho más directas, como la nórdica o la norteamericana, puede parecerles desconcertante o incluso incorrecto, ineficaz o molesto. En la zona del Tirol, el discurso suele ser más similar al alemán/germánico, mucho más directo. Suelen mostrar un estilo y un tono serios y moderados.

HÁBITOS DE ESCUCHA

La enorme cortesía, la dulzura y amabilidad de los austriacos los convierten en buenos oyentes en la superficie. Sin embargo, siempre esperan impacientes la ocasión de intervenir y hablar ellos mismos y, cuando finalmente tienen la oportunidad, su turno de intervención, se extienden largamente dando todo tipo de detalles, recuperando y aportando información anterior como contexto. En la zona del Tirol son mucho más germánicos, más directos y menos exhaustivos que los vieneses. Con un carácter menos sofisticado, más “rural” o “rústico”, prefieren un estilo más factual y concreto, más basado en los hechos y en los datos relevantes, evitando extenderse en antecedentes innecesarios, superfluos. Siguen mostrándose amables, cordiales y corteses.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

En Viena: esperan la misma sofisticación que ellos tienden a mostrar. Les molesta mucho sentirse desplazados y dejados de lado, quieren ser tenidos en cuenta y esperan ansiosos tener la oportunidad de intervenir y expresarse largamente. Abiertos a la negociación, con voluntad de llegar a acuerdos. Esperan y aprecian mucho la cortesía y los buenos modales. Evitan cualquier tipo de confrontación. Valoran una buena presencia física, cuidada, elegante,

higiénica, les importan las formas. Les gustan los enfoques conservadores y la formalidad. En la zona del Tirol: fuertemente enfocados hacia los hechos, los datos concretos, relevantes. Aprecian la pulcritud, el conservadurismo, el orden. Poco amantes de la retórica. Fuerte aprecio por el sentido común, la puntualidad, la seriedad, la formalidad y la estructura coherente.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los líderes/jefes/superiores austriacos (Viena) suelen tener un estilo bastante autocrático, autoritario. Los subordinados/empleados suelen escucharlos respetuosamente, sin interrumpir, observando y respetando escrupulosamente una gran distancia de poder. Una cierta falta de confianza en sí mismos les impide también mostrar cualquier tipo de desacuerdo o cuestionamiento. Relaciones familiares y una red de contactos sociales suelen tener su peso, su importancia, como factor que promueve y facilita el progreso individual en la sociedad, quizá por encima de la cualificación o la propia eficiencia. En el oeste del país (Tirol), la sociedad se caracteriza por la disciplina y la aceptación de la autoridad. Es menos formal que en Alemania y menos compleja, más simple que en Viena. El mérito personal es importante.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

Los líderes/jefes/superiores austriacos (Viena) suelen impresionar a su equipo/subordinados con su dominio de un lenguaje apropiado, que suele ser culto, sofisticado, erudito. Al igual que ocurre en Francia, la elegancia en el discurso suscita la admiración y el respeto. En la zona del Tirol, el estilo discursivo es menos complejo y cosmopolita, concentrándose más en un enfoque serio, conciso, concreto, disciplinado y ordenado, fuertemente basado en el sentido común y la eficacia.

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura austriaca, como la alemana, no es cercana ni táctil. Su distancia de confort es mucho más grande que en la mayoría de las demás culturas europeas, a excepción de las nórdicas, aunque menos que en las culturas orientales, asiáticas. Gran distancia de poder, de autoridad. Formalidad, cortesía, elegancia y buenos modales en las relaciones interpersonales. En la zona de Viena, el tiempo es un valor más relativo que en la zona del Tirol, donde el tiempo es un valor muy importante que no se puede malgastar o

perder. En esta zona les molesta la sensación de “pérdida de tiempo”, de “informalidad” o de “falta de seriedad” que puede significar cualquier actividad o intervención discursiva que se aleje del objetivo específico de la reunión en cuestión, incluidos los saludos demasiado largos, las fórmulas de cortesía y protocolo, las digresiones, los circunloquios, los comentarios humorísticos o personales, etc., apreciados y comunes en la zona de Viena.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos cordiales, amables, corteses, exquisitos en los modales. Tímidos y respetuosos en las relaciones interpersonales, muy respetuosos con el profesor. Serios, responsables en su trabajo. Exhaustivos, tienden a hacer más de lo que se les pide o lo que se espera de ellos. Aunque les gustan el trabajo en grupos, el trabajo cooperativo, la interacción oral, suelen preferir las actividades de aprendizaje individuales y escritas. Del profesor esperan rigor y seriedad, pero también amabilidad, cordialidad y respeto. Aprecian enormemente tener la ocasión de expresarse largamente, sin limitaciones, sea de forma oral o escrita. Les gusta enfatizar las características propias y distintivas de su país, de su cultura, de su historia, de sus tradiciones, especialmente en contraste con Alemania.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 11/120, **muy bajo**, el más bajo en la clasificación de los 70 países.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 55/120, **medio**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Feminidad: 79/120, **medio-alto**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 70/120, **medio-alto**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece clasificado en esta dimensión.

→ **BÉLGICA (COMUNIDAD FLAMENCA)**

Año de entrada en la UE: 1993, miembro fundador

Sistema político: monarquía constitucional

Capital: Bruselas

Superficie total: 30 528 km²

Número de habitantes: 10,7 millones

Moneda: euro

Lenguas oficiales de la UE habladas en el país: alemán, francés y **neerlandés (o flamenco)**

PATRONES DE COMUNICACIÓN

El estilo comunicativo belga entre los flamencos es informal, franco, directo. Los hechos son más importantes que las teorías. Las relaciones se establecen sobre una línea horizontal. Líderes/jefes/superiores comparten la toma de decisiones con los empelados/subordinados.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los belgas flamencos se escuchan unos a otros respetando los turnos de intervención, de forma cíclica y ordenada. Escuchan con atención, ya que piensan que como resultado final habrá que hacer una amalgama coherente de todo lo expuesto por las diferentes partes. Todo el mundo debería saber cuál es la estrategia marcada, cuáles son los plazos, los objetivos, las expectativas comunes y de cada parte.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

En el caso flamenco, se esperan un ambiente y un tono no autoritarios, abiertos a la negociación y al compromiso. Se aprecia un enfoque pragmático, así como un estilo tranquilo y relajado, sin plazos inamovibles ni presiones. Se promueven y se esperan la adaptabilidad y la flexibilidad. Todos los miembros de cualquier equipo deben mostrarse competentes, cada uno en su materia, y todos deben compartir su parte de responsabilidad.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los líderes/jefes/superiores flamencos se muestran relajados, cercanos y accesibles. La responsabilidad se comparte y se relega a subordinados/empleados hasta un cierto punto. Títulos, honores, tratamientos de respeto y cortesía y otros símbolos de estatus son menos importantes que el salario. La autoridad generalmente se basa en la competencia, la preparación, la cualificación y la eficiencia. En este sentido se asemejan muchísimo al caso de Suecia. La puntualidad ni siquiera se cuestiona, nadie debería perder el tiempo.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El flamenco es una lengua germánica, disciplinada en la estructura gramatical y con una definida y bien reconocible estructura en la construcción de palabras. El estilo discursivo tiende a ser claro, preciso, conciso en las descripciones y en la presentación de los hechos. Marcado enfoque factual.

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura germánica de la zona flamenca no es especialmente cercana ni táctil. El tiempo es un valor importante, que no se puede malgastar o perder. La puntualidad ni siquiera se cuestiona, es algo que se da por sentado.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

A lo largo de un curso académico, no es muy alta la proporción de alumnos belgas entre los estudiantes de intercambio que recibimos. Sin embargo, suele tratarse de alumnos agradables, distendidos, relajados, de trato social fácil. En el aula no se aprecian en realidad diferencias tan marcadas entre los procedentes de la parte flamenca y los de la parte valona, aunque para todos ellos es muy importante que se conozcan y se reconozcan esas dos culturas (con sus dos lenguas) que conviven en el país. Suelen bromear sobre sí mismos, sobre la identidad múltiple y las diversas tensiones en el seno de un país tan pequeño. En general, se trata de alumnos cordiales, simpáticos, algo tímidos, responsables, aplicados. Normalmente muy abiertos al diálogo, a las ideas nuevas, a la comunicación interpersonal e intercultural. Se muestran habituados al encuentro y la convivencia entre culturas diferentes. Deseosos de aprender, de comunicarse, de ampliar horizontes. Suelen participar con gusto y sin dificultad en las actividades de interacción oral, y suelen ser responsables, correctos y cumplidores en la realización de las tareas asignadas. En el aprendizaje del español, en general son alumnos

aventajados, quizá por venir de un país multilingüe y tan diverso aunque pequeño, quizá por ser Bruselas la sede de instituciones europeas y estar habituados a la multiculturalidad y al multilingüismo en su entorno.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 65/120, **medio-alto**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 75/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Feminidad: 54/120, **medio**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 94/120, **alto**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece clasificado en esta dimensión.

→ HOLANDA

Año de entrada en la UE: 1993, miembro fundador

Sistema político: monarquía constitucional

Capital: Amsterdam

Superficie total: 41 526 km²

Número de habitantes: 16,4 millones

Moneda: euro

Lengua oficial de la UE hablada en el país: neerlandés/holandés

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Los holandeses son pragmáticos, básicamente enfocados hacia los hechos, las cifras, los datos concretos. Sin embargo, son también grandes conversadores, muy dialogantes y muy abiertos a hacer concesiones para llegar a acuerdos en

común. A veces pueden resultar excesivamente analíticos. El estilo comunicativo holandés es franco, abierto y directo. Les molesta la ambigüedad, rechazan los dobles sentidos y el lenguaje cifrado. Odian la idea de resultar ingenuos o de parecer “perdidos” o inexpertos en entornos internacionales, ya que su país tiene una amplia trayectoria en esa área. Suelen mantener la calma, les molestan las prisas, la presión. También cualquier tipo de enfrentamiento, de conflicto. Realistas, responsables, sólo se comprometerán a aquello que se consideran capaces de cumplir. Se muestran poco amistosos con los desconocidos y sólo se abren y manifiestan calidez cuando la relación está ya bien establecida.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los holandeses resultan interlocutores fáciles y difíciles a la vez: fáciles en el sentido de que están ansiosos por aprender, por recibir información, por descubrir cosas nuevas, buenas ideas; difíciles porque se muestran cerrados, pareciendo inflexibles o difíciles de persuadir. De forma similar a los franceses, tienden a mostrar una cierta superioridad, un cierto orgullo. Sin embargo, aceptarán y se dejarán convencer por aquello que se les presente de forma razonada, bien fundamentada y apoyada en datos objetivos y en evidencias.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Reconocimiento a su carácter internacional y a sus enormes logros en el terreno económico. Esperan siempre un discurso factual, serio, realista, pragmático, profesional, fuertemente basado en hechos comprobables, o en cifras. Evitar cualquier tipo de ironía o sarcasmo, utilizar un lenguaje unívoco y claro. Prefieren recibir información por escrito, mejor que de forma oral. No les gustan la extravagancia ni un exceso de originalidad. Les encantan las discusiones abiertas, los debates para alcanzar acuerdos. Aprecian oradores/interlocutores bien preparados, bien informados, competentes, profesionales. Necesitan ver con claridad dónde está su propio beneficio, cuáles van a ser los resultados.

ESTILO DE LIDERAZGO

El liderazgo en Holanda se fundamenta en el mérito, la competencia y los logros personales. Líderes/jefes/superiores son enérgicos, poderosos, resolutivos, pero el consenso es un principio esencial y “obligatorio”. Largos debates y discusiones tienden siempre a terminar en acciones, en hechos. Existe una concepción jerárquica, pero las ideas circulan libremente desde la

base hasta las más altas esferas de la autoridad, siendo bien recibidas y sometidas a consideración en bien del proyecto, del éxito, de los logros para todos.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

La cultura holandesa, como la alemana, está fuertemente orientada a los datos, a la información concreta. Se trata de una cultura de bajo contexto, y les gusta recibir cualquier tipo de información, incluidas órdenes e instrucciones, de forma muy detallada y explícita, y preferiblemente por escrito. El discurso en la gestión de equipos debería ser disciplinado, fuerte, serio, sin pretensiones de retórica o de sofisticación, pero al mismo tiempo siempre dialogante y tolerante en último término.

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura holandesa, como ocurre con la alemana, no es cercana ni táctil. Su distancia de confort es mucho más grande que en la mayoría de las demás culturas europeas, aunque menos que en las culturas orientales, asiáticas. Sin embargo, los holandeses se muestran más relajados, menos estrictos o menos rígidos que los alemanes. Tienen un gran sentido de la privacidad, de la intimidad, pero son capaces de mantener un tono de cordialidad en sus relaciones. En Holanda se dan habitualmente entre tres y cuatro besos en el saludo. Odian la idea de perder el tiempo.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos independientes, en ocasiones distantes, exigentes, críticos, analíticos. Se relacionan con personas de otros países con una cierta distancia, con un cierto grado de prevención. Les cuesta establecer relaciones cercanas/afectivas con los compañeros de otras culturas. Tienden a mantenerse en grupitos cerrados de su propia nacionalidad. Les gusta mucho surayar los grandes logros económicos y sociales de su país a pesar de ser pequeño. Demandan respeto, admiración y reconocimiento. Tienden a cuestionar la autoridad, requieren justificaciones factuales y esperan ser convencidos en términos de eficacia, de rendimiento, de resultados. No les gusta que se los compare y mucho menos que se los equipare a los alemanes. Aceptan con dificultad las bromas sobre aspectos bien conocidos de su país en el exterior, como ciertos aspectos de gran tolerancia (drogas,

prostitución, sexualidad, etc.). Controlan mucho los gastos, tienden a economizar. Muy conscientes de sus derechos. Cumplidores de su deber, pero sin excederse, haciendo sólo lo necesario, lo que se les exige. Alumnos especialmente dotados para el aprendizaje del español y de otras lenguas en general. No es raro que un alumno holandés de 20-22 años hable ya 3, 4 o incluso 5 lenguas.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 38/120, **bajo**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 80/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Feminidad: 14/120, **muy bajo**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 53/120, **medio**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: 44/120, **medio**.

→ SUIZA

Sistema político: Confederación Suiza (20 cantones y 6 semi-cantones soberanos confederados),

Estado Federal, democracia directa

Capital: Berna

Superficie total: 41 290 km²

Número de habitantes: 7,6 millones (estimación 2008)

Moneda: Franco Suizo

Idiomas co-oficiales en el país: alemán (63´7%), francés (20´4%), italiano (6´5%), romanche (sobre el 1% de la población)

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Los suizos son conversadores extremadamente corteses, educados, respetuosos, tanto en el ámbito privado como en el social, académico o profesional; su alto sentido de la intimidad, la privacidad, unido a su fuerte deseo de resultar correctos en cualquier situación, los llevan a adoptar planteamientos pragmáticos, objetivos, manteniendo un distanciamiento personal y sobre todo emocional; no se muestran inquisitivos, no les gusta intervenir espontáneamente, no suelen interrumpir el discurso de nadie ni plantear preguntas o hacer aportaciones personales abiertamente.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los suizos son buenos oyentes, sin prisa por intervenir o desarrollar ampliamente sus propias ideas/aportaciones. Casi nunca interrumpen, suelen tomar notas de todo lo que se les presenta y no les gusta perderse ni un detalle. Altos niveles de atención y memoria. Son muy conservadores, también en sus opiniones y puntos de vista, no resulta fácil influenciarlos desde el exterior o modificar sus posiciones iniciales.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Esperan/demandan formalidad, seriedad, profesionalidad, lógica, planteamientos pragmáticos, solidez, calidad, rigor, moderación, buenos modales, cortesía, datos técnicos, cifras, esquemas, respeto absoluto de agendas, programaciones, horarios, normas, plazos; no les gusta ningún tipo de excentricidad, tampoco ningún tipo de improvisación; el humor es aceptado, pero no se considera imprescindible y no siempre está presente en su discurso; se muestran como oyentes respetuosos y extremadamente corteses, tranquilos; no se sienten cómodos en situaciones de conflicto, evitan cualquier tipo de enfrentamiento; tampoco se sienten cómodos en la negociación, prefieren que todas las condiciones estén establecidas, fijadas de antemano.

ESTILO DE LIDERAZGO

Hoy en día, líderes/jefes/superiores suizos siguen actitudes y comportamientos derivados de la estructura general del país en términos de descentralizar, distribuir, compartir, delegar tanto funciones y competencias como responsabilidades; se cultivan el espíritu de cooperación y el sentido del

deber, la eficiencia, la responsabilidad; el tono del discurso será respetuoso y cortés en ambas direcciones (superior/subordinado/superior), siendo la estructura jerárquica horizontal, cooperativa.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El estilo discursivo suizo es conciso, moderado, lineal, lógico, carente de cualquier exceso; es un estilo sin demasiada elaboración retórica ni implicaciones emocionales, no pretende ser carismático o especialmente expresivo, sino adecuado y eficaz; jefes/superiores/líderes pueden dirigirse a su equipo al menos en cuatro lenguas, dependiendo del grupo cultural del que se trate; características esenciales de la lengua en la gestión de equipos en Suiza son la discreción, la moderación, los buenos modales, la independencia, la eficacia, el sentido común.

ESPACIO Y TIEMPO

Los suizos tienen un sentido “germánico” del espacio y el tiempo. En cuanto al espacio, quizá debido entre otros factores a las características holográficas (se trata del país más montañoso de Europa) y políticas (división territorial, estructura administrativa en 26 cantones) de Suiza, para ellos se trata de algo extremadamente valioso y apreciado, un tema especialmente sensible. En cuanto al tiempo, sólo los alemanes rivalizan con los suizos en puntualidad y respeto por el tiempo, las agendas, las planificaciones, los plazos; para ellos, el tiempo no equivale a dinero (como puede ser el caso del perfil cultural estadounidense, por ejemplo), pero sí es algo muy valioso en términos de organización eficaz de la vida cotidiana y de la sociedad. La improvisación, incluso la espontaneidad, son valores negativos en la cultura suiza y apenas tienen cabida en sus comportamientos.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos reservados y discretos, pero también cordiales y amistosos. Gran sentido de la privacidad, la intimidad. Serios, inteligentes, atentos, comprometidos, eficaces, ordenados. Necesitan una planificación/organización clara y específica de antemano, que deberá seguirse escrupulosamente. No les gusta ningún tipo de improvisación. Son tranquilos, muy ordenados, muy respetuosos. Muy raramente tienen comportamientos disruptivos en clase. Tampoco interrumpen cuando alguien

está expresándose, sea el profesor o cualquier compañero. Van tomando notas de todo, para no perderse absolutamente nada. Si tienen dudas o preguntas, prefieren esperar al final de la clase para acercarse al profesor, siempre con la máxima cortesía. Alumnos ambiciosos, quieren dar lo mejor de sí mismos y causar la mejor impresión, conseguir los mejores resultados académicos, no sólo en las notas sino sobre todo en términos de aprendizaje. Respetan escrupulosamente los plazos y cumplen requisitos y tareas asignadas con pulcritud. Especialmente dotados para las lenguas, a menudo el español es la cuarta o quinta lengua extranjera que aprenden.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 34/120, bajo.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 68/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 70/120, **medio-alto**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 58/120, **medio**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

3.6.1.2. LOS PAÍSES ESCANDINAVOS (II): DINAMARCA, FINLANDIA, NORUEGA, SUECIA. PERFILES CULTURALES Y ACADÉMICOS

→ DINAMARCA

Año de entrada en la UE: 1973

Sistema político: monarquía constitucional

Capital: Copenhague

Superficie total: 43 094 km²

Número de habitantes: 5,5 millones

Moneda: corona danesa

Lengua oficial de la UE hablada en el país: danés

PATRONES DE COMUNICACIÓN

El estilo comunicativo danés fluido, pero al mismo tiempo tranquilo, lento y con frecuencia en voz baja. Los daneses son considerados los más locuaces, los más comunicativos de todos los países nórdicos, pero lo son de forma discreta y nunca inoportuna. Sus vecinos suecos, noruegos o finlandeses los consideran a veces superficiales, simplistas en cierto sentido, aunque también listos, hábiles e ingeniosos. El discurso, aunque serio, suele intercalarse con algún tipo de humor. Los daneses tienen un sentido del humor muy marcado, en ocasiones irónico o sarcástico, lo que los acerca al humor británico. Sus habilidades lingüísticas resultan sobresalientes, especialmente en inglés y en alemán.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los daneses son buenos oyentes, raramente interrumpen pero les encanta plantear cuestiones y hacer preguntas al final. Sus preguntas y observaciones suelen ser razonables, relevantes y pertinentes, mostrando y evidenciando una buena absorción/asimilación de la información recibida, siempre que ésta se haya presentado de forma clara, lógica y ordenada, fundamentada en

hechos. Tienen una especial habilidad a la hora de establecer y mantener diálogos inteligentes, nunca exentos de flexibilidad.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Los daneses están considerados entre los pueblos más amables, más cordiales y comunicativos de Europa, y sin duda más que sus vecinos nórdicos. No suelen mostrarse demasiado agresivos, pero tampoco demasiado pasivos. De forma similar a los británicos, presentan y aceptan un cierto espacio para la discusión, incluso para el desacuerdo, entendidos éstos como base para el progreso, para conseguir avances. Muestran y esperan flexibilidad ante los puntos de vista ajenos y ante los obstáculos, y no les falta paciencia a la hora de alcanzar acuerdos o buscar soluciones. Cualquier proceso o procedimiento en interacción deberá mantener escrupulosamente los principios de igualitarismo y respeto a los derechos individuales. En la comunicación, aprecian la coherencia, la estructura, la claridad, el orden, y una buena fundamentación. También el espacio/el tiempo para las aportaciones personales, incluso para el desacuerdo.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los líderes/jefes/superiores daneses se asientan sobre los principios de igualdad/igualitarismo y de respeto a los derechos individuales de cada uno. En coherencia con el carácter general de los daneses, se muestran dialogantes, cordiales, seductores, flexibles, nunca dominantes o agresivos en ningún sentido. La estructura empresarial puede ser jerárquica, pero no autocrática. Órdenes e instrucciones se presentan de forma respetuosa y abierta a la matización, la crítica, la negociación o el desacuerdo, siempre que éstos se presenten de forma bien fundamentada, seria y coherente.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

La cultura danesa se asienta sobre una estructura social claramente horizontal, igualitaria. El estilo comunicativo danés es franco, directo, claro. Los daneses consideran más que aceptable cuestionar o contradecir una opinión, ya que esto nunca significará cuestionar o contradecir a la persona, y mucho menos ofenderla. Esperan un estilo de comunicación marcadamente horizontal, dialogante, respetuosa, flexible. Cualquier tipo de jerarquía, si existe, debe estar claramente justificada y debe mostrarse con total

transparencia. Se rechaza cualquier tipo de presión o cualquier intento demasiado agresivo de persuasión. Demandan siempre respeto y ser tratados como iguales, nunca desde actitudes de superioridad.

ESPACIO Y TIEMPO

Los daneses se sienten más cómodos y muestran mayor eficiencia en entornos amplios, bien diseñados, bien distribuidos, bien ventilados, higiénicos. Prefieren lugares de trabajo o estudio claros, luminosos, limpios, coloridos. En cuanto a su concepción del tiempo, los daneses son puntuales, pero sin obsesionarse al respecto. Agendas y plazos se respetan como línea general de comportamiento. Valoran el tiempo libre, el tiempo de ocio, tanto como el tiempo dedicado al trabajo, a cualquier tipo de actividad productiva, mostrándose exigentes en el respeto del mismo.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

En relación a la cantidad de alumnos procedentes de otros países europeos, la proporción de alumnos daneses es muy pequeña. Sin embargo, se trata de alumnos que en ciertos sentidos “no parecen nórdicos” sino más bien “latinos” en sus actitudes y comportamientos en el ámbito académico/universitario. Suelen ser especialmente amistosos, cordiales, comunicativos, cálidos, mucho más que algunos de sus “vecinos”, como los suecos o los noruegos, en general más cerrados, introvertidos, distantes. Alumnos agradables, disciplinados, aplicados, conscientes, reflexivos, cumplidores, comprometidos con su propio proceso de aprendizaje. Muy dialogantes. Se relacionan con facilidad con los alumnos procedentes de otros países y culturas, siempre que se les trate con respeto, evitando cualquier tipo de superioridad o arrogancia. Excepcionalmente bien dotados para la adquisición de segundas lenguas, en muchos casos el español es la tercera o la cuarta que aprenden (en general después del inglés y el alemán).

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 18/120, **muy bajo**.

- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 74/120, **medio-alto.**
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Feminidad: 16/120, **muy bajo.**
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 23/120, **bajo.**
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

→ FINLANDIA

Año de entrada en la UE: 1995

Sistema político: república

Capital: Helsinki

Superficie total: 338 000 km²

Número de habitantes: 5, 3 millones

Moneda: euro

Lenguas oficiales de la UE habladas en el país: fines y sueco

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Los finlandeses muestran ciertas dificultades en la comunicación, ciertas limitaciones en la interacción, especialmente oral. Hablan poco y evitan a toda costa cualquier tipo de enfrentamiento con los demás, ya sea por timidez, inseguridad o un alto sentido del respeto. Son extremadamente sensibles al uso correcto y adecuado del lenguaje, sea éste verbal o no verbal, gestual. Piensan que la extrema dificultad de su propia lengua los “aisla” en cierto sentido del mundo exterior y les dificulta sobremanera el aprendizaje/la adquisición de otras lenguas. Tienen la creencia de que las personas de otros países aprenden otros idiomas mejor y más rápidamente, creen que tienen serios problemas de fonética, de pronunciación. También se sienten perdidos o desorientados ante la ironía, los dobles sentidos, los juegos de palabras, los

mensajes codificados o entre líneas. Son reservados y sinceros/honestos en el discurso, a pesar de sus restringidas habilidades en la comunicación verbal.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los finlandeses están considerados entre los mejores oyentes del mundo. Se los educa para escuchar con atención y respeto, sin interrumpir, mostrando máxima consideración por las opiniones, las observaciones, los puntos de vista y las propuestas de otros. Máximos niveles de concentración. Generalmente proporcionan poca (o ninguna) retroalimentación, ni gestual ni verbal. No se sienten forzados a intervenir, no ven ninguna necesidad de contribuir activamente a la charla, a la discusión. Su enfoque de escucha es, en este sentido, más pasivo que activo, actitud difícil de comprender y en ocasiones problemática para personas de otras culturas.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Los finlandeses esperan/aprecian un discurso moderado, sin demasiada retórica ni demasiada carga emocional o un exceso de originalidad o creatividad. Aprecian el orden, el discurso sistemático, bien estructurado, y una agenda bien programada y respetada escrupulosamente.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los jefes/líderes/superiores finlandeses aprecian y tratan de crear un clima sereno, relajado y en cierto sentido cordial, a pesar de que resulta especialmente difícil “romper el hielo”. Buscan un equilibrio no siempre fácil entre el autoritarismo y un estilo consultivo en la toma de decisiones. La jerarquía existe y la autoridad es respetada, pero los modales y las formas deben ser suaves, moderados, sin estridencias, siempre alejados de cualquier presión o imposición.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El estilo de liderazgo finlandés, aunque básicamente democrático, difiere ligeramente de los estilos en los países escandinavos de su entorno. El personaje del jefe/líder/superior fuerte, interviniendo directamente en la toma de decisiones, juega un papel importante especialmente cuando los asuntos parecen estancados/atascados en un punto. Se tiende a utilizar un lenguaje mixto, intermedio entre dialogante/democrático y autoritario, “una de cal y otra

de arena”. Las características propias del finés (*suomi*), una lengua extremadamente compleja, tienen mucho que ver en la estructura, el ritmo/tempo y el tono del discurso.

ESPACIO Y TIEMPO

En Finlandia, los conceptos de espacio y tiempo están claramente delimitados, sin ambigüedades. Necesitan amplio espacio tanto físico (1’2 metros como espacio de confort establecido) como mental. Necesitan también tiempo, que se les respete su propio ritmo pausado sin presionarlos o agobiarlos. Escrupulosamente puntuales, les molesta que se les haga perder el tiempo, lo consideran una falta de respeto, de formalidad y de seriedad.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

La proporción de alumnos finlandeses con respecto a la de alumnos procedentes de otros países es mínima, siendo considerada su presencia en las aulas incluso “rara” por lo infrecuente. Alumnos tímidos, silenciosos, discretos, reservados, introvertidos. También extremadamente responsables, cumplidores, comprometidos en su propio proceso de aprendizaje. Les cuesta relacionarse con los compañeros de otros países, muestran algún tipo de “complejo” en entornos internacionales, pensando que tienen limitaciones y dificultades mayores que los demás, también en la adquisición de otras lenguas (del español en nuestro caso). Creen que están demasiado “lejos” de preconceptos, valores y patrones de comportamiento establecidos en otras culturas. Temen “meter la pata”, no saber manejarse con éxito en la interacción en entornos multiculturales.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 33/120, **bajo**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 63/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 26/120, **bajo**.

- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 59/120, **medio**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

→ NORUEGA

Sistema político: Monarquía parlamentaria

Capital: Oslo

Superficie total: 385 199 km²

Número de habitantes: 4,8 millones

Moneda: Corona noruega

Idioma oficial: noruego (Bokmål y Nynorsk). En algunos distritos, el Sami es también lengua oficial.

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Las buenas cualidades y los cálidos sentimientos de los noruegos no consiguen ser transmitidos fácilmente en el estilo comunicativo noruego. Son personas profundamente tímidas e introvertidas, como los finlandeses. En las reuniones, los noruegos son francos y directos, incorporando normalmente algo de buen humor. Se rechaza cualquier complejidad discursiva, cualquier “tortuosidad”. Les gusta tener una visión holística de las cosas, una percepción global. Respetan y esperan que se respeten escrupulosamente los programas y planes establecidos y las decisiones tomadas.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los noruegos son oyentes atentos y cordiales, pero enseguida desarrollan fuertes opiniones propias al respecto de cualquier tema expuesto y las expondrán inmediatamente. Fuertemente orientados a los datos, las figuras, las cifras. Profundamente orgullosos de su país, aprecian y esperan elogios, referencias a sus valores. Esperan del orador/interlocutor que se ajuste escrupulosamente a los hechos y que vaya al grano, sin demasiada retórica ni demasiada originalidad/creatividad.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Aprecian un discurso franco, directo, que muestre siempre solidez, alejado de toda retórica vana. Les gustan los oradores/interlocutores emprendedores, enérgicos, resolutivos. Esperan y aprecian siempre la sensación de confianza, de seguridad, así como de energía y compromiso serio, firme. Respetar agendas, plazos, programaciones, evitando cualquier improvisación o cambio brusco. Atenerse siempre a los hechos, utilizando planteamientos pragmáticos y realistas. Mantener siempre promesas u ofrecimientos.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los líderes/jefes/superiores noruegos suelen mostrarse accesibles a los miembros del equipo, cercanos. Las opiniones de todos son escuchadas y tenidas en cuenta, actuando de un modo bastante igualitario, horizontal. Sin embargo, la última responsabilidad recae sobre líderes/jefes/superiores, de quienes será también exigida.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El estilo discursivo noruego en la gestión de equipos es alegre, musical, enérgico, dinámico, ligero, lleno de cambios de tono que contribuyen al énfasis, facilitando la creación de un clima cómodo, cercano y amistoso. No hay que olvidar el carácter profundamente democrático e igualitario de la sociedad noruega.

ESPACIO Y TIEMPO

Los noruegos demandan y aprecian un amplio espacio, tanto en el ámbito privado como en el social/profesional. Los locales públicos en Noruega suelen ser luminosos, espaciosos, bien ventilados. Su distancia de confort establecida es de 1'2 metros. Les encantan los espacios abiertos, las montañas, el mar, los entornos naturales, las actividades en el exterior. También aprecian mucho el aire limpio, rechazando fuertemente los ambientes cerrados, contaminados, sucios, con humo. En cuanto al tiempo, los noruegos son puntuales, especialmente en ciudades. En ambientes más rurales o más cercanos al mar, las actitudes hacia el tiempo son algo más relajadas.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos especialmente tímidos, aunque no exageradamente introvertidos. Sí les cuesta abrirse, hablar sobre sí mismos o sobre asuntos que consideran privados. Pero les encanta hablar sobre su país. A pesar de su gran timidez, suelen ser alumnos alegres, de trato agradable. Buenos trabajadores, serios y responsables. Respetan los plazos, los requisitos, y hacen siempre el trabajo que se les pide o aquello a lo que se han comprometido. Su estilo comunicativo suele ser más bien parco, conciso, sin estridencias. Suelen mostrar y apreciar el sentido del humor. Demandan rigor y seriedad en los planteamientos y en los criterios, incluidos los de evaluación.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 31/120, **bajo**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 69/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Feminidad: 8/120, **muy bajo**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 50/120, **medio**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: 20/120, **muy bajo**.

→ SUECIA

Año de entrada en la UE: 1995

Sistema político: monarquía constitucional

Capital: Estocolmo

Superficie total: 449 964 km²

Número de habitantes: 9,2 millones

Moneda: corona sueca

Lengua oficial de la UE hablada en el país: sueco

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Los suecos son tranquilos, callados, razonables. Muy raramente adoptan actitudes agresivas en ningún sentido. No les gusta ningún tipo de presión. La negociación, el acuerdo consensuado y el compromiso son principios esenciales. En reuniones o grupos, les gusta seguir un protocolo y una agenda previamente establecidos. A la hora de tomar decisiones, suelen pedir aplazamientos para hacer consultas y llegar a consensos colectivos. Las iniciativas o decisiones individuales son difíciles de conseguir, llevan su tiempo. Estas actitudes pueden provocar “retrasos” y desconcertar o molestar a personas procedentes de otras culturas, como por ejemplo la norteamericana, caracterizadas por un tempo mucho más ágil hacia la acción. A los suecos les gusta hacer las cosas “al estilo sueco”, y pueden resultar inflexibles en colectivos multiculturales.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los suecos son oyentes cooperativos, que ofrecen *feedback* positivo al interlocutor durante la presentación o el discurso. Esperan y aprecian hechos y detalles técnicos, y una amplísima contextualización. Considerando que el consenso es algo esencial en la cultura sueca, tienden a ponerse nerviosos cuando ignoran lo que pueden estar pensando los demás sobre un tema, punto o decisión, o si perciben cualquier tipo de desacuerdo o desavenencia. Esperan y aprecian un tono amable y considerado. No les gusta el estilo especulativo, excesivamente teórico o abstracto.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Modernidad, calidad, información técnica, rigor, diseño, sencillez, modestia, concisión, profesionalidad, consideración, respeto; no les gustan las tácticas de persuasión, ni la retórica, ni la presión, ni el discurso duro. Esperan siempre ser consultados. Les parece fundamental un tono delicado, suave, respetuoso, dialogante. Enorme respeto por la agenda, los plazos.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los líderes/jefes/superiores suecos están considerados como los menos autocráticos del mundo, reflejando la concepción absolutamente horizontal de la sociedad sueca. Sus actitudes son extremadamente dialogantes, democráticas. Se impone el consenso. Se suele decir que los

líderes/jefes/superiores suecos ejercen su poder mostrándose no poderosos. Son excepcionalmente expertos en la gestión de recursos humanos, utilizando el carisma con un estilo de persuasión amable y un inteligente enfoque psicológico/emocional. Este estilo de liderazgo descentralizado y democrático, omnipresente en la cultura sueca, puede resultar un obstáculo para una toma de decisiones fluida, ágil.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El sueco es la lengua democrática por excelencia. En la gestión de equipos, esta lengua se apoya fuertemente en el uso de formas lingüísticas no formales, ausentes de cualquier tratamiento asociado a la estratificación social, a la jerarquía (uso habitual de “*du*” (tú)). El tono del discurso en la gestión de equipos es suave, cortés, respetuoso, considerado y dialogante.

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura sueca no es en absoluto táctil ni cercana. Necesitan espacios amplios para sentirse cómodos. También necesitan su tiempo. Se caracterizan por un tempo lento en general, en actitudes y reacciones. Su sentido del espacio y el tiempo se aplican no sólo en el sentido físico, sino también en el ámbito de las relaciones.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos amables, inteligentes, reflexivos, corteses. Rechazan el perfil del profesor autocrático, que pretenda tomar todas las decisiones y que se presente como la persona que tiene el poder. Se sienten muy libres para cuestionar abiertamente normas, requisitos o “verdades”, y tienden a negociar todo. Exigen que se respeten una planificación y unos procedimientos claros, detallados y previamente establecidos. Demandan explicaciones extra, para ampliar en lo posible el contexto, para tener una visión amplia, panorámica, global. Alumnos responsables, muy cumplidores de tareas asignadas, requisitos. En interacción oral, Muestran dificultades o incluso reticencias a la hora de hablar de temas que comprometan de algún modo su estricto sentido de lo privado, lo íntimo. En entornos internacionales, interculturales, Muestran cierta timidez o desconfianza. También se sienten muy orgullosos de su país, especialmente en el ámbito de los derechos

individuales y sociales, así como en cuanto a su alto nivel de vida, de bienestar social.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 31/120, **bajo**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 71/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Feminidad: 5/120, **muy bajo**, el más bajo de los 70 países clasificados.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 29/120, **bajo**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: 33/120, **bajo**.

3.6.2. EL PERFIL CULTURAL FRANCÉS. PRECONCEPTOS Y VALORES. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA. FRANCIA

→ FRANCIA

Año de entrada en la UE: 1993, miembro fundador

Sistema político: república

Capital: París

Superficie total: 550 000 km²

Número de habitantes: 64,3 millones

Moneda: euro

Lengua oficial de la UE hablada en el país: francés

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Discurso generalmente extrovertido, personal, a menudo emocional, pero sujeto a la lógica. Los franceses son generalmente explícitos, claros y directos. Los jefes/superiores franceses expresan órdenes o expectativas de forma clara, y el equipo reacciona con rapidez. Odian la vaguedad, la ambigüedad, ante las que tienen serias dificultades de comprensión/comunicación. Aunque están acostumbrados y esperan instrucciones claras y precisas, no les gusta que se les reclamen las cosas dos veces. Siempre dan por sentada la inteligencia del interlocutor. Los oradores franceses están considerados entre los mejores del mundo.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los franceses suelen tener su propia agenda. No son buenos escuchadores en general, sólo prestan atención completa cuando el interlocutor/orador es carismático, imaginativo, claramente lógico, y cuando representa y muestra autoridad. Una firme creencia en su superioridad intelectual los lleva a mostrarse reacios a ser conducidos/gestionados por personas de otras culturas. La clave suele ser expresar contenidos interesantes y hacerlo de forma ágil, lógica y clara.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Formalidad, innovación, imaginación, creatividad, atractivo, discurso y planteamientos lógicos, referencias respetuosas y admirativas a Francia, estilo, clase, elegancia, sofisticación, modales, toque personal, algo de ironía, interrupciones.

ESTILO DE LIDERAZGO

En Francia está claramente definido el perfil del líder/jefe/superior, que suele ser alguien muy bien preparado, carismático y extremadamente autocrático. Las decisiones suelen ser personales, no negociadas, y la estructura de relaciones claramente vertical.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El francés es una lengua vigorosa e incisiva, racional, rápida y precisa, de una claridad y concreción inexorables. El sistema educativo francés en todos sus niveles fomenta y premia estas características y habilidades lingüísticas/retóricas. En la cultura francesa, la elocuencia equivale a inteligencia y el silencio no es bien apreciado. En *Lycée, Université y École Normale Supérieure*, los programas de estudios incluyen y refuerzan aspectos de expresión lingüística oral y escrita, habilidades de retórica, de estilo y de corrección en la comunicación. La maestría en el dominio y el uso de la lengua equivale para ellos a la maestría en la gestión, siendo considerada uno de sus recursos/herramientas fundamentales.

ESPACIO Y TIEMPO

Las claves son la formalidad, el protocolo, la elegancia. Las distancias jerárquicas están claramente marcadas. Flexibilidad en cuanto a la concepción de plazos y agendas, que pueden replantearse una y otra vez.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos comunicativos, extravertidos, sociables, participativos. También hipercríticos, orgullosos, a veces arrogantes, exigentes. Tienden a medirlo todo según sus propios estándares "franceses"., que en muchos casos consideran superiores. Buenos conversadores en general, no tan buenos oyentes. En el contexto del aula, dificultades para prestar atención, para escuchar al profesor o a los compañeros cuando están en el uso de la

palabra. En ese sentido, pueden resultar irrespetuosos o descorteses para personas procedentes de otras culturas, que pueden sentirse molestos o incluso ofendidos. Les gustan las actividades de aprendizaje en grupo, la interacción oral, situaciones en las que tienden a tomar el protagonismo. Respetan la autoridad académica del profesor, ya que tienen una concepción claramente jerárquica. Alumnos indisciplinados en el cumplimiento de normas, requisitos y plazos.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 68/120, **medio-alto**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 71/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 43/120, **medio**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 86/120, **alto**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

3.6.2.1. PAÍSES AFINES: BÉLGICA (COMUNIDAD FRANCÓFONA), ITALIA, LUXEMBURGO, PORTUGAL. PERFILES CULTURALES Y ACADÉMICOS

→ **BÉLGICA (COMUNIDAD FRANCÓFONA O VALONA)**

Año de entrada en la UE: 1993, miembro fundador

Sistema político: monarquía constitucional

Capital: Bruselas

Superficie total: 30 528 km²

Número de habitantes: 10,7 millones

Moneda: euro

Lenguas oficiales de la UE habladas en el país: alemán, **francés** y neerlandés (o flamenco)

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Entre los valones, la comunicación se establece sobre una línea vertical, en la que existe un gran respeto por la jerarquía, por la autoridad. Los valones son más imaginativos, más creativos, pero evitan la retórica en favor de un estilo más moderado.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los valones tienden a escuchar a los líderes/superiores/jefes sin intervenir. A menudo sólo ellos (líderes/superiores/jefes) conocen a fondo la estrategia, incluso los objetivos.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

En el caso de los valones, se valora mucho la retórica, incluso la grandilocuencia, la originalidad o la creatividad. La responsabilidad en la toma de decisiones recae enteramente sobre líderes/jefes/superiores.

ESTILO DE LIDERAZGO

En la parte valona, el liderazgo se ejerce de forma próxima a la francesa, es decir, la toma de decisiones corresponde a líderes/jefes/superiores. El rango y la posición son importantes y se muestran a través de multitud de símbolos externos, incluyendo el tratamiento y la distancia de poder. A los valones les gusta considerarse más puntuales que los franceses.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

En el caso valón, el lenguaje de gestión se asemeja al francés, más retórico, más elaborado, pero también más autoritario y distante que en la Comunidad flamenca.

ESPACIO Y TIEMPO

La parte Valona comparte preconceptos, valores y actitudes con Francia, pero a los valones les gusta considerarse menos orgullosos, menos exigentes y menos “puntillosos” en todo que sus vecinos franceses.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

En el aula no se aprecian en realidad diferencias tan marcadas entre los procedentes de la parte flamenca y los de la parte valona, aunque para todos ellos es muy importante que se conozcan y se reconozcan esas dos culturas (con sus dos lenguas) que conviven en el país. Suelen bromear sobre sí mismos, sobre la identidad múltiple y las diversas tensiones en el seno de un país tan pequeño. En general, se trata de alumnos cordiales, simpáticos, algo tímidos, responsables, aplicados. Normalmente muy abiertos al diálogo, a las ideas nuevas, a la comunicación interpersonal e intercultural. Se muestran habituados al encuentro y la convivencia entre culturas diferentes. Deseosos de aprender, de comunicarse, de ampliar horizontes. Suelen participar con gusto y sin dificultad en las actividades de interacción oral, y suelen ser responsables, correctos y cumplidores en la realización de las tareas asignadas. En el aprendizaje del español, en general son alumnos aventajados, quizá por venir de un país multilingüe y tan diverso aunque pequeño, quizá por ser Bruselas la sede de instituciones europeas y estar habituados a la multiculturalidad y al multilingüismo en su entorno.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 65/120, **medio-alto**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 75/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Feminidad: 54/120, **medio**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 94/120, **alto**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece clasificado en esta dimensión.

→ ITALIA

Año de entrada en la UE: 1993, miembro fundador

Sistema político: república

Capital: Roma

Superficie total: 301 263 km²

Número de habitantes: 60 millones

Moneda: euro

Lengua oficial de la UE hablada en el país: italiano

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Los italianos son grandes comunicadores y pierden la noción del tiempo cuando se sienten implicados en cualquier discusión/conversación que consideren interesante. Su estilo de discurso es intenso, teatral, emocional. Desde otras culturas puede parecer que se expresan de forma demasiado exhaustiva, con demasiada carga enfática, de forma demasiado personal, y a veces con exceso de retórica y una “verborrea” que hace demasiado largas sus intervenciones. Parecen perderse en la charla sin seguir o atenerse a un esquema mental, sin tener en consideración el tiempo. Para pedir o solicitar algo de otros, suelen utilizar larguísimos circunloquios que personas de otras culturas más “directas” y más “explícitas” pueden encontrar ambiguos o incluso exasperantes.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los italianos son buenos oyentes, escuchan con respeto, consideración y empatía. Sin embargo, también son inquietos e impacientes, ya que les encantaría aportar al orador o al interlocutor sus comentarios y sus apreciaciones personales. Un alto sentido de la educación y de la cortesía les impide interrumpir, pero sólo escucharán con atención a una parte del discurso, ya que estarán formulando mentalmente su intervención para cuando acabe de hablar el orador/interlocutor. Tendencia a la dispersión de la atención y la concentración. No les gusta recibir explicaciones o instrucciones demasiado detalladas, porque se consideran perfectamente capaces de interpretar con su enorme intuición los mensajes dados de forma más

genérica, más amplia. Se muestran impacientes por tener la ocasión de intervenir de forma personal y creativa en el diálogo, en la conversación.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Cordialidad, flexibilidad, educación, modales, estilo, elegancia, personalidad, humor delicado, nunca agresivo u ofensivo, referencias culturales, delicadeza, diseño.

ESTILO DE LIDERAZGO

El liderazgo italiano es básicamente autocrático, pero muestra un mayor grado de flexibilidad que algunos otros estilos latinos, ya que los jefes/líderes/superiores interactúan directamente con el equipo/los subordinados y se comunican directamente con ellos a varios niveles. En general, la lealtad al jefe/líder/superior se considera obligatoria y automática. Los criterios más valorados para la selección de jefes/líderes/superiores suelen ser los méritos, la competencia profesional y la excelencia en su área y, por lo tanto, estos personajes gozan de un gran respeto y una gran consideración. Los italianos se sienten perfectamente cómodos con la idea de la jerarquía y con la posición de cada uno dentro del organigrama/la estructura.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

Algunos adjetivos suelen utilizarse habitualmente para describir la lengua italiana: dulce, musical, sonora, melodiosa, cálida, fluida, estética, seductora. Estas características del idioma se reflejan también en el estilo discursivo de jefes/líderes/superiores italianos, y de sus oradores en general. Se trata de persuadir, convencer, influenciar, motivar o incluso enseñar/aleccionar a los oyentes, a los subordinados/inferiores. En cierto sentido, se trata de seducir y encantar, incluso cuando se trata de expresar órdenes, instrucciones, obligaciones, expectativas. Los italianos son personas cultivadas, cultas, refinadas, que pueden sentirse apabullados, desconcertados o incluso ofendidos por estilos de liderazgo autoritarios (como el estilo alemán, por ejemplo), exageradamente simplificados y directos (como el estilo norteamericano, por ejemplo), fríos y distantes (como el holandés o el de los países nórdicos, por ejemplo).

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura italiana es muy cercana, expresiva, cálida y táctil. El sentido del espacio personal o la “distancia de confort” son conceptos amplios, relajados. El tiempo parece tener un valor relativo. Se consideran valores más importantes las relaciones interpersonales que la productividad asociada a una buena gestión del tiempo en otras culturas.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos activos, extremadamente comunicativos, sociables. Creativos, imaginativos, expresivos, emocionales, afectuosos. Altísimo sentido de la jerarquía académica, gran respeto por la autoridad representada por el profesor. Inquietos, impacientes, indisciplinados, desordenados, impuntuales. Respeto relativo a las normas, a las tareas asignadas, a los plazos. Les gustan el trabajo en grupo y las actividades de aprendizaje basadas en la comunicación, en la interacción, por encima del trabajo individual. Preferencia por las actividades orales sobre las escritas.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 50/120, **medio**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 76/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 70/120, **medio-alto**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 75/120, **medio-alto**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

→ LUXEMBURGO

Año de entrada en la UE: 1993, miembro fundador

Sistema político: monarquía constitucional

Capital: Luxemburgo

Superficie total: 2 586 km²

Número de habitantes: 0,5 millones

Moneda: euro

Lenguas oficiales de la UE habladas en el país: francés y alemán. También se habla el luxemburgués

Al tratarse de un país con sólo medio millón de habitantes, y dada su situación geográfica y lingüística, resulta complejo tratar de definir las peculiaridades o particularidades de su perfil cultural. En la bibliografía consultada para este trabajo de investigación aparece clasificado en el grupo de perfiles culturales afines al francés, y de un modo más amplio, en los perfiles culturales latinos europeos, con los cuales comparte preconceptos, valores y actitudes en general, aunque con algunas influencias germánicas.

El Gran Ducado de Luxemburgo⁶¹ es un pequeño país enclavado entre Bélgica, Francia y Alemania, y su historia ha estado unida indisolublemente a la de sus vecinos. Gran parte de sus paisajes está formada por onduladas colinas y bosques. A lo largo de su historia, Luxemburgo ha vivido bajo el dominio de muchos Estados y casas reinantes, pero ha constituido una unidad política propia, aunque no siempre autónoma, desde el siglo X. Hoy en día es un gran ducado hereditario con un sistema parlamentario unicameral.

El luxemburgués (*Letzeburgesch*), lengua co-oficial en el país, está emparentado con el alemán, que es por su parte la primera lengua extranjera de la mayoría de los luxemburgueses y la utilizada por los medios de comunicación. El francés es la lengua de la Administración.

⁶¹ Fuente: http://europa.eu/abc/european_countries/eu_members/luxembourg/index_es.htm

Como ha quedado descrito en un capítulo anterior, Luxemburgo cuenta con su propio sistema de Educación Superior, en el que todos los cursos se imparten en inglés.

→ PORTUGAL

Año de entrada en la UE: 1986

Sistema político: república

Capital: Lisboa

Superficie total: 92 072 km²

Número de habitantes: 10,6 millones

Moneda: euro

Lengua oficial de la UE hablada en el país: portugués

PATRONES DE COMUNICACIÓN

El estilo comunicativo portugués es cálido, personal, locuaz, elocuente y lógico. Su discurso complejo, rebuscado, indirecto, sofisticado, puede confundir a interlocutores de otras culturas más claras y directas (europeos del norte, norteamericanos, etc.). Les gusta recibir información/documentación por escrito. Se potencia la comunicación interpersonal por encima de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Se busca prioritariamente establecer una relación basada en la confianza, en el respeto y en la cordialidad.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los portugueses son buenos oyentes, atentos, pacientes, respetuosos. Son muy buenos recibiendo información y relacionándola, conectando unos temas con otros, en un contexto global. Aprecian el soporte escrito y una buena planificación. Poseen buenas habilidades lingüísticas y de interacción internacional.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Discurso sofisticado; actitudes comprensivas, receptivas, abiertas, pacientes; les gusta la retórica, también una buena estructuración; esperan/aprecian el respeto y el reconocimiento a su perfil internacional; cordialidad, empatía.

ESTILO DE LIDERAZGO

Portugal se está transformando en una “meritocracia”, una sociedad basada en el mérito, el esfuerzo y los logros personales; sin embargo, los líderes/jefes/superiores portugueses siguen aún manifestando tendencias autocráticas. Por otra parte, subordinados/empleados muestran generalmente respeto, deferencia, y acatan generalmente la autoridad.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

La lengua portuguesa es sofisticada, con un sistema fonético muy amplio y complejo (multitud de sonidos vocálicos, diptongos y triptongos, etc.). Jefes/superiores/líderes portugueses tienden a utilizar la lengua sabiamente, con delicadeza y maestría, intentando crear entornos de comunicación cálidos, “humanos”, cercanos; sin embargo, se trata también de un lenguaje de sutil persuasión/dirección, generalmente muy eficaz para lograr el acuerdo y la conformidad.

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura portuguesa, como cultura latina y del sur, es cálida, cercana y relativamente “táctil”, pero no tanto como las culturas mediterráneas (se trata de un país “atlántico”). También son menos efusivos/expresivos que otros latinos (españoles, griegos, italianos, etc.), aunque siguen siendo amistosos y cordiales. En la gestión/valoración del tiempo, como cultura multiactiva (no lineal), tienen una actitud no muy estricta, más bien relajada: se aceptan cambios de planes, de agenda, ciertos retrasos; las sesiones de interacción/negociación pueden alargarse por el discurso amplio, exhaustivo, y por el cultivo de la cordialidad y de las relaciones interpersonales.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos serios, tímidos, sensibles, pero al mismo tiempo muy amistosos y cordiales. Extremadamente corteses y respetuosos. Les encanta hablar de su país, de su cultura. Muestran buenas habilidades lingüísticas y de interacción.

Son locuaces, expresivos. En su proceso de adquisición del español como lengua extranjera, tienen al mismo tiempo ventajas y desventajas con respecto a otros alumnos, ambas debidas a la gran proximidad del español con su lengua materna. Se producen muchas “interferencias” léxicas, estructurales, fonéticas, “falsos amigos”. Enorme facilidad para la comprensión, tanto oral como escrita. Aceptan/acatan la autoridad del profesor. Cierta relajación en el cumplimiento de tareas asignadas, en los plazos. Alumnos rápidos y aventajados en los resultados finales obtenidos (en E/LE).

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 63/120, **medio-alto**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 27/120, **bajo**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 31/120, **bajo**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 104/120, **muy alto**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

3.6.3. EL PERFIL CULTURAL BRITÁNICO. PRECONCEPTOS Y VALORES. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA. REINO UNIDO

→ **REINO UNIDO (GALES, ESCOCIA, INGLATERRA, IRLANDA DEL NORTE)**

Año de entrada en la UE: 1973

Sistema político: monarquía constitucional

Capital: Londres

Superficie total: 244 820 km²

Número de habitantes: 61,7 millones

Moneda: libra esterlina

Lengua oficial de la UE hablada en el país: inglés

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Humor fino, ironía, buenos modales, cortesía, lenguaje indirecto, cierta vaguedad o ambigüedad, rodeos o evasivas. Lo más importante es no crear problemas o provocar dificultades. Todo debe ir “sobre ruedas” y parecer bajo control, evitando improvisaciones, cambios bruscos o “sorpresas”.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los británicos tienen una amplia tradición en la retórica y en los debates: escucharán con máxima atención para construir lo mejor posible su respuesta. Escuchar de forma educada y respetuosa se considera obligatorio, aunque se admite alguna interrupción planteada siempre con delicadeza y cortesía. Conviene no olvidar la presencia del humor fino, de dobles sentidos o de sobre-entendidos. La respuesta suele ser vívida, rápida y productiva.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Humor, una historia global, una trayectoria previa, retórica cuidada, equilibrio, cierta originalidad, tradición más que modernidad, condiciones razonables.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los jefes/superiores/líderes británicos, aunque no totalmente autocráticos, sí suelen mantener una considerable distancia de poder con su equipo. En nuestros días, viene siendo más habitual el perfil del jefe/superior/líder que se sitúa a una cierta distancia del equipo pero que mantiene al mismo tiempo un contacto fluido con ellos y es capaz de ejercer una supervisión efectiva sin “interferir” en exceso en su trabajo/rutina. Los jefes/superiores/líderes británicos pueden ser descritos como diplomáticos, discretos, relajados, no demasiado “formales”, responsables, amables y serviciales, dispuestos a encontrar soluciones y puntos de acuerdo, con una fuerte voluntad de ser siempre justos. Les gusta considerarse a sí mismos inventivos, imaginativos, creativos, capaces de conducir equipos/tareas con una cierta gracia, con originalidad, estilo, humor, ingenio, elocuencia y serenidad. Conservan la vieja tradición de la retórica y el debate, por lo que tienden a buscar acuerdos

comunes sobre propuestas más que a dar órdenes o instrucciones unilaterales.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

La lengua se considera una sutil herramienta de gestión, por lo que el control/conocimiento y la consciencia de su uso correcto y adecuado resultan fundamentales. Evitar cualquier tipo de exageración, mantener siempre los modales, la cortesía, la coherencia, el equilibrio. Presencia habitual de ironía, humor, dobles sentidos, lenguaje indirecto, fórmulas lingüísticas complejas de cortesía que conviene conocer/re-conocer e interpretar adecuadamente. Críticas y elogios, así como órdenes o instrucciones, suelen expresarse con un discurso indirecto que puede parecer “cifrado/codificado”, “en clave” y resultar ambiguo o incluso incomprensible para otras culturas más directas.

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura británica no es una cultura táctil. Se mantienen las distancias, sean éstas de cortesía o de poder. El concepto de puntualidad es importante, pero sin exageraciones. Se admite llegar unos minutos tarde, pero siempre que se llegue perfectamente preparado y listo para el trabajo/la tarea. No se acepta la idea de perder el tiempo ni cualquier tipo de frivolidad al respecto. Un cierto tiempo se dedicará a la “charla informal” como parte del ritual de comunicación, sin considerarse esto una pérdida de tiempo.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos bien educados, respetuosos, imaginativos, originales, independientes. Suelen tener más dificultades que otros estudiantes en la adquisición de una lengua extranjera, quizá por ser su lengua materna una de las más utilizadas en el mundo y por tratarse de un país con un tradicional menor interés por aprender otras lenguas, en general. Suelen ser cordiales, creativos, con un gran sentido del humor. Comparten preconceptos y valores con los estudiantes estadounidenses, tales como la educación centrada en el alumno y en el aprendizaje más que en el profesor y en la enseñanza. Bien dotados para la comunicación, tanto oral como escrita, comunicación que realizan con estilo y con destreza, contando con una buena capacidad para la retórica.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 35/120, **bajo**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 89/120, **alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 66/120, **medio-alto**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 35/120, **bajo**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: 25/120, **bajo**.

3.6.3.1. PAISES AFINES: IRLANDA. PERFIL CULTURAL Y ACADÉMICO

→ IRLANDA

Año de entrada en la UE: 1973

Sistema político: república

Capital: Dublín

Superficie total: 70 000 km²

Número de habitantes: 4,5 millones

Moneda: Euro

Lenguas oficiales de la UE habladas en el país: irlandés (o gaélico) e inglés

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Los irlandeses se comunican con un estilo más vivo, más emotivo, más cercano, menos protocolario y rebuscado que los británicos, quienes en ocasiones encuentran este estilo comunicativo ambiguo o confuso, considerándolo “labia” o “verbosidad persuasiva”. Calidez, sencillez, informalidad y cercanía suelen estar presentes en su discurso; los irlandeses

son grandes improvisadores en interacción, en reuniones, y se asemejan a los italianos en su habilidad para mostrar acuerdo y conformidad (aunque sean aparentes); son más líricos, poéticos retóricos, musicales y filosóficos en su discurso que los británicos.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los irlandeses son oyentes atentos y corteses; raramente muestran abiertamente el desacuerdo; a menudo sienten el deseo de interrumpir para mostrar/compartir sus propias ideas, producto de su gran creatividad; sin embargo, casi nunca interrumpen el discurso de otros por un sentido de respeto y cortesía; el *feedback* (la retroalimentación) que aportan suele ser amplio, abundante, espontáneo, pero también a veces ambiguo, falto de concreción.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Esperan/demandan humor (incluyendo algo de ironía), encanto; hechos (se permite un cierto embellecimiento); tono informal, amistoso; un toque personal, romántico, poético; antecedentes culturales amplios; tolerancia; estilo discursivo animado, alegre, cromático, con cierto carisma, cierta originalidad; enfoques y planteamientos sencillos, lejos de un exceso de complejidad o de sofisticación, dirigidos a la búsqueda de soluciones razonables.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los líderes/jefes/superiores irlandeses han sido tradicionalmente autocráticos, con un sentido centralizado y horizontal de la jerarquía, muy en la línea de la tradición en las culturas latinas; en la actualidad, tienden a ser personas carismáticas con un amplio bagaje de formación cultural; gran capacidad/habilidad de persuasión y de “arbitraje” o “mediación” en la resolución de conflictos, en la búsqueda de soluciones razonables que satisfagan a las partes.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El estilo discursivo irlandés es cercano, amistoso, cordial, encantador; los líderes/jefes/superiores buscan hacer sentir a los miembros del equipo cómodos, en un ambiente distendido; su estilo discursivo es carismático, persuasivo, con un toque personal, emotivo; de forma similar a los españoles

o los polacos (por ejemplo), los líderes/jefes/superiores irlandeses aplican un tono lírico, poético, enfático a su discurso, haciéndolo dialogante y apelando al sentimiento de lealtad más que al sentido estricto del cumplimiento de órdenes o requisitos establecidos por la autoridad; el humor (a veces irónico), referencias sutiles y propuestas razonables suelen ser herramientas para la persuasión; el discurso suele incluir también cierto “embellecimiento” retórico, cultural, personal.

ESPACIO Y TIEMPO

La distancia de confort entre los irlandeses es más corta que entre los británicos, siendo comunes entre ellos ciertos comportamientos sociales táctiles que los aproximan a culturas más mediterráneas, más latinas. Los irlandeses tienen una actitud algo relajada ante el tiempo, especialmente en entornos rurales; sin embargo, suelen ser puntuales.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos simpáticos, extremadamente sociables y comunicativos; en tono, actitudes y comportamiento, parecen estar más cerca de los latinos que de los británicos; creativos, imaginativos, originales, cálidos, cercanos; muy buenos en interacción oral; cierta relajación en cuanto a formalismos, plazos, requisitos; participan activa y espontáneamente en las clases, mostrando actitudes positivas y cooperativas en cualquier actividad propuesta.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 28/120, **bajo**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 70/120, **medio-alto**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Feminidad: 68/120, **medio-alto**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 35/120, **bajo**.

- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

3.6.4. EL PERFIL CULTURAL SOVIÉTICO. PRECONCEPTOS Y VALORES. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA. RUSIA

→ RUSIA

Sistema político: República

Capital: Moscú

Superficie total: 17 075 200 km²

Número de habitantes: 140 millones

Moneda: Rublo ruso

Lengua oficial: ruso

PATRONES DE COMUNICACIÓN

Los rusos son comunicadores cálidos y elocuentes. Se consideran a sí mismos personas de una gran humanidad y especialmente comprensivos, y creen que pueden ayudar a otros orientándolos hacia la armonía y la comprensión. Su discurso es a menudo exploratorio, indirecto, retórico, con circunloquios, no exento de sentimentalismo y emotividad. La subjetividad se impone sobre la objetividad. Pueden resultar poéticos, siendo como son muy conscientes y sintiéndose muy orgullosos de su brillante trayectoria histórica en la literatura. Su nivel de conocimiento de otras lenguas es extremadamente alto y de máxima corrección. El estilo circular de su discurso suele desconcertar/confundir a personas de otras culturas. Con un estilo retórico rico y cuidado, en cierto sentido “rebuscado”, los rusos no se caracterizan por la claridad en la comunicación.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los rusos tienden a desconfiar directamente de cualquier afirmación “oficial”, provenga ésta de autoridades estatales, gubernamentales, administrativas o de jefes/responsables representantes de empresas internacionales. Por otra parte, los mensajes o las manifestaciones personales, a veces los rumores,

pueden merecerles una mayor credibilidad y confianza. En pequeños grupos o en interacción inter-personal, los rusos escuchan mejor a aquellas personas que pueden representar una oportunidad y que se muestran y manifiestan comprensivas y respetuosas con el caso ruso. En la comunicación con ellos conviene ser franco, mostrarles confianza y evitar cualquier tipo de tortuosidad.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Desconfianza sobre las manifestaciones “oficiales”, preferencia y mayor confianza en las manifestaciones personales, individuales; los cambios les preocupan y asustan, no siempre son buenos a sus ojos; cierta suspicacia hacia los extranjeros en general; esperan y aprecian una buena retórica, cuidada, culta, elaborada, como la suya propia; también esperan y aprecian una cierta emotividad en el discurso; necesitan el reconocimiento y el refuerzo positivo; están orientados hacia las personas más que hacia los proyectos o las empresas; desprecio por la codicia o la ambición; como actitud general, suele gustarles “desafiar al sistema”, en un sentido amplio.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los conceptos de autoridad y de liderazgo están experimentando profundos cambios en las últimas etapas de la historia reciente del país. Los esfuerzos hechos por líderes/jefes/superiores emprendedores intentando promover empresas o proyectos a través de los canales oficiales han venido encontrándose a menudo con las dificultades de la burocracia o con la apatía de las autoridades competentes. Existe la tendencia a creer que a través de contactos con personas influyentes o alianzas personales es como se pueden conseguir los mejores resultados.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

En la sociedad rusa, la distancia social se manifiesta codificada muy sutilmente en varias formas, asemejándose en ello a la lengua japonesa en la gestión de equipos, así como en su estilo de trabajo en red, basado en interconexiones; en etapas anteriores, los líderes/jefes de equipos rusos estaban poco implicados en áreas tales como el liderazgo, el espíritu emprendedor o la motivación. Su estilo de gestión llegaba a utilizar la amenaza o la coacción para conseguir los resultados marcados o exigidos por

el sistema. Los resultados de este trabajo se mantenían, además, ocultos para los implicados. Los rusos están aprendiendo a utilizar un nuevo lenguaje de gestión de equipos, incorporando formas de tratamiento y de interacción inter-personal que incluyan nombres propios, cargos y posiciones jerárquicas y desarrollando mecanismos lingüísticos para la expresión diferenciada de formalidad o informalidad. Los rusos suelen responder positivamente a un lenguaje personal, “comprometido”.

ESPACIO Y TIEMPO

Los rusos mantienen la distancia social, por cuestiones de poder/jerarquía o por desconfianza. En cuanto al tiempo, están acostumbrados a la idea de no perderlo para conseguir la productividad exigida en su sociedad por el sistema.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Si bien es cierto que la presencia de alumnos rusos en nuestras aulas universitarias es muy infrecuente, lo es menos la presencia de alumnos procedentes de países de la Europa del Este, culturalmente afines. Así pues, hemos constatado algunas características propias de su comportamiento académico. Alumnos extremadamente brillantes en la adquisición de una lengua extranjera. Aplicadísimos, ambiciosos, auto-exigentes. Aprecian la educación en general y la Educación Superior en particular como un enorme privilegio, como un lujo valiosísimo. Admiran y respetan al personaje del profesor. En el ámbito de comportamientos en el aula y en relación a las normas, las tareas, los plazos, se trata de alumnos acostumbrados a una estructura jerárquica, habituados a respetar la autoridad y a cumplir normas y requisitos. No suelen quedarse en los mínimos exigidos, suelen estar muy comprometidos con su aprendizaje y ser mucho más ambiciosos. Socialmente se muestran cálidos, comunicativos, también tímidos y en cierto sentido reticentes o desconfiados. Creativos.

Rusia no es uno de los 70 países estudiados y caracterizados en el Modelo Hofstede. Sobre el perfil cultural soviético en general y en el ámbito de la Educación Superior, véanse también Educación Internacional y Ciencia (2009); Berlin (2006); Boyle y Gerhart (Eds.) (2002); Gerhart (2001).

3.6.4.1. PAÍSES AFINES: CHEQUIA, HUNGRÍA, POLONIA, RUMANIA. PERFILES CULTURALES Y ACADÉMICOS

→ CHEQUIA

Año de entrada en la UE: 2004

Sistema político: república

Capital: Praga

Superficie total: 78 866 km²

Número de habitantes: 10,5 millones

Moneda: corona checa

Lengua oficial de la UE hablada en el país: checo

PATRONES DE COMUNICACIÓN

El estilo comunicativo checo es reflexivo, lineal, siempre moderado y suave en el tono. Su discurso también es lento, pausado. A menudo su estilo discursivo es calificado por otras culturas de flemático, indiferente, falta de entusiasmo. Su sentido del humor es seco, incluso a veces “negro”. Tono y estilo en general formales, respetuosos, tradicionales.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los checos son oyentes atentos, respetuosos, interesados, agradecidos, siempre corteses y educados. Raramente interrumpen, tampoco dan mucha retroalimentación (*feedback*). Su personalidad y sus comportamientos son marcadamente lineales, lo que los hace sentirse incómodos ante los rodeos, las digresiones, las discusiones complejas y los planteamientos ambiguos. Su respuesta ante este tipo de situaciones puede ser irónica, incluyendo incluso algún sarcasmo velado.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Esperan/demandan hechos, cifras, figuras, datos concretos; aprecian oradores/interlocutores tranquilos, serenos, moderados; planteamientos

lógicos, razonables, razonados, lineales; discreción; aceptan de buen grado la innovación, pero no les gustan los excesos de modernidad ni de originalidad, tampoco los planteamientos que esperen su participación activa o sus iniciativas espontáneas/inmediatas; no les gustan las prisas ni la presión; evitan la confrontación, los conflictos; el humor es algo común, casi siempre presente.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los checos rechazan el poder impuesto desde fuera y no les gusta aceptar tratamientos no igualitarios. Planteamientos y comportamientos democráticos, igualitarios, son siempre buscados y promovidos. La libertad es para ellos un valor esencial, fundamental. También lo son el orden y la lealtad. Los líderes/jefes/superiores checos se asientan fuertemente sobre estos principios de igualitarismo, respeto, cooperación, apelando fuertemente al gran sentido del deber y a la alta ética del trabajo de empleados/subordinados/equipo. La autoridad se basa en el respeto a la excelencia en el conocimiento, al mérito personal.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El checo es una lengua eslava, caracterizada por una enorme riqueza de vocabulario. El discurso en la gestión de equipos suele ser lento, rico, lógico, lineal. Aun manteniendo las fórmulas de cortesía y respeto, las formalidades tradicionales, se buscan siempre planteamientos igualitarios, cooperativos, horizontales, más basados en el propio sentido del deber y en la propia ética del trabajo que en cualquier imposición desde la autoridad.

ESPACIO Y TIEMPO

La cultura checa no es particularmente cercana ni táctil. Besos, abrazos o cualquier otro tipo de contacto físico en público se dan muy raramente. Sin embargo, se mantiene fuertemente el saludo formal estrechando las manos con firmeza. Su distancia de confort está por encima de 1 metro. Los checos son especialmente puntuales y tienen un gran sentido del tiempo como algo valioso que no se debe perder ni hacer perder.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos muy eficientes, especialmente cultos, documentados, brillantes. Muy responsables, valoran muchísimo la educación y cualquier oportunidad para ampliarla o enriquecerla. Absorben cualquier conocimiento nuevo, cualquier información, con avidez y con gratitud. Respetuosos, corteses, educados, modales refinados, formales. Planteamientos y comportamientos igualitarios, democráticos. Les gusta debatir y consensuar, también ser tratados de igual a igual, con respeto y consideración, sin ningún autoritarismo. Sin embargo, no plantean nunca oposición abierta o cuestionamiento frontal a la autoridad; en casos de desacuerdo, mostrarán más bien una “resistencia pasiva” en forma de inactividad, falta de participación o actitudes sarcásticas.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 57/120, **medio**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 58/120, **medio**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 57/120, **medio**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 74/120, **medio-alto**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

→ HUNGRÍA

Año de entrada en la UE: 2004

Sistema político: república

Capital: Budapest

Superficie total: 93 000 km²

Número de habitantes: 10 millones

Moneda: forint

Lengua oficial de la UE hablada en el país: húngaro

PATRONES DE COMUNICACIÓN

El estilo comunicativo húngaro es encantador, carismático, rico, a veces exhaustivo o extremo. Los turnos de palabra se respetan con dificultad, siendo la tendencia general a participar libremente, a intervenir espontáneamente; para ellos, la retórica y especialmente la conversación se consideran artes; anglosajones y nórdicos pueden sentirse incómodos y desconcertados en este estilo discursivo. Un tema puede ser abordado inicialmente de forma lógica, racional y lineal, pero los húngaros tienden a ir avanzando hacia la retórica y hacia la emoción en su desarrollo. Para ellos, la fluidez verbal equivale a la inteligencia; su estilo discursivo suele ser ampuloso, exuberante, en ocasiones exagerado; sin embargo, su simpatía y cordialidad pueden transformarse rápidamente en críticas, en quejas o protestas; pesimismo melancolía pueden hacer también acto de presencia de forma imprevista.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los húngaros son oyentes complejos y selectivos, requieren y demandan varios elementos para mantener su atención, tales como cierta teatralidad, originalidad y sofisticación. Les encanta charlar, encuentran dificultades a la hora de escuchar en silencio por un tiempo demasiado largo ya que están ansiosos por intervenir aportando sus comentarios sea directamente al orador o entre los compañeros oyentes.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Esperan/demandan cierta teatralidad, humor, emociones, encanto, estilo, verbosidad, amplia contextualización, respeto, sofisticación, originalidad, creatividad, habilidad, astucia, perspicacia, destreza, agilidad.

ESTILO DE LIDERAZGO

Los húngaros tienen un alto sentido del honor, esperan ser tratados con respeto y con delicadeza, nunca como inferiores en ningún sentido; se sienten más cómodos cuando estatus, jerarquía o autoridad están claramente determinados y establecidos; las reuniones casi nunca suelen ser ordenadas ni serenas, y con frecuencia no se ajustan al horario previsto, especialmente

para finalizar; las agendas y los plazos no siempre se respetan; los húngaros, a pesar de su amor por la conversación y las relaciones sociales, a menudo se muestran taciturnos y pesimistas, planteando más dificultades que soluciones; parecen esperar que sea los otros quienes solucionen los problemas que ellos detectan y describen; la negociación, a veces el “regateo”, son prácticas comúnmente aceptadas; evitan decir “no”, pero a veces no responden directamente a las preguntas o a las demandas; con frecuencia resulta necesario “leer entre líneas”; en las relaciones profesionales, sólo el trato cara a cara parece inspirarles confianza; los húngaros a menudo encuentran dificultades para cumplir plazos, promesas, requisitos, pero muestran una enorme capacidad de improvisación; a pesar de sus buenísimas intenciones y de su entusiasmo inicial, pueden tener una cierta debilidad en el cumplimiento de compromisos y en la realización de tareas requeridas.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

Los húngaros son profundamente individualistas; en su sociedad, el estatus se logra a través del mérito personal, a través de la excelencia académica, profesional, artística o científica, por lo que profesores, artistas y científicos en general gozan de un gran respeto; adoptan actitudes de reticencia, rechazo o cinismo ante cualquier tipo de liderazgo; están muy orgullosos de su propia lengua, compleja y rica, así como de su literatura; se espera de jefes/líderes/superiores una especial maestría en sus habilidades lingüísticas; también se espera de ellos que aporten todo tipo de detalles y un contexto lo más amplio posible de cualquier tema; en muchos sentidos, los requisitos húngaros sobre jefes/líderes/superiores son similares a los franceses.

ESPACIO Y TIEMPO

Los húngaros tienen un sentido eslavo del espacio y el tiempo. Se sientan cerca de otras personas, el contacto físico es frecuente, los saludos estrechándose las manos son obligatorios; las ciudades húngaras, especialmente Budapest, tienen una alta densidad de población, con los lugares públicos muy llenos de gente; por otra parte, es común que familias muy numerosas, muy extendidas, vivan bajo un mismo techo; los transportes públicos suelen estar abarrotados; todo ello los hace personas habituadas a no tener/necesitar grandes espacios. En cuanto al tiempo, los húngaros son

razonablemente puntuales, pero tienden a perder la noción del tiempo cuando se trata de participar en una conversación animada o un encuentro social agradable; en este sentido, sus comportamientos y actitudes se asemejan mucho a los de las culturas latinas.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos cordiales, simpáticos, afectuosos, grandes conversadores. También individualistas y en cierto sentido indisciplinados. Excepcionalmente buenos en la interacción oral, muestran algunas dificultades a la hora de respetar plazos, de cumplir requisitos.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 46/120, medio.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 55/120, medio.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 88/120, alto.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 82/120, alto.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

→ POLONIA

Año de entrada en la UE: 2004

Sistema político: república

Capital: Varsovia

Superficie total: 312 679 km²

Número de habitantes: 38,1 millones

Moneda: zloty

Lengua oficial de la UE hablada en el país: polaco

PATRONES DE COMUNICACIÓN

El estilo comunicativo polaco resulta enigmático, oscilando entre un pragmatismo basado en los hechos concretos/objetivos, en la experimentación, y un enfoque sentimental, romántico, emotivo, enfático, ante cualquier tema o situación. Son muy aficionados a las metáforas y su discurso es rico en alusiones, imágenes y ambigüedades. La ironía e incluso la sátira se usan con frecuencia.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los polacos son oyentes respetuosos, siempre corteses y educados. Raramente interrumpen, pero reciben instrucciones, normas o requerimientos con cierto escepticismo y cierta falta de confianza. Hipersensibles ante la crítica y ante las posibles indirectas, las connotaciones y los posibles dobles sentidos codificados, reaccionan inmediatamente ante ello, con fuerza y a veces con obstinación.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Esperan/demandan reconocimiento, lógica, sentimientos, cierto toque personal, concesiones, condiciones favorables, cierto romanticismo, respeto; no les gusta ningún tipo de presión; rechazan la imposición, la fuerza bruta; muestran cierta desconfianza hacia las autoridades oficiales, también hacia los funcionarios (trabajadores para el Estado).

ESTILO DE LIDERAZGO

En etapas anteriores de la historia del país, nobles y aristócratas solían figurar como líderes y organizadores; la nobleza y la burguesía constituían un alto porcentaje de la sociedad feudal y establecían un estilo de vida caballeroso y romántico. El sentido del honor, la nobleza, la integridad personal, el valor, la elegancia, la cortesía, son valores de entonces que prevalecen en el perfil cultural polaco en la actualidad. En épocas más recientes, tras la opresión nazi y los 45 años de régimen comunista, la influencia de familias poderosas o destacadas ha ido disminuyendo, desapareciendo; Lech Walesa surgió como líder de la clase trabajadora con profundas convicciones nacionalistas; la meritocracia ocupa hoy el lugar de la autocracia de épocas anteriores en la

sociedad polaca: el estatus se logra a través del mérito propio, y el respeto y el reconocimiento recaen sobre la excelencia intelectual o artística.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

El polaco es una lengua sutil, rítmica, melodiosa, que sirve a los jefes/líderes/superiores polacos como una herramienta útil para la motivación y la persuasión. La cortesía es algo inherente a la propia lengua, al igual que ocurre con el respeto al estatus. La lengua en la gestión de equipos es vibrante, cálida, apasionada, inspiradora, sutil: sirve para apelar a los sentimientos del oyente. Jefes/líderes/superiores pueden utilizar datos, figuras, cifras para apoyar su discurso, pero la mayor motivación la ejercen a través de un cierto romanticismo sentimental asociado al perfil cultural polaco.

ESPACIO Y TIEMPO

Los polacos tienen un sentido eslavo del espacio y el tiempo: se sientan más cerca de otras personas que anglosajones y nórdicos, en interacción suelen tocar al interlocutor para mostrar refuerzo y confianza; los besos son frecuentes entre diferentes personas: padres/hijos, hombres adultos conocidos entre sí; aún es frecuente besar la mano a las mujeres como saludo de cortesía; la lucha por preservar el propio espacio, el propio "territorio", ha sido tradicionalmente un tema importante en Polonia, a la vista de las tendencias codiciosas de algunos de sus países vecinos más grandes; los polacos se muestran relajados con respecto al tiempo, lo cual no significa necesariamente que sean impuntuales; nadie debería hacer perder el tiempo a otra persona, pero la sociedad polaca no está "dominada por el tiempo", como puede ser el caso de las sociedades alemana o estadounidense, por ejemplo; pueden tomarse los plazos establecidos con una cierta relajación; están fuertemente orientados al pasado, lo que implica un enorme respeto hacia la historia y las tradiciones como base imprescindible para el presente y para el futuro; hay un cierto fatalismo en sus actitudes, aunque también tienen determinación y objetividad.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Alumnos serios, orgullosos, sensibles, honestos, respetuosos. También extremadamente educados, corteses. Cordiales, generosos, socialmente encantadores. Les encanta discutir, provocar y mantener largos debates. Consideran la educación como un tesoro y valoran excepcionalmente la

oportunidad de aprender. Respetan enormemente la excelencia profesional, académica, valores que asocian al perfil del profesor. Son creativos, emocionales, sociables. También hipersensibles ante la crítica. Cumplidores, responsables, ambiciosos, muestran cierta relajación ante plazos y requisitos. Gran sentido del honor y de la honorabilidad personal, harán todo aquello a lo que se hayan comprometido, intentando siempre superar los estándares mínimos esperados o exigidos.

CARACTERIZACIÓN SEGÚN EL MODELO HOFSTEDE

- **Power Distance Index (PDI)**/Índice de Distancia de poder vs. Igualitarismo: 68/120, **medio-alto**.
- **Individualism (IDV)**/ Individualismo vs. Colectivismo: 60/120, **medio**.
- **Masculinity (MAS)**/Masculinidad vs. Femenidad: 64/120, **medio-alto**.
- **Uncertainty Avoidance Index (UAI)**/Evasión de la incertidumbre vs. Aceptación de la incertidumbre: 93/120, **alto**.
- **Long Term Orientation (LTO)**/Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo: no aparece descrito en esta dimensión.

→ RUMANIA

Año de entrada en la UE: 2007

Sistema político: república

Capital: Bucarest

Superficie total: 237 500 km²

Número de habitantes: 21,5 millones

Moneda: Leu

Lengua oficial de la UE hablada en el país: rumano

PATRONES DE COMUNICACIÓN

El estilo comunicativo rumano es retórico por naturaleza, los rumanos se sienten orgullosos de la sofisticación de su discurso. Raramente responden con un sí o un no, prefieren respuestas mucho más elaboradas, exhaustivas, así que no es recomendable plantearles preguntas cerradas sino abiertas, y dejarles el tiempo para desarrollar su respuesta ampliamente. Hay que estar preparado para leer entre líneas ya que su estilo discursivo es indirecto, ambiguo, complejo. Se muestran muy sensibles a críticas o insinuaciones posiblemente ofensivas. Rechazan cualquier tipo de cuestionamiento personal. Buscan/demandan/necesitan refuerzo positivo, reconocimiento y respeto.

HÁBITOS DE ESCUCHA

Los rumanos son oyentes atentos, pero también suspicaces, que interrumpirán siempre que algo les parezca contradictorio, ambiguo o poco claro. Están acostumbrados a discursos/presentaciones/exposiciones largos, detallados, exhaustivos, así que un estilo discursivo demasiado conciso/breve no les parecerá convincente ni suficiente.

EXPECTATIVAS COMO AUDIENCIA

Esperan/demandan referencias a sus peculiaridades, al carácter “único” de su país en su entorno; sofisticación en el discurso; argumentación lógica; cierto estilo personal, cierto carisma, cierta teatralización; “la verdad” presentada como algo relativo, flexible; delicadeza, estilo indirecto; respeto y consideración, no soportan ser tratados como inferiores en ningún sentido; planteamientos políticamente “neutros” o directamente “apolíticos”.

ESTILO DE LIDERAZGO

En etapas anteriores de la historia del país, líderes/jefes/superiores/jefes solían ser miembros de clanes superiores o del aparato del Estado. Hoy en día, buscan definir un nuevo estilo de gestión, más moderno y alejado de estereotipos anteriores. En la actualidad, líderes/jefes/superiores rumanos tienen un estilo autocrático pero al mismo tiempo paternalista, muy similar al caso italiano, utilizando las emociones y apelando al propio sentido del deber y a la propia honorabilidad como medios de persuasión. La distancia jerárquica es bastante amplia, la estructura vertical.

LA LENGUA EN LA GESTIÓN DE EQUIPOS

Los rumanos se sienten orgullosos de su lengua. Aportaciones estructurales y léxicas del latín y del eslavo lo han convertido en una lengua rica y compleja. En la gestión de equipos, jefes/líderes/superiores rumanos utilizan la excelencia en el manejo del idioma así como las habilidades para la oratoria como herramientas para ganarse el respeto y la lealtad.

ESPACIO Y TIEMPO

Los rumanos tienen un sentido “mediterráneo” del espacio y el tiempo: les gusta el contacto físico, la cercanía, y se sienten cómodos en espacios pequeños/cerrados y en grupos, incluso en los muy numerosos. Tienen una distancia de confort mucho más corta que sus vecinos eslavos, que siempre requieren espacios más amplios y momentos de soledad. En cuanto al tiempo, los rumanos no son especialmente puntuales: las reuniones académicas/profesionales suelen empezar con un retraso de hasta 30 o 45 minutos. En el ámbito privado/social, no es habitual llegar a la cita o invitación a la hora prevista: si lo haces, los anfitriones probablemente no estarán aún listos.

PERFIL DE COMPORTAMIENTO ACADÉMICO OBSERVADO

Son pocos, aunque en número creciente, los alumnos rumanos en nuestras aulas de E/LE. Alumnos muy aplicados, muy comprometidos, ambiciosos. También orgullosos y muy sensibles, en cierto sentido suspicaces. Sociables, pero con ciertas reservas. Intervienen muy activamente en las clases, plantean preguntas, dudas, cuestiones, con mucha frecuencia. Necesitan la sensación de haberlo comprendido todo perfectamente, sin lagunas o ambigüedades. Quieren ser de los mejores del grupo, quieren ganarse la admiración y el respeto de profesores y compañeros, y conseguir los mejores resultados. Cierta tendencia a no respetar exactamente los plazos. Creatividad, individualismo, independencia.

Rumania tampoco es uno de los 70 países estudiados y caracterizados en el Modelo Hofstede.

3.7. LA EDUCACIÓN PARA TODOS Y EL APRENDIZAJE UNIVERSAL. DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE

Como posible reacción conceptual y metodológica a la multiculturalidad creciente en las aulas universitarias, o al menos como una perspectiva de sensibilización ante la misma, muy conscientes de la diversidad que ello significa, no sólo en cuanto a preconceptos y valores asociados a la Educación Superior por parte de alumnos y profesores con perfiles culturales diversos, sino también en cuanto a enfoques, estrategias y mecanismos de enseñanza-aprendizaje, y en la filosofía esencial de intentar garantizar una educación de calidad para todos en las grandes líneas de la educación inclusiva, la atención a la diversidad y la respuesta a las necesidades educativas especiales, veamos a continuación la propuesta planteada en este sentido desde el **Diseño universal del aprendizaje** (DUA)/*Universal Design for Learning (UDL)* hacia un **Aprendizaje universal**, modelo que se viene llamando de **Enseñanza adaptativa o multinivel** y que conlleva la llamada **Diferenciación curricular**, según la cual, en el currículo general se adecúan o diferencian: los objetivos específicos dentro del objetivo general, los contenidos que se enseñan-aprenden, las estrategias metodológicas, las tareas que se realizan, los recursos y materiales que se utilizan, los sistemas y criterios de evaluación de los aprendizajes.

Se trata de un currículo que se plantea a todos los alumnos de forma inclusiva e integradora⁶², para que cada uno aprenda quiénes son los otros, y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en el aula (sean éstas de índole personal o socio-cultural). Estos planteamientos se basan en la Inteligencia Cultural como instrumento esencial de análisis, de reacción y de intervención en entornos educativos multiculturales/interculturales.

⁶² Fuente: *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación. ITE-Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado. Documento accesible en http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_diseno_universal_de_aprendizaje.htm

Jerry Rosenqvist es profesor de Educación Especial en el Departamento de Educación e Investigación Psicológica, Facultad de Educación, de la Universidad Kristianstad en Suecia. Investigador especializado en Educación Especial desde 1969 y profesor desde 1988, en su obra *The Big Challenge*, asegura que “*las culturas diferentes tienen diferentes sistemas de conocimiento*” (Rosenqvist, 2001). Este mismo planteamiento, seguido por otros autores en el ámbito de la educación especial en general y de la educación multicultural/intercultural en particular, sirve de base para los enfoques y metodologías englobados bajo el término *Diseño universal del aprendizaje*.

Uno de los instrumentos básicos a la hora de plantearse cómo hacer realidad la inclusión es a través del enfoque, diseño y desarrollo del currículo, un currículo para todos. Éste puede constituirse en un elemento favorecedor o, por el contrario, ser una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida académica de determinados alumnos, así como un impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Echeita, 2006). El currículo académico tiene que proporcionar oportunidades a los estudiantes para que todos logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades. Lo que se enseña y aprende en la clase dependerá de las características personales de cada alumno, de sus experiencias previas, valores y bagaje personal, social y cultural. Para hacer realidad un currículo de este tipo, un currículo para todos, éste debe alejarse de planteamientos prescriptivos y rígidos. Se debe partir de la consideración de que cada alumno tiene su propia base de conocimientos, un ritmo y un estilo de aprendizaje propios, diferentes expectativas e intereses, etc., por lo que difícilmente a través de una única forma de concebir la cultura (currículo planificado de forma rígida e idéntico) y a través de un único material didáctico (por muy completo que sea) se pueden considerar las peculiaridades de cada alumno. Según Arnaiz (2003), un currículo abierto a la diversidad de los alumnos no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, cultura o género. Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que cada uno aprenda quiénes son los otros y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la institución educativa.

El respeto y el reconocimiento de las diferencias culturales nos conducen a una cuestión que señala Gimeno (2000) y que se constituye, en la actualidad, en uno de los debates más polémicos en educación: ¿qué cultura ha de ser la que nutra los contenidos de los centros educativos? A pesar del compromiso

teórico de que el currículo sea un instrumento culturalmente plural, si no se logra que en la práctica del aula se descubran y valoren las diferentes culturas, siempre la cultura dominante tenderá a eclipsar otros acercamientos y manifestaciones culturales. Porter (1995), experto internacional en el desarrollo de una educación inclusiva y profesor retirado de la Universidad de Maine, considerado el “padre” de la Educación inclusiva, ya puso de manifiesto que una de las claves del éxito de la experiencia inclusiva es “la creación de una comunidad de personas dispuestas a hacer que funcione”. Este proceso de transformación parte de unas altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado y de toda la comunidad. Se parte de un currículo de máximos, que se construye sobre la confianza en las capacidades de todo el alumnado y sobre la certeza de que todas las personas poseemos inteligencia cultural. Según Elboj (et al.) (2002), esta inteligencia cultural permite que podamos relacionarnos en un plano de igualdad, independientemente de nuestro estatus o nuestra posición de poder, para entendernos y llegar a acuerdos. Las interacciones que se llevan a cabo mediante un diálogo igualitario, democrático, horizontal, en el que todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir, constituyen la base para el aprendizaje humano y un instrumento fundamental para consensuar acciones comunes con vistas a la superación de desigualdades.

Los centros educativos deberían planificar tanto en sus estructuras de coordinación y directivas como en su currículo educativo, acciones y planes concretos para responder a todos sus alumnos con excelencia y equidad. Para ello, habría que introducir objetivos como los siguientes:

- Analizar la diversidad en distintos contextos
- Conocer los rasgos culturales de los alumnos
- Posibilitar la vivencia y la expresión de la diferencia
- Facilitar la interacción, la comunicación y el intercambio de referentes culturales
- Valorar la diferencia cultural por sí misma

Un docente que comprende la necesidad de que la enseñanza y el aprendizaje se adecúen a los alumnos, busca todas las oportunidades posibles para conocerlos mejor. Éste es el caso del presente trabajo de investigación. Como afirma Tomlinson (2005), lo que el profesor averigua se convierte en un “catalizador” para confeccionar la enseñanza de manera que ayude a cada

alumno a sacar el mayor partido posible de su potencial. Diversos autores (Onrubia, 2004; Alonso y Leiro, 2006; Coll, 2007) han propuesto una serie de criterios para elaborar programaciones adecuadas y accesibles a todos los alumnos del aula. Estos criterios se organizan en cuatro grupos: **qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar.**

Los contenidos presentados nos vinculan directamente con el denominado *Diseño universal del aprendizaje* (DUA), que es uno de los enfoques de mayor actualidad para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007) Como señalan estos autores, se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas, cognitivas y culturales para el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación satisfactoria y exitosa de todos los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar una educación de calidad para todos.

El Diseño universal del aprendizaje⁶³ se fundamenta en tres principios:

- **Proporcionar múltiples medios de representación (el “qué” del aprendizaje).** Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta, y llegan al aula con experiencias, conocimientos previos, intereses, expectativas y objetivos diversos. Por tanto, hay que ofrecer opciones para abordar contenidos, también a través de diferentes canales de percepción (auditiva/oral, visual/escrita) y, por otro lado, proporcionar la información en formatos que permitan lo más posible ser ajustados por cada alumno.

- **Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el “cómo” del aprendizaje).** Los alumnos difieren en el modo en el que aprenden y expresan lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan aprender e

⁶³ La Guía para el Diseño universal del aprendizaje (DUA), elaborada por el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) ofrece diferentes opciones de enseñanza-aprendizaje para cada uno de los principios en los que se basa. Documento accesible en: <http://udlguidelines.wordpress.com> (en inglés). Véanse así mismo CAST 2010, 2008a, 2008b.

interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (enfoques, estrategias y medios medios). Este segundo principio incluye el “**cuándo**” y el “**dónde**” del aprendizaje, considerando también la diversidad en cuanto a tiempos/ritmos y autogestión/autorregulación del alumnado por un lado, y entornos/contextos disponibles o preferibles por otro.

- Proporcionar **múltiples medios de motivación o compromiso** (el “**porqué**” del aprendizaje). Los alumnos difieren en la forma en la que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de auto-evaluación y reflexión sobre sus expectativas, sus procesos, sus resultados, etc.

Nos gustaría expresar aquí un reconocimiento hacia aquella realidad de la *Escuela unitaria* (que aún coexiste en nuestros días en ciertos entornos rurales con otros modelos educativos), en la que el maestro ejercía (y aún ejerce) su labor docente en aulas profundamente heterogéneas, con grupos de alumnos de orígenes, niveles de conocimiento y edades muy diversos. Estos docentes se revelan como maestros también en el arte del conocimiento profundo de los diversos perfiles que conviven en las aulas y de la atención a dicha diversidad, lo que necesariamente implica la integración y la flexibilización de objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, en aras de una educación de calidad para todos, planteamientos del Aprendizaje universal que encuentran en esta Escuela unitaria un claro antecedente, ofreciéndonos una interesante perspectiva educativa que nos parece de un gran valor también en nuestro caso.

En cuanto a la integración del DUA en el currículum universitario, Díez (2007) define como sigue algunas características fundamentales del mismo en ese ámbito concreto: extiende el diseño universal de los espacios físicos a los espacios pedagógicos; se trata de un *nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación* basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías, para responder a las diferencias individuales, sociales o culturales en los estudiantes; currículum, métodos y políticas de enseñanza son flexibles, de tal manera que apoyen las diferencias individuales o socio-

culturales en el aprendizaje. Para un análisis más amplio sobre el Diseño universal del aprendizaje específicamente en Educación Superior, remitimos a las siguientes fuentes: Rose y Meyer (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. U.S.: ASCD; Barajas y Higbee (2003). *Where do we go from here? Universal Design as a Model for Multicultural Education*; Rose, Meyer, Hitckock (Eds.) (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. U.S.: Harvard Education Press; Rose, Meyer (Eds.) (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. U.S.: Harvard Education Press; Higbee (et al.) (2007). *Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation (MAP IT)*; Higbee (Ed.) (2008), *Curriculum transformation and disability: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp. 285-290); Burgsthaler y Cory (Eds.) (2008). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. CA, USA: Harvard Education Press; Banfield-Hardaway (2010). *Universal Instructional Design: Tools for Creating an Inclusive Educational Experience*. Vermont, USA: The Vermont Connection; Derderian-Aghajanian (2010). *Multicultural Education. International Education Studies (CCSS)*, CA, USA: California State University.

En el marco de Bolonia y el EEES, dentro del cual se pretende conciliar la convergencia de sistemas educativos con la diversidad cultural, los enfoques interculturales se imponen cada vez con más fuerza y, si la educación en general y la Educación Superior en particular quieren seguir avanzando en esta dirección, planteamientos como los propuestos y descritos desde el Diseño universal del aprendizaje hacia un Aprendizaje universal pueden adquirir una gran relevancia. En contextos/entornos de aprendizaje cada vez más multiculturales, se hace imprescindible la atención a la diversidad en aras de una educación eficaz y de calidad para todos (EPT). Y en ese sentido, los planteamientos presentados contribuyen a dar respuesta a los perfiles diversos entre el alumnado multicultural, con una gran diversidad en cuanto a concepciones/expectativas sobre la Educación Superior, a experiencias previas y tradiciones educativas, a preconceptos, valores, actitudes y patrones de comportamiento en el ámbito educativo, a modelos de interacción en el aula, a estilos y enfoques de enseñanza-aprendizaje, a la gestión del espacio y el tiempo, a los conceptos de responsabilidad y corresponsabilidad. El Diseño universal del aprendizaje propone mecanismos que permiten a los profesores comprometidos con la innovación educativa, hacia la mejora de la calidad y la eficacia docentes, intervenir adecuadamente en cada caso.

4. MARCO EXPERIMENTAL

Aunque ya se especifican en la Introducción de este trabajo, permítasenos recordar aquí los objetivos específicos que se propone alcanzar esta investigación por medio del análisis cuantitativo, descriptivo e inferencial que procederemos a detallar en los siguientes capítulos y apartados:

- **Desarrollar un modelo de investigación** en Ciencias Humanas y Sociales en el ámbito de la Educación Multicultural/Intercultural, desde las aulas universitarias de segundas lenguas (E/LE), basado en escalas de actitudes y valores tipo Likert de creación propia y desde una perspectiva sistémica, según un modelo que considera variables de entrada, de contexto, de proceso y de producto
- **Indagar en preconcepciones, valores, actitudes, competencias asociados a diversos aspectos de la Educación Superior** en general por parte de los estudiantes universitarios internacionales de los 20 países europeos representados en la muestra, así como en los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación
- **Identificar y comprender las diferentes formas en las que aprenden los estudiantes universitarios internacionales** de los 20 países europeos representados en la muestra (enfoques de aprendizaje, estrategias, actividades, metodologías,), así como en los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación
- **Estudiar y cuantificar las características que conforman el perfil del buen profesor universitario** desde el punto de vista de los alumnos universitarios internacionales de los 20 países europeos representados en la muestra, así como en los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación
- **Comprender el modo en el que dicho conocimiento puede influir en nuestra vida académica**, en el desarrollo de nuestra actividad docente, **para una mejora de la eficacia y la calidad educativas**
- Proponer **posibles medidas de acción educativa** en entornos universitarios multiculturales.

4.1. PROCEDIMIENTO

Para la aportación experimental de la presente investigación (análisis cuantitativo), se diseñaron tres cuestionarios o **escalas**:

- Escala 1: **PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR** (12 ítems)
- Escala 2: **ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR ¿CÓMO APRENDO YO?** (16 ítems).

En ellas se trata de medir el grado de acuerdo de los alumnos encuestados con una serie de afirmaciones, planteadas en pares contrapuestos, sobre diversos aspectos relacionados con la Educación Superior en general y con los procesos de enseñanza-aprendizaje, formuladas en los ítems del instrumento.

Escalas tipo Likert de 6 opciones de respuesta sobre un continuo de opinión (desde 1 hasta 6, donde no existe el valor neutro), en las que el alumno se posiciona entre las afirmaciones antagónicas en cada caso.

Estas dos escalas están parcialmente basadas en modelos presentados en el Congreso Internacional SIETAR 2008, celebrado en Granada. El primero: Perspectives on Teaching and Learning (7 ítems) lo presentó Lucy Lindares, representante del CIC (Centre for Intercultural Communication) de la UBC (University of British Columbia), California (Lindares, 2008). El segundo: How I learn (8 ítems) fue presentado por Cornelius N. Grove, de Cornelius Grove and Associates en Nueva York (Cornelius, 2008). Se tomaron dichos modelos, obviamente redactados en inglés, por un lado como fuente interesante en cuanto a planteamientos y posibles contenidos relevantes y, por otro y fundamentalmente, como idea para el diseño formal de los ítems, formulando cada uno en forma de dos afirmaciones opuestas y pidiendo a los encuestados que situaran su opinión sobre un continuo de 6 posibles grados de acuerdo entre ambas. Se procedió, por tanto, a una traducción, adaptación parcial y posterior

ampliación altamente significativa de dichos modelos, sobre todo en términos de formato⁶⁴.

- Escala 3: **EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR** (25 ítems) para medir el grado mayor o menor de importancia de cada una de las características de un buen profesor universitario formuladas en los ítems del instrumento para los alumnos encuestados en la muestra:

Escala tipo Likert de 6 opciones de respuesta, que recoge el nivel de importancia otorgada por los alumnos encuestados a cada característica del perfil del buen profesor propuesta en los ítems de la Escala:

Desde 1 = absolutamente esencial, hasta 6= irrelevante.

Esta tercera escala fue diseñada enteramente por la autora del presente trabajo de investigación, basándose en la amplia experiencia acumulada como Profesora de Lengua y Cultura Españolas en aulas universitarias multiculturales, y en la extensa bibliografía consultada al respecto de todos los constructos revisados previamente en el estudio .

Como información esencial para nuestro estudio, en los datos previos o variables de caracterización de la muestra constan, además de la edad y el género, el país de origen del alumno, la universidad de procedencia, la especialidad académica, y el nivel académico actual de sus estudios (Licenciatura/Grado, Máster, Doctorado).

Una vez diseñadas las tres escalas, se procedió a su traducción al inglés, con el objeto de hacerlas accesibles también a aquellos alumnos extranjeros que no tuvieran un nivel suficiente de conocimientos de la lengua española. El

⁶⁴ Ejemplo de un ítem traducido y adaptado:

Versión original en inglés: *Instructor delivers solid content to learners frente a Instructor facilitates learners' involvement and activity.*

Adaptación en la Escala 1: El conocimiento es transmitido por el profesor, frente a El conocimiento es descubierto por el estudiante.

proceso de traducción del instrumento se desarrolló en dos fases: en la primera, se procedió a la traducción español-inglés personalmente⁶⁵; seguidamente, y para confirmar su corrección y perfeccionar la versión en inglés eliminando posibles errores y haciendo eventuales matizaciones léxicas, se contó con la colaboración de Donna Kuniholm, Jefe de Estudios del Instituto de Idiomas Modernos, norteamericana bilingüe en español e inglés, con quien de forma conjunta se procedió a la comparación exhaustiva y a la homologación de las tres escalas en ambos idiomas.

En la aplicación del instrumento colaboraron en primer lugar las Jefas de los departamentos implicados (M^a Antonia Olalla, Instituto de Idiomas Modernos; Inés Fernández, Servicio de Relaciones Internacionales), facilitando información y acceso a los diferentes programas, y seguidamente muchos compañeros profesores, todos ellos convenientemente citados en los Agradecimientos, dedicando unos minutos de su tiempo de clase a presentar las escalas a sus alumnos y a solicitar su colaboración. En la mayoría de los casos, se permitió que los alumnos se llevaran las escalas a casa y se les pidió que las devolvieran ya respondidas al día siguiente, dado que son bastante extensas y densas en la información. En el caso de los alumnos de niveles más bajos de conocimientos del español (A1, A2, B1), se pensó también que agradecerían poder tener acceso a diccionarios u otro tipo de asesoramiento lingüístico si lo necesitaran, en el caso de haber preferido la versión en español de las escalas.

→ Tratamiento y análisis de datos:

Se realizó un análisis cuantitativo de los datos, dando un tratamiento estadístico a las encuestas recogidas en la fase anterior. Se utilizó el Programa SPSS Profesional (Versión 15. 0 para Windows) como medio técnico.

• Para todos los sujetos:

- Distribuciones de frecuencias de las variables iniciales, media y desviación de las variables país, sexo, edad, especialidad académica, nivel de estudios, grupo cultural. Gráficos.

⁶⁵ *Licenciada en Filología Moderna, Universidad de Salamanca -Especialidad: inglés-; Proficiency in English, Cambridge University; largas estancias en Inglaterra, Irlanda y Estados Unidos.*

- Medias y desviaciones de todos los ítems de las tres escalas, subtotales y totales de las tres escalas. Gráficos.

• **Para cada uno de los cuatro Grupos establecidos según perfiles culturales afines (A: Alemania y países afines; B: Francia y países afines; C: Inglaterra y países afines; D: Rusia y países afines) todos los sujetos:**

- Subtotales y totales de las tres escalas. Medias.
- Determinación de diferencias de medias estadísticamente significativas en cada escala, entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación y entre los 20 países europeos representados en la muestra. Una vez realizadas las diversas pruebas ANOVA de un factor o variable independiente (en primer lugar: grupos de perfiles culturales afines; seguidamente: países de origen), utilizando la prueba *post hoc* de Bonferroni se ajustaron las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla, situada más al interior. Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación de .05⁶⁶. Para cada ítem, subtotales y totales de las tres escalas.
- Fiabilidad de cada Escala (alfa de Cronbach) para medir la consistencia interna/fiabilidad de las tres escalas.
- Análisis factorial (Componentes principales, rotación Varimax) de cada escala, para medir su grado de validez y simplificar la matriz de correlaciones agrupando las variables en componentes o bloques temáticos.
- Se procedió a un análisis descriptivo e inferencial de los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento, y a extraer las conclusiones pertinentes.

⁶⁶ Cuando se aplica el test o la prueba de Bonferroni, se utiliza la probabilidad (p), que expresa nuestro nivel de confianza, dividida por el número de comparaciones previstas; así, si nuestro nivel de confianza es .05 y tenemos cuatro comparaciones previstas, como en el caso de nuestros grupos, utilizaremos como nivel de confianza $.05/4 = .0125$; en este caso, .0125 equivale a un nivel de confianza de .05. O lo que es lo mismo, si conocemos la probabilidad exacta (p), podemos multiplicarla por el número de contrastes para ver si llega a .05 (así pues, si tenemos cuatro contrastes y $p = .0167$, tendremos $p = (.0125) (4) = .05$).

4.2. DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

La muestra está formada por 250 estudiantes universitarios en total, procedentes de 20 países europeos agrupados en cuatro grupos de perfiles culturales afines para la investigación. Se trata de una muestra aleatoria de entre una amplia población de alumnos internacionales participantes en programas de intercambio y otros programas de cooperación internacional en el ámbito de Europa; alumnos universitarios con muy diversas especialidades académicas matriculados en diversas facultades y departamentos de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid durante el Curso académico 2009-2010, todos ellos participantes en los Cursos de Lengua y Cultura Españolas para Estudiantes Internacionales, con conocimientos previos de español en los Niveles A2, B1, B2, C1 y C2. Antes de solicitar su amable colaboración, anónima y desinteresada, completando los tres cuestionarios (o escalas) constituyentes del instrumento de medida, los alumnos fueron brevemente informados de forma general sobre el trabajo de investigación que se estaba realizando, relacionado con la multiculturalidad en el ámbito del EEES. Se les ofrecieron opciones para su participación: escalas redactadas en español o en inglés; completar las escalas directamente en el aula o en sus casas para el día siguiente.

A continuación veremos de forma detallada las universidades de origen de todos los alumnos encuestados con el número de estudiantes informantes en cada caso, así como las variables de caracterización de la muestra: 1. Edad, 2. Sexo, 3. Especialidad académica, 4. Nivel de estudios universitarios, 5. País de origen, 6. Grupo cultural.

→ **Universidades de origen de los alumnos internacionales europeos encuestados (N=250):**

- **ALEMANIA (43 alumnos):**
 - Eberhard-Karls Universität, Tübingen (Ciencias, Negocios Internacionales, Psicología): 2 alumnos
 - Fachhochschule Köln, Köln (Comunicación Internacional-Multilingüe, Traducción e Interpretación): 2 alumnos
 - Georg-August-Universität, Göttingen (Derecho): 1 alumno
 - Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz (Teología): 1 alumno
 - Leibniz Universität, Hannover (Ingeniería Industrial): 10 alumnos
 - Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg (Derecho y Empresariales): 1 alumno
 - Universität des Saarlandes, Saarbrücken (Traducción e Interpretación): 5 alumnos
 - Universität Hildesheim, Hildesheim (Comunicación Internacional, Traducción e Interpretación): 8 alumnos
 - Universität Paderborn, Paderborn (Ingeniería Industrial): 4 alumnos
 - Universität zu Köln, Köln (, Económicas y Empresariales, Psicología Clínica): 2 alumnos
 - Reutlingen Universität, ESB Business School, Reutlingen (Negocios Internacionales): 5 alumnos
 - Universität Göttingen, Göttingen (Derecho): 5 alumnos
 - Deutsche Hochschule für Technik, Leipzig (Ingeniería Electrónica): 1 alumno

- **AUSTRIA (2 alumnos):**
 - Technische Universität Graz, Graz (Matemáticas): 1 alumno
 - Wien Havet Universität, Wien (Teología): 1 alumno

- **BÉLGICA (7 alumnos):**
 - Institut d'Enseignement Supérieur Parnasse-Deux Alice, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles (Fisioterapia) : 1 alumno
 - UniverSiteit Gent , Gent (Derecho): 2 alumnos
 - Université Catholique de Louvain, Louvain (Derecho): 4 alumnos

- **CHEQUIA (7 alumnos):**
 - Universitas Carolina, Charles University in Prague, Prague (Traducción e Interpretación): 4 alumnos
 - University of Palacký, Olomouc (Teología): 2 alumnos

- Vysoká škola ekonomická v Praze, VŠE, Praga (Economía, Negocios Internacionales): 1 alumno

- **DINAMARCA (3 alumnos):**
- Copenhagen Business School, Copenhagen (ADE, Estudios Internacionales, Lenguas, Traducción e Interpretación, Marketing): 3 alumnos

- **FINLANDIA (2 alumnos):**
- Hanken Swedis School of Economics, Helsinki (Económicas y Empresariales): 2 alumnos

- **FRANCIA (57 alumnos):**
- BEM Bordeaux École de Management, Bordeaux (Económicas y Empresariales, Marketing): 5 alumnos
- EDHEC-Business School, Paris (Ciencias Económicas y Empresariales, ADE): 3 alumnos
- EM-Lyon Business School, Lyon (ADE, Negocios Internacionales): 3 alumnos
- EPF-École d'Ingénieurs, Sceaux (Ingeniería Industrial) : 4 alumnos
- EPP-École de Psychologues Patricians, Paris (Psicología): 3 alumnos
- EPSCI-Paris La Défense, Paris (Comercio, Económicas y Empresariales): 5 alumnos
- ESAIP-École Supérieur d'Ingénieurs, Angers (Ingeniería Informática, Industrial): 2 alumnos
- ESC Dijon/Group ESC Dijon Bourgogne, Dijon (MBA, Negocios Internacionales): 3 alumnos
- ESIEE-Paris, Paris (Ingeniería Electrónica, Industrial, Aeronáutica): 1 alumno
- ESSEC-Executive Education, Paris (ADE, MBA): 2 alumnos
- Hauterne Grand Ouest la Défense Paris 10, Paris (Derecho) : 2 alumnos
- ICAM-Lille, Lille (Ingeniería Industrial): 2 alumnos
- ICAM-Nantes, Nantes (Ingeniería Industrial): 1 alumno
- ICP-Institut Catholique de Paris, Paris (Lenguas Extranjeras, Filología, Ciencias Humanas y Sociales, Psicología, Sociología): 3 alumnos
- Rouen Business School, Rouen (MBA, Económicas y Empresariales, Negocios Internacionales): 2 alumnos
- Sciences Po-Paris, Paris (Ciencias Políticas, Derecho): 1 alumno
- UCO-Université Catholique de l'Ouest, Angers (Lenguas Extranjeras Aplicadas, Traducción e Interpretación, Psicología Clínica): 1 alumno

- Université Catholique de Lille, Lille (Económicas y Empresariales): 2 alumnos
- Université Catholique de Lyon, Lyon (Derecho y Ciencias Políticas): 2 alumnos
- Université de Bourgogne, Dijon (Derecho): 1 alumno
- Université de Dijon, Faculté de Droit et Sciences Politiques, Dijon (Derecho, Economía, Ciencias Sociales, Sociología): 2 alumnos
- Université de Haute Bretagne Rennes 2, Rennes (Lenguas Extranjeras Aplicadas, Relaciones Internacionales, Traducción e Interpretación): 1 alumno
- Université Louis Pasteur, Strasbourg (Psicología): 1 alumno
- Université Montesquieu-Bordeaux IV, Bordeaux (Derecho) : 1 alumno
- Université Paris X Nanterre, Paris (Derecho y Ciencias Políticas): 1 alumno
- Université Paris-Dauphine, Paris (ADE): 2 alumnos
- UPJV-Université de Picardie Jules Verne, Amiens (Ciencias Humanas y Sociales, Filología, Lingüística Aplicada, Sociología, Antropología): 1 alumno

- **HOLANDA (27 alumnos):**
- Tilburg University, Tilburg (ADE, Económicas y Empresariales, Derecho, Marketing): 10 alumnos
- UVA-Universiteit van Amsterdam, Amsterdam (Derecho): 5 alumnos
- TU Delft University of Technology, Delft (Ingeniería Eléctrica, Tecnología): 7 alumnos
- Radboud University Nijmegen, Nijmegen (Derecho): 5 alumnos

- **HUNGRÍA (8 alumnos):**
- ELTE- Universidad Eötvös Loránd, Budapest (Traducción e Interpretación): 4 alumnos
- Universidad Católica Pázmány Péter, Budapest (Trabajo Social): 1 alumno
- Gyula Vastag (Corvinus University of Budapest), Budapest (Económicas y Empresariales, Turismo): 3 alumnos

- **IRLANDA (6 alumnos):**
- UCD-University College Dublin, Dublin (Ciencias Humanas y Sociales, Psicología, Lenguas, Relaciones Internacionales, Comercio): 6 alumnos

- **ITALIA (17 alumnos):**

- Libera Università Internazionale degli Studi Sociali Luiss Guido Carli di Roma, Roma (Derecho, Ciencias Políticas): 2 alumnos
- Politecnico di Milano, Milano (Ingeniería, Arquitectura, Diseño): 2 alumnos
- Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano (Lengua, Literatura y Cultura Comparada, Lenguas Extranjeras, Filología, Traducción e Interpretación, Psicología): 6 alumnos
- Università degli Studi di Bergamo, Bergamo (Pedagogía, Lenguas, Literatura): 1 alumno
- Università degli Studi di Padova, Padova (Ingeniería de Automoción, Técnica, Electrónica, Industrial): 2 alumnos
- Università degli Studi di Trento, Facoltà di Giurisprudenza, Trento (Derecho): 1 alumno
- Università degli Studi di Trieste, Trieste (Traducción e Interpretación): 2 alumnos
- Università Cattolica del Sacro Cuore, Sede di Piacenza, Cremona (Economía, Derecho, Pedagogía): 1 alumno

- **LUXEMBURGO (1 alumno):**
 - Université du Luxembourg, Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation (FLSHASE), Luxembourg (Letras, Lengua y Literatura, Traducción e Interpretación): 1 alumno

- **NORUEGA (2 alumnos):**
 - Universitetet i Oslo, Oslo (Negocios Internacionales, relaciones Internacionales, Lenguas): 2 alumnos

- **POLONIA (11 alumnos):**
 - Akademia Polonijna w Czestochowie, Slaskie (Filología, Traducción e Interpretación): 4 alumnos
 - Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Varsovia (Psicología Clínica): 2 alumnos
 - Leon Kozłowski University, Varsovia (Derecho, Dirección y Administración de Empresas, Económicas y Empresariales): 3 alumnos
 - Cardinal Stefan Wyszyński University, Varsovia (Ciencias Humanas y Sociales, Filología, Periodismo): 2 alumnos

- **PORTUGAL (3 alumnos):**
 - UAL-Universidade Autónoma de Lisboa (Ingeniería): 1 alumno
 - UCP-Universidade Católica Portuguesa, Lisboa (Derecho, Economía, Finanzas, Ingeniería): 1 alumno

- UCP-Universidade Católica Portuguesa, Porto (ADE, Gestión de Empresas): 1 alumno

- **REINO UNIDO (28 alumnos):**
- Cardiff University, Wales, UK (ADE, Negocios Internacionales, Lenguas): 2 alumnos
- Heriot Watt University, Edinburgh, Scotland, U.K. (Traducción e Interpretación): 2 alumnos
- University of Bath, Bath, U.K. (Negocios Internacionales, Lenguas Extranjeras): 3 alumnos
- University of Birmingham, Birmingham, England, U.K. (Negocios Internacionales, Lenguas): 5 alumnos
- University of Edinburgh, Scotland, U.K. (Negocios Internacionales, Lenguas): 6 alumnos
- University of Nottingham, Nottingham, England, U.K (Económicas y Empresariales, ADE): 7 alumnos
- University of Westminster, London, England, U.K. (Filología, Lengua y Literatura, Ciencias Humanas y Sociales, Psicología, Sociología): 3 alumnos

- **RUMANÍA (4 alumnos):**
- University of Bucarest (Económicas y Empresariales, ADE, Humanidades): 3 alumnos
- Alexandru Ioan Cuza University (Ciencias, Economía, Derecho, Humanidades): 1 alumno

- **RUSIA (5 alumnos):**
- Moscow University of Industry and Finance, Moscow (Marketing, Finanzas, Económicas y Empresariales): 5 alumnos

- **SUECIA (16 alumnos):**
- Lunds UniverSitet, Lund (Derecho, Económicas y Empresariales): 3 alumnos
- Stockholm University School of Business, Stockholm (Finanzas, ADE, Negocios Internacionales): 7 alumnos
- Stockholm University School of Economics, Stockholm (Finanzas, ADE, Negocios Internacionales, Económicas y Empresariales): 3 alumnos
- UMEA Universitet, Västerbottens Län (Derecho): 1 alumno
- University of Gothenburg, School of Business, Economics and Law, Gothenburg (MBA, Economía, Gestión y Administración de Empresas, Derecho): 2 alumnos

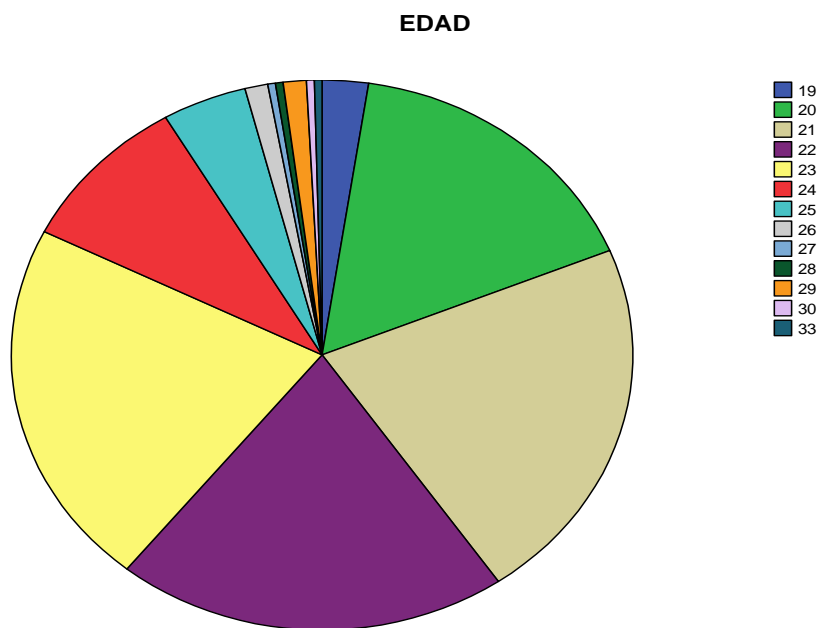
- **SUIZA (1 alumno):**
- Swiss Universität Freiburg, Freiburg (Derecho): 1 alumno

A continuación en tablas y en gráficos, frecuencias de variables de caracterización de la muestra. Tabla y Gráfico 1: Edad; Tabla y Gráfico 2: Sexo; Tabla y Gráfico 3: Especialidad académica; Tabla y Gráfico 4: Nivel de estudios; Tabla y Gráfico 5: País; Tabla y Gráfico 6: Grupo

Tabla 1: Edad

EDAD			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	19	6	2,40%
	20	41	16,40%
	21	54	21,60%
	22	51	20,40%
	23	54	21,60%
	24	23	9,20%
	25	11	4,40%
	26	3	1,20%
	27	1	0,40%
	28	1	0,40%
	29	3	1,20%
	30	1	0,40%
	33	1	0,40%
	Total	250	100,00%

Gráfico 1: Frecuencias de Edad



La gran mayoría de los alumnos internacionales europeos encuestados tienen una edad de 20-23 años, y están cursando su 2º o 3º año de carrera. La media de edad en la muestra completa es de 22.17, siendo la edad mínima de 19 años y las máxima de 33.

Tabla 2: Sexo

SEXO			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	M	98	39,20%
	F	152	60,80%
	Total	250	100,00%

Una considerable mayoría de los alumnos internacionales europeos encuestados son mujeres.

Gráfico 2: Frecuencias de Sexo

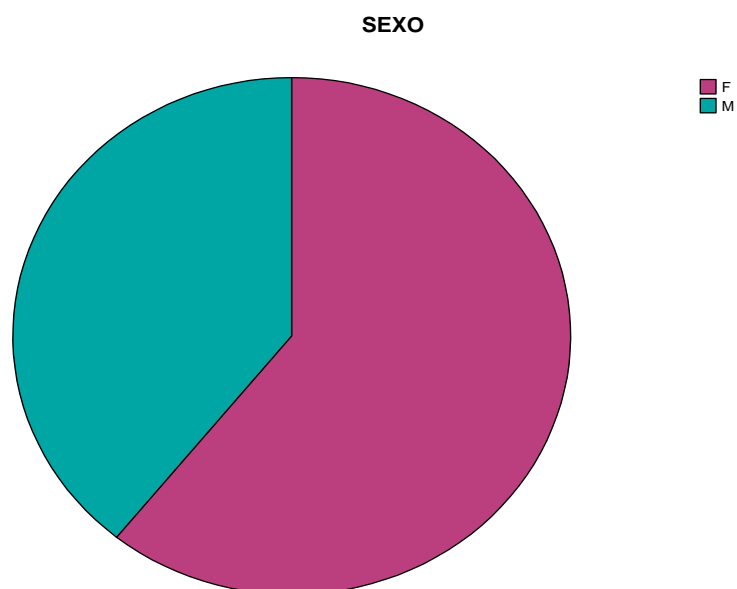


Tabla 3: Especialidad Académica

ESPECIALIDAD			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	ADE	13	5.20%
	DERECHO	43	17.20%
	ECONOMÍA	39	15.60%
	EMPRESARIALES	14	5.60%
	FILOLOGÍA	8	3.20%
	FINANZAS	3	1.20%
	FISIOTERAPIA	2	.80%
	INGENIERÍA	32	12.80%
	MÁRKETING	9	3.60%
	MATEMÁTICAS	1	.40%
	NEGOCIOS INTERNACIONALES	36	14.40%
	PERIODISMO	3	1.20%
	POLÍTICAS	2	.80%
	PSICOLOGÍA	16	6.40%
	SOCIOLOGÍA	1	.40%
	TEOLOGÍA	5	2.00%
	TRABAJO SOCIAL	2	.80%
	TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	18	7.20%
	TURISMO	3	1.20%
	Total	250	100.00%

La mayoría de los alumnos internacionales europeos encuestados está cursando estudios de Derecho, Economía y Negocios Internacionales, seguidos de los alumnos que están cursando estudios de Ingeniería. Cabe señalar que todos los alumnos que respondieron a las encuestas tienen así mismo en sus programas de estudios el español como segunda lengua o lengua extranjera (E/LE), unido a su cultura, disciplina que combinan con otras muchas especialidades de muy diversa índole. Como vemos, la gran mayoría de los alumnos encuestados realiza estudios relacionados con el Derecho, la Economía y los Negocios Internacionales, áreas donde el conocimiento de otras lenguas y otras culturas se viene considerando como una fortaleza en alza en los perfiles académicos y sobre todo profesionales.

Gráfico 3: Frecuencias de Especialidad Académica

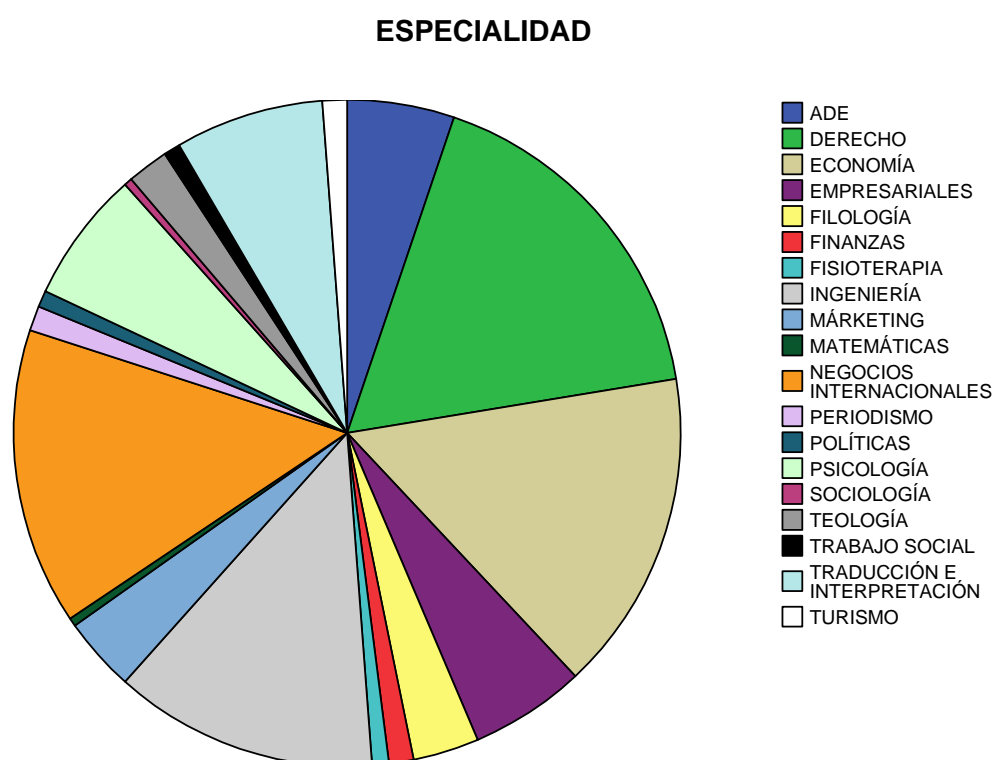


Tabla 4: Nivel de estudios

NIVEL			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	GRA	156	62,40%
	MAS	86	34,40%
	DOC	8	3,20%
	Total	250	100,00%

* GRA = Grado/Licenciatura; MAS = Máster; DOC = Doctorado

Una gran mayoría de los alumnos internacionales europeos encuestados está en el nivel de estudios de Grado o Licenciatura.

Gráfico 4: Frecuencias de Nivel

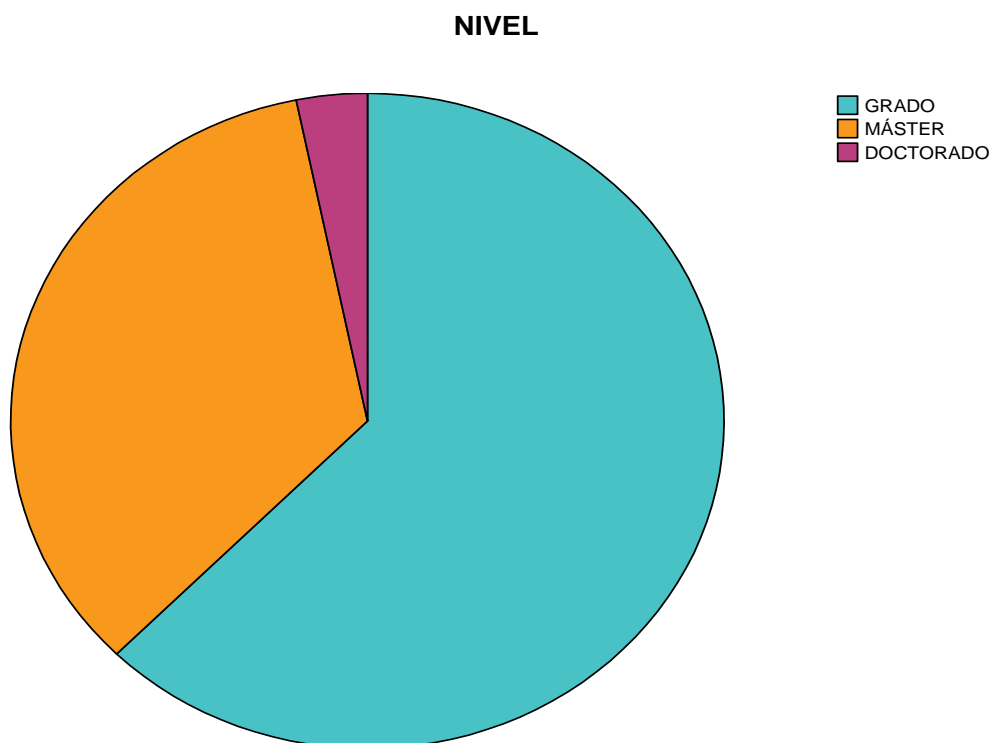


Tabla 5: País

PAÍS			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	ALEMANIA	43	17.20%
	AUSTRIA	2	0.80%
	BÉLGICA	7	2.80%
	CHEQUIA	7	2.80%
	DINAMARCA	3	1.20%
	FINLANDIA	2	0.80%
	FRANCIA	57	22.80%
	HOLANDA	27	10.80%
	HUNGRÍA	8	3.20%
	IRLANDA	6	2.40%
	ITALIA	17	6.80%
	LUXEMBURGO	1	0.40%
	NORUEGA	2	0.80%
	POLONIA	11	4.40%
	PORTUGAL	3	1.20%
	REINO UNIDO	28	11.20%
	RUMANÍA	4	1.60%
	RUSIA	5	2.00%
	SUECIA	16	6.40%

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	SUIZA	1	0.40%
	Total		100.00%

Los países con mayor frecuencia en la muestra son Francia y Alemania, seguidos de Reino Unido y Holanda.

Gráfico 5: Frecuencias de país de origen

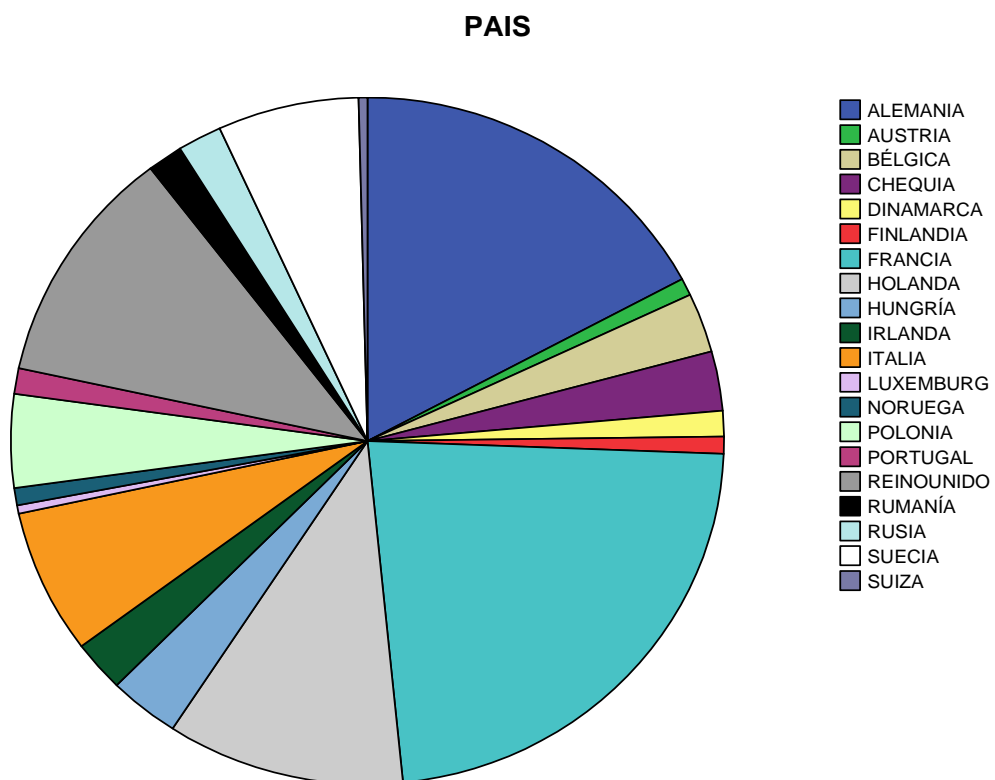
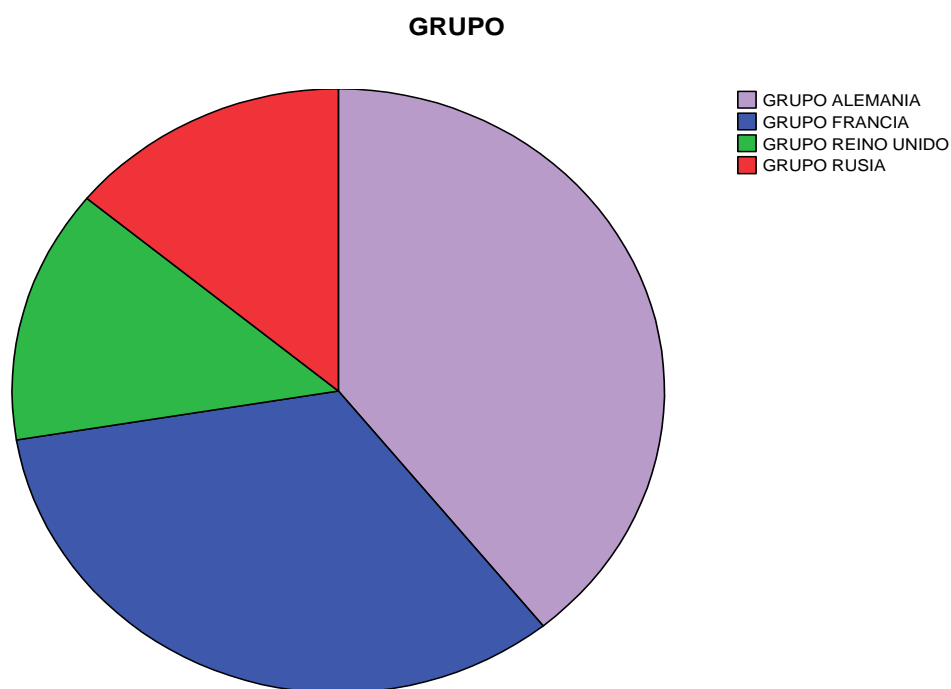


Tabla 6: Grupo

GRUPO			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	GRUPO A	98	39.20%
	GRUPO B	83	33.20%
	GRUPO C	34	13.60%
	GRUPO D	35	14.00%
	Total	250	100,00%

* GRUPO A= Alemania y países afines; GRUPO B= Francia y países afines; GRUPO C= Reino Unido y países afines; GRUPO D= Rusia y países afines.

Gráfico 6: Frecuencias de Grupo



Observamos una presencia mucho mayor de los Grupos A y B que de los Grupos C y D. Es una realidad (cambiante y creciente) en las aulas internacionales que los alumnos procedentes del Reino Unido y de los países de la Europa del Este son menos frecuentes que los alumnos procedentes de otras partes de Europa, sobre todo Francia, Alemania y en franco crecimiento también los países escandinavos.

4.3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS Y DE LAS VARIABLES CONSIDERADAS

Los datos de caracterización de la muestra constituyen las primeras variables del estudio: edad, sexo, especialidad académica, nivel de estudios, país de origen, grupo cultural, si bien, de cara a la investigación se someten a consideración como variables independientes (o factores) únicamente el grupo y el país.

La **Escala 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR** (Ver ANEXOS, 9.1.1), a través de sus 12 ítems, trata de descubrir en qué medida los alumnos procedentes de perfiles culturales diferentes, alumnos universitarios internacionales procedentes de 20 países europeos, agrupados en cuatro grupos de perfiles culturales afines para la investigación, se posicionan más cerca de uno de los dos paradigmas generales descritos con respecto a la Educación Superior (paradigma centrado en el aprendizaje y en el alumno/paradigma centrado en la enseñanza y en el profesor), mostrando su grado de acuerdo en cada caso con una las dos afirmaciones contrapuestas posicionándose sobre un continuo de opinión en una escala de 1 a 6, en la que no existe el valor neutro.

Las afirmaciones en la columna de la izquierda corresponden al paradigma educativo más presente en algunas tradiciones, como es el caso de la universidad napoleónica, la española entre otras universidades del centro-sur de Europa (y la soviética, en los países del este de Europa): la educación centrada en el conocimiento y en el profesor como su transmisor en el proceso de enseñanza. Las afirmaciones en la columna de la derecha se corresponden más con el nuevo paradigma educativo promovido, entre otros ámbitos, en el marco del EEES, presente ya en algunas tradiciones como en las universidades británica y alemana (también en la norteamericana), que es el de la educación centrada en el alumno, al que se entiende como agente principal en su propio proceso de aprendizaje. Así pues, en esta Escala 1 los valores más bajos representarán una mayor proximidad al paradigma de educación centrado en el conocimiento y en el profesor como transmisor (*Knowledge-Focused Style*),

mientras que los más altos corresponderán a una mayor proximidad al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno (*Learner-Focused Style*).

En este sentido, las variables dependientes que miden los 12 Ítems de esta Escala 1 corresponden a las siguientes dimensiones:

- Responsabilidad del profesor o del alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, responsabilidad sobre los resultados obtenidos, corresponsabilidad (Ítems 1, 2)
- Jerarquía, autoridad del profesor en el aula como fuente y transmisor del conocimiento y como gestor de métodos y estrategias en el aula (Ítems 3, 4, 5)
- Clima general del aula, normas de comportamiento. (Ítems 6, 7)
- Criterios de evaluación, poniendo el énfasis en los resultados o bien en los procesos (Ítems 8, 9, 10)
- Contextos de enseñanza-aprendizaje: presencial en el aula, por medio de clases magistrales del profesor como fuente principal de información, frente al trabajo autónomo del alumno utilizando varias fuentes (Ítem 11)
- Objetivos generales y fundamentales de la Educación Superior en general: convertir a los alumnos en expertos en un área de conocimiento o facilitar que los alumnos adquieran las competencias necesarias para el ejercicio de una actividad profesional (Ítem 12).

La **Escala 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿CÓMO APRENDO YO?** (Ver ANEXOS, 9.1.2), a través de sus 16 ítems, sigue la misma estructura que la Escala 1 y se basa en los mismos parámetros culturales. Los alumnos encuestados, alumnos universitarios internacionales procedentes de 20 países europeos, agrupados en cuatro grupos de perfiles culturales afines para la investigación, se posicionan sobre un continuo de opinión entre dos afirmaciones opuestas, mostrando su grado de acuerdo con una de los dos opciones en cada caso, en una escala de 1 a 6 en la que no existe el valor neutro.

En este caso, las afirmaciones en la columna de la izquierda corresponden al paradigma educativo más moderno promovido, entre otros

ámbitos, en el marco del EEES, que es la educación centrada en el alumno, al que se entiende como agente principal en su propio proceso de aprendizaje. Las afirmaciones en la columna de la derecha se corresponden más con el paradigma educativo centrado en el conocimiento y en el profesor como su transmisor en el proceso de enseñanza. Así pues, en este caso los valores más bajos significarán una mayor proximidad al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno (*Learner-Focused Style*), mientras que los más valores altos representarán planteamientos más próximos al paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor (*Knowledge-Focused Style*).

Las variables o subdimensiones dependientes que se miden en esta Escala 2 por medio de sus 16 Ítems son 6:

- estilos y estrategias de aprendizaje (ítems 1, 3, 9, 13)
- varios aspectos relacionados con las diferentes actividades de aprendizaje, formas de trabajar en el aula y fuera del aula (ítems 8, 14)
- modelos de interacción profesor-alumno y entre los alumnos entre sí (ítem 4)
- el clima/la cultura del aula y las prioridades del alumno (ítems 15, 16)
- los valores y actitudes asociados al buen profesor y al buen alumno (ítems 2, 5, 6 12)
- los niveles de autonomía, autorregulación en el proceso de aprendizaje y los diversos contextos de aprendizaje (ítems 7, 10, 11).

En esta Escala 2 se han considerado los 16 ítems globalmente como una unidad para medir una única dimensión general, correspondiente a la mayor o menor cercanía de los alumnos encuestados a uno u otro de los dos paradigmas previamente descritos (*Knowledge-Focused Style/Learner-Focused Style*).

La **Escala 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR** (Ver ANEXOS, 9.1.3), a través de sus 25 Ítems, mide diferentes variables referidas a diversas competencias del profesor, que se someten a la valoración de los alumnos encuestados, alumnos universitarios internacionales procedentes de 20 países europeos, agrupados en cuatro grupos de perfiles culturales afines para la investigación, en una escala de 1 a 6:

1= fundamental

2= muy importante

3= bastante importante

4= relativamente importante

5= poco importante

6=irrelevante

Así pues, en esta Escala 3 los valores más bajos significarán un mayor grado de importancia otorgada a los criterios expresados y contenidos en cada ítem.

Las variables dependientes que mide esta Escala 3 se refieren a tres grandes dimensiones o áreas de competencias que definen el perfil del profesor universitario:

- Dimensión relacional-afectiva (9 ítems: 2, 4, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 21)
- Dimensión científico-didáctica (13 ítems: 3, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 24, 25)
- Dimensión intercultural (3 ítems: 1, 8, 23)

Consideramos la Dimensión intercultural separadamente, a pesar de que en realidad podría estar a caballo entre las competencias relacionales, de interacción, que forman parte de la Dimensión relacional-afectiva, y las competencias docentes, que son elementos integrantes de la Dimensión científico-didáctica.

Como antecedentes de referencia sobre valoraciones al respecto por parte de alumnos universitarios españoles, se pueden ver los informes sobre algunos estudios realizados en este sentido por Muñoz (2006, 2004a, 2004b). Véase así mismo el artículo publicado en la revista *Miscelánea Comillas* sobre los resultados del trabajo de investigación para la obtención de la Suficiencia Investigadora (DEA) realizado por la autora de este trabajo (Méndez, 2009): un estudio comparativo sobre criterios de calidad docente por parte de alumnos españoles y norteamericanos.

En principio, y basándonos en los estudios de los expertos consultados, los estudiantes de los Grupos A (Alemania y países afines) y C (Reino Unido y Países Afines) en general, estarían más cerca del paradigma *Learner-Focused Style* (Paradigma centrado en el aprendizaje y en el alumno, como principal agente del proceso de aprendizaje), mientras que los alumnos de los Grupos B (Francia y países afines) y D (Rusia y países afines) en general, estarían más próximos a los planteamientos del paradigma *Knowledge-Focused Style* (Paradigma centrado en el conocimiento, y en el profesor como su transmisor en el proceso de enseñanza), tratándose de perfiles culturales diversos con diferentes raíces históricas y sociales, así como con modelos tradicionales de universidad también diversos, como hemos descrito en capítulos anteriores. En pleno proceso de transformación de la universidad europea en el marco del Proceso de Bolonia hacia el EEES, los sistemas educativos de tercer ciclo de cada país participante deberán, así pues, hacer esfuerzos diversos de evolución y ajuste a los requisitos necesarios para la convergencia a gran escala que se persigue, una convergencia estructural y sistémica que conlleva, sin embargo, una gran diversidad como de punto de partida, de sistemas, tradiciones y paradigmas educativos, de culturas académicas y sociales.

4.4. ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS TRES ESCALAS

Realizado el Análisis factorial para determinar el grado mayor o menor de validez de contenido del instrumento, observamos que el porcentaje de varianza total explicado para cada una de las escalas es:

- Escala 1: 60,642% de varianza total explicada
- Escala 2: 60,042% de varianza total explicada
- Escala 3: 58,893% de varianza total explicada

Veamos de forma detallada cuáles son los *componentes principales* o *dimensiones* resultado del Análisis factorial (Matriz de Componentes Rotados, Varimax) para cada una de las tres escalas:

- En la Escala 1 resultan 5 dimensiones o componentes principales:
 - Componente 1: ítems o preguntas E1P6, E1P7, E1P10. Se refiere al clima general del aula
 - Componente 2: ítems o preguntas E1P2, E1P4, E1P5. Se refiere al control de la clase y a la jerarquía y la autoridad en Educación Superior
 - Componente 3: ítems o preguntas E1P3, E1P11. Se plantea el rol del profesor como transmisor del conocimiento y portador de la verdad. y a los contextos de aprendizaje
 - Componente 4: ítems o preguntas E1P8, E1P12. Se refiere al papel esencial de la universidad en la sociedad y a los criterios de evaluación
 - Componente 5: ítems o preguntas E1P1, E1P9. Se refiere a los conceptos de responsabilidad y corresponsabilidad en Educación Superior.

Estos cinco componentes principales coinciden en gran medida con las dimensiones que nos propusimos medir con la Escala 1 y que subyacen a su diseño, apoyando la validez de contenido del instrumento: responsabilidad/corresponsabilidad, jerarquía/autoridad, clima general del aula,

criterios de evaluación, contextos de enseñanza-aprendizaje, objetivos generales de la Educación Superior, si bien el rol del profesor aparece de forma más diferenciada en los componentes resultado del Análisis factorial y los criterios de evaluación aparecen englobados en el clima general del aula y en los objetivos generales de la Educación Superior.

A continuación, en Tabla 7, Matriz de componentes rotados en el Análisis factorial para la Escala 1.

Tabla 7: Matriz de componentes rotados Escala 1

	Componente				
	1	2	3	4	5
E1P6	,760				
E1P7	,730	,302			
E1P10	,530		,332		
E1P4		,781			
E1P5		,754			
E1P2		-,490	,422		,329
E1P11			,783		
E1P3			,770		
E1P12				,806	
E1P8				,730	
E1P1					,808
E1P9					,485
Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.					
La rotación ha convergido en 5 iteraciones.					

- En la Escala 2 resultan 6 dimensiones o componentes principales:
 - Componente 1: ítems o preguntas E2P2, E2P5, E2P6, E2P12. Se refiere a los roles de profesores y alumnos en Educación Superior
 - Componente 2: ítems o preguntas E2P1, E2P3, E2P9, E2P13. Se refiere a estilos y procesos de enseñanza-aprendizaje
 - Componente 3: ítems o preguntas E2P7, E2P10, E2P11. Se plantean la autonomía y la autorregulación, el aprendizaje autónomo o dirigido por el profesor y los contextos de aprendizaje
 - Componente 4: ítems o preguntas E2P8, E2P14. Se refiere a tipos de trabajo y actividades en el aula
 - Componente 5: ítems o preguntas E2P15, E2P16. Se refiere a prioridades y objetivos del alumno en Educación Superior
 - Componente 6: ítem o pregunta E2P4. Se refiere a modelos de relación o interacción entre los alumnos, competitiva o de colaboración.

Estos 6 componentes reflejan exactamente las diversas variables que conforman la dimensión general que nos proponemos medir con la Escala 2 y que subyacen a su diseño, como veremos en detalle en la siguiente sección. La dimensión general es la mayor o menor cercanía de los alumnos encuestados al paradigma de educación centrado en el alumno y en el aprendizaje o al paradigma de educación centrado en el conocimiento y en el profesor como su gestor y transmisor. Las variables más específicas que mide la Escala 2 son: estilos y estrategias de aprendizaje, diferentes actividades de aprendizaje, modelos de interacción profesor-alumno y entre los alumnos entre sí, clima y cultura del aula, valores y actitudes asociados al buen profesor y al buen alumno, niveles de autonomía y autorregulación en el proceso de aprendizaje.

A continuación en Tabla 8: Matriz de componentes rotados en el Análisis factorial para la Escala 2:

Tabla 8: Matriz de componentes rotados Escala 2

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
E2P2	,718					
E2P6	,681					
E2P5	,675					
E2P12	,633			,320		
E2P9		,669				
E2P1		,636				
E2P3		,570				
E2P13		,476		,410		-,430
E2P10			,800			
E2P7			,778			
E2P11		,388	,412		-,324	,347
E2P8				,832		
E2P14				,714		
E2P16					,785	
E2P15					,625	
E2P4						,863
Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.						
La rotación ha convergido en 6 iteraciones.						

- En la Escala 3 resultan 7 dimensiones o componentes principales:
 - Componente 1: ítems o preguntas E3P1, E3P5, E3P7, E3P9, E3P11, E3P15, E3P21. Se refiere a la Dimensión relacional-afectiva del profesor con los alumnos
 - Componente 2: ítems o preguntas E3P12, E3P18, E3P19, E3P20, E3P24. Se refiere a la Dimensión científico-didáctica del profesor
 - Componente 3: ítems o preguntas E3P10, E3P13, E3P23, E3P25. Se refiere fundamentalmente a la Dimensión científica del profesor, a su formación
 - Componente 4: ítems o preguntas E3P3, E3P4. se refiere a la Dimensión didáctica del profesor
 - Componente 5: ítems o preguntas E3P14, E3P17. Se refiere específicamente a la Dimensión relacional del profesor
 - Componente 6: ítems o preguntas E3P2, E3P16. Se refiere a la capacidad de adaptación a las necesidades educativas individuales dentro de la Dimensión didáctica.
 - Componente 7: ítems o preguntas E3P6, E3P8, E3P22. Se refiere a conocimientos y competencias que debería tener el profesor, incluida la Competencia intercultural. A caballo entre la Dimensión didáctica y la Dimensión relacional.

Una vez más, estos 7 componentes coinciden en su mayor parte con las dimensiones que nos propusimos medir con la Escala 3 y que subyacen a su diseño, avalando la validez de contenido de la misma. Si bien, en los componentes resultados del Análisis factorial aparecen agrupados separadamente elementos de la Dimensión relacional-afectiva y de la científico-didáctica, que en el diseño de la Escala 3 se consideran de forma conjunta. La Competencia intercultural aparece agrupada de forma idéntica en los componentes y en las dimensiones de la Escala 3, teniendo que ver con la Dimensión científico-didáctica tanto como con la relacional-afectiva del profesor.

A continuación en Tabla 9, Matriz de componentes rotados en el Análisis factorial para la Escala 3:

Tabla 9: Matriz de componentes rotados Escala 3

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
E3P9	,739						
E3P11	,715						
E3P15	,616				,314		
E3P1	,564						
E3P7	,507				,310		
E3P5	,498			,359			
E3P21	,441	,332		,350			
E3P19		,711					
E3P24		,627					
E3P20		,620					
E3P18		,559			,351		
E3P12		,486		,313			
E3P25			,759				
E3P23			,680				
E3P10			,592				
E3P13	,363	,349	,434				
E3P3				,862			
E3P4				,814			
E3P17					,742		

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P14						,729	
E3P2							,824
E3P16							,713
E3P8	,313		,363				-,576
E3P6				,472			,520
E3P22			,429				,477
<p>Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.</p> <p>La rotación ha convergido en 7 iteraciones.</p>							

5. RESULTADOS

Pasamos seguidamente al análisis descriptivo e inferencial de los resultados estadísticos obtenidos en el marco cuantitativo de la investigación, una vez realizado el tratamiento correspondiente con el programa SPSS 15.0 para Windows de los datos recavados por medio de las tres escalas diseñadas para la investigación, respondidas por una muestra de 250 alumnos internacionales procedentes de 20 países europeos. Una vez realizadas la prueba ANOVA de un solo factor o variable independiente (en primer lugar: grupos de perfiles culturales afines; en segundo lugar: países de origen), la prueba de homogeneidad de varianzas, la prueba robusta de igualdad de las medias de Brown-Forsythe (para los casos en los que la varianza no es homogénea y, por lo tanto, se requiere comprobar el resultado del ANOVA) y la prueba *post hoc* de comparaciones múltiples ANOVA-Bonferroni, analizaremos y comentaremos todas y cada una las diferencias de medias estadísticamente significativas resultantes, primero entre los cuatro Grupos (A, B, C, D), establecidos según perfiles culturales afines, y seguidamente entre los 20 países europeos representados en la muestra (todos ellos analizados en la prueba *post hoc* de Bonferroni), en cada una de las tres escalas que constituyen el instrumento de medida diseñado para este estudio comparativo. Así pues, para la parte cuantitativa de la investigación hemos optado por un diseño relativamente sencillo, que nos ha parecido el adecuado para dar respuesta a nuestros interrogantes y el más acorde a nuestros objetivos.

El carácter secundario y complementario de los análisis referidos a los 20 países europeos representados en la muestra responde tanto a la fundamentación teórica como a las hipótesis y los objetivos (generales y específicos) planteados en esta investigación, según los cuales nos proponemos analizar en qué medida los factores de índole cultural y las tradiciones universitarias diversas, ambos criterios comunes a los grupos de perfiles culturales afines establecidos en nuestro estudio, influyen o no en los diversos criterios de calidad en Educación Superior medidos en las tres escalas diseñadas para la investigación. Sin embargo, nos ha parecido oportuno e interesante (confiamos en que también pueda resultar relevante y útil para la comunidad académica) completar nuestro estudio con el análisis igualmente pormenorizado de los datos correspondientes a los 20 países europeos representados en la

muestra, cada uno con su idiosincrasia nacional y su propia identidad cultural, de cara a avanzar y profundizar en la medida de lo posible en el conocimiento de la gran diversidad individual, social y cultural que se encuentra, interactúa y colabora esencialmente en las aulas universitarias de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso), y de forma creciente en las de cualquier otra especialidad académica. Si bien, dadas las peculiaridades de nuestra muestra, en la que algunos países tienen una representación proporcionalmente menor (Luxemburgo y Suiza: 1 alumno informante en cada caso; Austria, Finlandia y Noruega: 2 estudiantes; Portugal: 3 estudiantes; Rusia: 5 estudiantes; Irlanda: 6 estudiantes; Chequia: 7 estudiantes), lo que dificulta y en ciertos casos impide algunos de los análisis estadísticos realizados y aportados en el caso de los grupos de perfiles culturales afines (la prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe, por ejemplo, cuya realización obligaría a eliminar previamente aquellos grupos de pocos informantes que tienen varianza 0 entre sus medias -siete países en las Escalas 1 y 2, nueve países en la Escala 3-), se ha optado por no adjuntar dichos análisis a nuestro texto.

Para el análisis y comentario de los resultados obtenidos, se tendrán en cuenta diversos criterios, todos ellos convenientemente documentados y fundamentados en el Marco Teórico de la investigación, a partir de las fuentes bibliográficas consultadas y de la propia experiencia docente de casi tres décadas en las aulas universitarias multiculturales de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales (E/LE). Dichos criterios incluyen los diversos modelos europeos de universidad tradicionalmente vigentes en cada caso, los perfiles culturales descritos para los cuatro grupos de perfiles culturales afines para la investigación en los que se agrupan los 20 países europeos representados en la muestra, así como las actitudes y los patrones de comportamiento generalmente observados en las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas.

Nos referiremos a cada ítem con una E numerada (E1=Escala 1, E2=Escala 2, E3=Escala 3), seguida de una P numerada, con el número correspondiente a la Pregunta o Ítem de cada Escala. (Ej.: E1P9= Escala 1, Pregunta o Ítem 9). Los datos y resultados se presentarán de acuerdo con la siguiente estructura: para cada Escala (Escalas 1, 2 y 3) en primer lugar los datos y resultados obtenidos por grupos de perfiles culturales afines y seguidamente los datos y resultados obtenidos por países.

5.1. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS ESCALA 1

- ESCALA 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta primera Escala, han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos en 10 de los 12 ítems (E1P2, E1P3, E1P5, E1P6, E1P7, E1P8, E1P9, E1P10, E1P11 y E1P12), lo que equivale a **un 83.33%** del total. Dichas diferencias corresponden a las 5 dimensiones medidas en la Escala 1: jerarquía/autoridad, clima general del aula, criterios de evaluación, contextos de aprendizaje y objetivos generales fundamentales de la Educación Superior. **La Escala 1 tiene una fiabilidad/consistencia interna moderada (alfa de Cronbach ,389; ,399 basada en los datos tipificados).**

5.1.1. ANÁLISIS DE DATOS POR GRUPOS ESCALA 1

A continuación en tablas, veremos las pruebas ANOVA de un factor (Grupos culturales afines), prueba de homogeneidad de varianzas, prueba robusta de igualdad de medias Brown-Forsythe (para aquellos casos en los que la varianza no es homogénea y se requiere confirmar el ANOVA) y la prueba *post hoc* de comparaciones múltiples ANOVA-Bonferroni para la Escala 1 en los cuatro grupos, así como las diferencias de medias estadísticamente significativas resultantes entre los mismos. Tabla 10: ANOVA descriptivos grupos Escala 1; Tabla 11: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 1; Tabla 12: ANOVA de un factor grupos Escala 1; Tabla 13: Prueba robusta Brown-Forsythe grupos Escala 1; Tabla 14: Comparativa de medias grupos Escala 1; Tabla 15: Resultados análisis *post hoc* Bonferroni grupos Escala 1; Tabla 16: Diferencias de medias significativas prueba de Bonferroni grupos Escala 1.

Tabla 10: ANOVA descriptivos grupos Escala 1

Items	Grupos	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E1P1	GRUPO ALEMANIA	98	4,265	1,1889	,1201	4,027	4,504	2,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	4,373	,9333	,1024	4,170	4,577	2,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	4,000	,7785	,1335	3,728	4,272	3,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	4,143	,8793	,1486	3,841	4,445	2,0	6,0
	Total	250	4,248	1,0191	,0645	4,121	4,375	2,0	6,0
E1P2	GRUPO ALEMANIA	98	3,857	1,3082	,1321	3,595	4,119	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,181	1,2011	,1318	2,918	3,443	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,265	1,3775	,2362	2,784	3,745	1,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,457	1,4213	,2402	2,969	3,945	1,0	6,0
	Total	250	3,496	1,3270	,0839	3,331	3,661	1,0	6,0
E1P3	GRUPO ALEMANIA	98	3,265	1,2726	,1286	3,010	3,520	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,518	,7708	,0846	2,350	2,686	1,0	5,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,088	,9960	,1708	2,741	3,436	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	2,686	1,4095	,2382	2,202	3,170	1,0	6,0
	Total	250	2,912	1,1583	,0733	2,768	3,056	1,0	6,0
E1P4	GRUPO ALEMANIA	98	4,102	1,4537	,1468	3,811	4,393	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E1P5	GRUPO FRANCIA	83	4,289	1,4188	,1557	3,979	4,599	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	4,471	1,0797	,1852	4,094	4,847	2,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	4,429	1,0371	,1753	4,072	4,785	2,0	6,0
	Total	250	4,260	1,3445	,0850	4,093	4,427	1,0	6,0
E1P6	GRUPO ALEMANIA	98	4,918	1,0999	,1111	4,698	5,139	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,663	1,6985	,1864	3,292	4,034	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	4,853	,6096	,1046	4,640	5,066	4,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	4,000	1,5904	,2688	3,454	4,546	1,0	6,0
E1P7	Total	250	4,364	1,4670	,0928	4,181	4,547	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,490	1,2205	,1233	3,245	3,734	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	4,133	1,1452	,1257	3,882	4,383	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	4,559	,9274	,1590	4,235	4,882	3,0	6,0
E1P7	GRUPO RUSIA	35	3,171	1,4849	,2510	2,661	3,682	1,0	6,0
	Total	250	3,804	1,2791	,0809	3,645	3,963	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,408	1,0536	,1064	3,197	3,619	1,0	5,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,795	1,2664	,1390	3,519	4,072	1,0	6,0
E1P7	GRUPO REINO UNIDO	34	4,088	1,0260	,1759	3,730	4,446	2,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,800	1,3890	,2348	3,323	4,277	1,0	6,0
	Total	250	3,684	1,1924	,0754	3,535	3,833	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E1P8	GRUPO ALEMANIA	98	3,112	1,1477	,1159	2,882	3,342	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,024	,9750	,1070	2,811	3,237	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,500	,7882	,1352	3,225	3,775	2,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	4,000	1,3284	,2245	3,544	4,456	1,0	6,0
	Total	250	3,260	1,1231	,0710	3,120	3,400	1,0	6,0
E1P9	GRUPO ALEMANIA	98	4,765	1,2252	,1238	4,520	5,011	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,988	1,6116	,1769	3,636	4,340	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,676	1,2726	,2182	2,232	3,120	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	3,771	1,6465	,2783	3,206	4,337	1,0	6,0
	Total	250	4,084	1,5795	,0999	3,887	4,281	1,0	6,0
E1P10	GRUPO ALEMANIA	98	3,347	1,0365	,1047	3,139	3,555	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,084	1,0616	,1165	2,853	3,316	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,588	,9572	,1642	3,254	3,922	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	3,829	1,3824	,2337	3,354	4,303	1,0	5,0
	Total	250	3,360	1,1115	,0703	3,222	3,498	1,0	6,0
E1P11	GRUPO ALEMANIA	98	3,929	,9765	,0986	3,733	4,124	2,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,614	1,0688	,1173	3,381	3,848	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	4,176	1,0863	,1863	3,797	4,555	3,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,171	1,3391	,2264	2,711	3,631	1,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E1P12	Total	250	3,752	1,1133	,0704	3,613	3,891	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	4,306	1,1252	,1137	4,081	4,532	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	4,578	1,1906	,1307	4,318	4,838	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	4,765	1,1562	,1983	4,361	5,168	3,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,571	1,7704	,2993	2,963	4,180	1,0	6,0
	Total	250	4,356	1,3008	,0823	4,194	4,518	1,0	6,0

Tabla 11: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 1

Items	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
E1P1	7,157	3	246	,000*
E1P2	1,251	3	246	,292
E1P3	7,202	3	246	,000*
E1P4	3,325	3	246	,020*
E1P5	25,289	3	246	,000*
E1P6	4,469	3	246	,004*
E1P7	2,933	3	246	,034*
E1P8	4,014	3	246	,008*
E1P9	3,745	3	246	,012*
E1P10	5,036	3	246	,002*
E1P11	4,086	3	246	,007*
E1P12	8,833	3	246	,000*

Significación al nivel $p < 0.05$

Tabla 12: ANOVA de un factor grupos Escala 1

Items	F	Sig.
E1P1	1,228	,300
E1P2	4,519	,004*
E1P3	7,490	,000*
E1P4	,925	,430
E1P5	15,181	,000*
E1P6	12,001	,000*
E1P7	3,504	,016*
E1P8	7,988	,000*
E1P9	19,033	,000*
E1P10	4,434	,005*
E1P11	6,463	,000*
E1P12	6,642	,000*

* Significación al nivel $p < 0.05$

Tabla 13 Prueba robusta Brown-Forsythe grupos Escala 1

Items	Prueba robusta	Estadístico(a)	gl1	gl2	Sig.
E1P1	Brown-Forsythe	1,451	3	209,223	,229
E1P2	Brown-Forsythe	4,256	3	150,249	,006
E1P3	Brown-Forsythe	7,084	3	129,808	,000
E1P4	Brown-Forsythe	1,100	3	219,097	,350
E1P5	Brown-Forsythe	16,226	3	137,787	,000
E1P6	Brown-Forsythe	11,764	3	139,305	,000
E1P7	Brown-Forsythe	3,362	3	149,271	,020
E1P8	Brown-Forsythe	7,989	3	138,426	,000
E1P9	Brown-Forsythe	18,349	3	153,816	,000
E1P10	Brown-Forsythe	4,108	3	134,445	,008

E1P11	Brown-Forsythe	5,775	3	136,099	,001
E1P12	Brown-Forsythe	5,670	3	114,297	,001

a Distribuidos en F asintóticamente.

Tabla 14: Comparativa de medias grupos Escala 1

	GRUPO			
	GRUPO ALEMANIA	GRUPO FRANCIA	GRUPO REINO UNIDO	GRUPO RUSIA
	(A)	(B)	(C)	(D)
	Media	Media	Media	Media
E1P1	4.2	4.3	4.0	4.1
E1P2	3.8	3.1	3.2	3.4
E1P3	3.2	2.5	3.0	2.6
E1P4	4.1	4.2	4.4	4.4
E1P5	4.9	3.6	4.8	4.0
E1P6	3.4	4.1	4.5	3.1
E1P7	3.4	3.8	4.0	3.8
E1P8	3.1	3.0	3.5	4.0
E1P9	4.7	3.9	2.6	3.7
E1P10	3.3	3.0	3.5	3.8
E1P11	3.9	3.6	4.1	3.1
E1P12	4.3	4.5	4.7	3.5

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 2.5 y 2.6
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 4.5 y 4.9

Tabla 15: Resultados del análisis *post hoc* de Bonferroni grupos Escala 1⁶⁷

	GRUPO			
	GRUPO ALEMANIA	GRUPO FRANCIA	GRUPO REINO UNIDO	GRUPO RUSIA
	(A)	(B)	(C)	(D)
E1P1				
E1P2	B			
E1P3	B			
E1P4				
E1P5	B	D	B	
E1P6		A	D	A
E1P7			A	
E1P8				A
E1P9	B	C	D	C
E1P10				B
E1P11	D		D	
E1P12	D	D	D	

Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación 0.05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor (J) aparece debajo de la categoría con una media mayor (I).

Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

Tabla 16: Diferencias de medias significativas Bonferroni grupos Escala 1

Variable	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencias
----------	-----------	-----------	-------------

⁶⁷ Tabla de elaboración propia incorporando los resultados obtenidos en los análisis correspondientes a la prueba de Bonferroni realizados con el programa SPSS.

dependiente			de medias significativas (I-J)
E1P2	Grupo Alemania (A)	Grupo Francia (B)	,6764(*)
E1P3	Grupo Alemania (A)	Grupo Francia (B)	,7472(*)
E1P5	Grupo Alemania (A)	Grupo Francia (B)	1,2557(*)
	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	,9184(*)
	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Francia (B)	1,1903(*)
E1P6	Grupo Francia (B)	Grupo Alemania (A)	,6427(*)
	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Alemania (A)	1,0690(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Rusia (D)	,9611(*)
	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Rusia (D)	1,3874(*)
E1P7	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Alemania (A)	,6801(*)
E1P8	Grupo Rusia (D)	Grupo Alemania (A)	,8878(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Francia (B)	,9759(*)
E1P9	Grupo Alemania(A)	Grupo Francia (B)	,7774(*)
	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	2,0888(*)
	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	,9939(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Reino Unido (C)	1,3115(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	1,0950(*)
E1P10	Grupo Rusia (D)	Grupo Francia (B)	,7442(*)
E1P11	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	,7571(*)
	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Rusia (D)	1,0050(*)
E1P12	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	,7347(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Rusia (D)	1,0069(*)

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor (J) aparece debajo de la categoría con una media mayor (I).

** No han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas en los ítems E1P1 y E1P4.

5.1.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR GRUPOS ESCALA 1

A continuación procederemos al análisis descriptivo e inferencial de los resultados obtenidos en la Escala 1, centrándonos en el comentario de las diferencias estadísticamente significativas resultantes entre los cuatro grupos en cada una de las 5 dimensiones medidas en la Escala.

En la Dimensión/Componente 1 de la Escala 1, referida al clima general del aula, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los Grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- **E1P6:** Las normas son más importantes que las relaciones interpersonales, y deberían aplicarse siempre, sin importar las circunstancias personales o la situación/
Las relaciones interpersonales son más importantes que las normas; las normas deberían adaptarse a la situación o a la relación en cada caso

→ **(C):** 4.56

→ **(B):** 4.13

→ **(A):** 3.49

→ **(D):** 3.17

Para los alumnos del **Grupo C** (Reino Unido y países afines), representantes del modelo universitario británico, y para los alumnos del **Grupo B** (Francia y países afines), representantes del modelo universitario napoleónico, las relaciones interpersonales han resultado ser más importantes que las normas. En el caso de los alumnos del **Grupo C**, conviene resaltar su carácter y comportamientos de aula generalmente ordenados, corteses, reservados, tímidos, así como el clima de aula serio, formal, respetuoso, características asociadas a su perfil cultural que parecen estar en contradicción con su preferencia por las relaciones interpersonales por encima de las normas; si bien, también es cierto que en el modelo universitario británico/anglosajón tradicionalmente se promueven el trabajo

cooperativo y la participación activa de los alumnos en el aula. Por otra parte, cabría comentar que en el caso del **Grupo B** se trata de países con un perfil cultural “del sur”, “latino” (tales como Bélgica francófona, Francia, Italia, Portugal), en el que priman la comunicación y las relaciones interpersonales mucho más que en perfiles culturales “del norte” (en países tales como Alemania, Austria, Suiza, o los países escandinavos), como suele apreciarse en los comportamientos habituales en el aula universitaria: suele tratarse de alumnos especialmente comunicativos y sociables, espontáneos, con alta tolerancia a la improvisación, comportamientos que pueden ser vistos como disruptivos por alumnos de otros perfiles culturales, como los de los Grupos C y en mayor medida A.

Para los alumnos del **Grupo A** (Alemania y países afines), representantes del modelo universitario alemán o humboldtiano, y sobre todo para los del **Grupo D** (Rusia y países afines), representantes del modelo universitario soviético, las relaciones interpersonales pierden importancia en favor de las normas. En el caso del **Grupo A**, este resultado parece estar en contradicción con la estructura no jerárquica, marcadamente horizontal, tanto de sus sociedades como de su modelo universitario tradicional; pero al mismo tiempo resulta en coherencia con el perfil cultural de los países en él representados, caracterizado más por la introversión (en algunos casos la timidez) y el individualismo, tal y como suele observarse en su comportamiento en las aulas universitarias, muy especialmente en alumnos alemanes, austriacos y escandinavos. Además, estos grupos de alumnos suelen mostrar muy poca tolerancia a los cambios y sobre todo a la improvisación, demandando y valorando muy positivamente las normas, las reglas y los planteamientos claros, definidos, firmes, estables, serios y ordenados. En el caso del **Grupo D**, el resultado sorprende por tratarse de alumnos procedentes de sistemas sociales y universitarios tradicionalmente controlados fuertemente por el poder. Sin embargo, los alumnos procedentes de estos

países suelen ser comunicativos y sociables en las aulas universitarias, aunque con ciertas reservas.

- **E1P7:** El clima general de la clase debería ser serio, sistemático, ordenado, dirigido siempre por el profesor/ El clima general de la clase debería ser relajado, divertido, abierto a los cambios y las iniciativas de cada uno

→ **(C)**: 4.09

→ **(A)**: 3.41

En absoluta coherencia con los resultados obtenidos en el ítem anterior, y como cabía esperar, los alumnos del **Grupo A** resultan ser los que más importancia dan a un clima de aula serio y ordenado, respetando las normas, los planteamientos, los objetivos y agendas preestablecidos, tal y como suele observarse muy marcadamente en las aulas universitarias.

En cambio, los alumnos del **Grupo C** en principio vuelven a sorprendernos manifestándose más a favor de un clima de aula más relajado, abierto e incluso divertido, en aparente contraste con los perfiles culturales en él representados y con sus comportamientos de aula. Sin embargo, una vez más conviene recordar los enfoques de enseñanza-aprendizaje tradicionalmente asociados al modelo universitario británico/anglosajón, enfoques participativos y abiertos, así como el emblemático sentido del humor que se asocia a su perfil cultural. La cortesía, la seriedad en los planteamientos y las actitudes respetuosas no tienen por qué contraponerse a un clima de trabajo distendido, y sobre todo abierto, participativo y cooperativo. Conviene recordar así mismo que en el modelo universitario británico/anglosajón, las clases magistrales (*Lectures*), en las que se imponen actitudes de escucha por parte de los alumnos, tienen una proporción muy baja frente a otros modelos de trabajo e interacción, promoviéndose en mayor medida los seminarios y los trabajos

en grupo, en los que se esperan y apoyan actitudes mucho más abiertas y participativas.

- **E1P10:** En Educación Superior en general, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente el nivel final de cada alumno en la adquisición y asimilación de los nuevos conocimientos de cada materia/ En Educación Superior en general, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente los niveles de autonomía y madurez intelectual de cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje

→ **(D):** 3.83

→ **(B):** 3.08

Los alumnos del **Grupo B** son los que se manifiestan más a favor de un sistema de evaluación basado en resultados finales de enseñanza más que en procesos de aprendizaje, característica propia de sistemas educativos tradicionales como el representado por el modelo napoleónico de universidad. En estos sistemas, sabemos que ha sido tradicional el sistema de exámenes parciales y sobre todo finales, en los que se espera del alumno que reproduzca/refleje la mayor cantidad de conocimientos adquiridos y acumulados a lo largo del curso. Los alumnos de los **Grupos A y C** se manifiestan a favor de sistemas de evaluación que consideren los procesos de aprendizaje tanto o más que los resultados, viniendo de modelos tradicionales de universidad en los que prima más la autonomía del alumno e la gestión de dichos procesos, concepciones más próximas al paradigma de educación que promueve Bolonia.

Los alumnos del **Grupo D** son los que se posicionan más a favor de sistemas de evaluación basados en procesos, teniendo en especial consideración la autonomía y la madurez del alumno a lo largo de dicho proceso. Tratándose de alumnos procedentes de sociedades y países históricamente igualitarios y fuertemente controlados por el poder, cabría quizá esperar concepciones sobre la Educación Superior menos

independientes, más “dirigidas” por parte de la autoridad, representada en este entorno por la figura del profesor. Sin embargo, la amplia experiencia en las aulas universitarias multiculturales nos evidencia en estos alumnos actitudes de máxima responsabilidad y compromiso sobre su propio proceso de aprendizaje, mostrando niveles de autonomía y madurez claramente muy superiores a los de otros Grupos, muy especialmente el **Grupo C**, esperando y demandando consecuentemente que dichas actitudes sean tenidas en cuenta en la evaluación. Esta concepción podría quizá entenderse mejor desde la perspectiva de alumnos que consideran la educación en general y la Educación Superior en particular como un privilegio, como una gran oportunidad para el crecimiento personal y el desarrollo social/profesional, por lo que adoptan actitudes de máxima consideración y de máximo aprovechamiento. Por otra parte, se trata de alumnos con un altísimo nivel de auto-exigencia, que no suelen quedarse en los requisitos académicos mínimos esperados/exigidos (“aprendizaje superficial”, “aprendizaje de logro”) sino que se auto-plantean objetivos y expectativas de aprendizaje muy altos y maduros (“aprendizaje profundo”).

En la Dimensión/Componente 2 de la Escala 1, referida al control de la clase, a los conceptos de jerarquía y autoridad, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los Grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- E1P2: Es responsabilidad del profesor marcar el sistema y los mecanismos a seguir en el curso/ Es responsabilidad de cada estudiante encontrar sus propias formas de aprendizaje más efectivo

→ (A): 3.86

→ (B): 3.18

Los alumnos del **Grupo B**, representantes del modelo napoleónico de universidad, son los que se posicionan más a

favor del paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor como máximo responsable y gestor del proceso, desplazando hacia él la responsabilidad sobre procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje. Se trata de alumnos acostumbrados a dejar en las manos del profesor toda la gestión/organización de la enseñanza, y a adoptar en su proceso de aprendizaje un papel más pasivo/dependiente, menos autónomo, en el sentido de limitarse a seguir las directrices, métodos y sistemas marcados por el profesor.

En cambio, los alumnos del **Grupo A**, representantes del modelo humboldtiano de universidad, son los que se manifiestan más a favor de concepciones de la educación basadas en la corresponsabilidad o responsabilidad compartida entre el profesor y el alumno, que se siente protagonista y responsable último de sus propios procesos y resultados de aprendizaje, en coherencia con el paradigma de universidad centrado en el aprendizaje y en el alumno como su principal agente, adoptando actitudes más activas/independientes, con mayor grado de autonomía, lo que incluye además no considerar al profesor como la única/principal fuente de conocimiento ni el aula como único/principal entorno de aprendizaje.

- **E1P5:** Los estudiantes no deberían nunca contradecir o criticar públicamente al profesor/ Los estudiantes deberían sentirse estimulados y motivados para cuestionar o incluso discutir intelectualmente con el profesor

→ **(A):** 4.92

→ **(C):** 4.85

→ **(D):** 4.00

→ **(B):** 3.66

Los alumnos del **Grupo B** son los que se posicionan marcadamente más a favor de la opción que representa

actitudes de respeto y no cuestionamiento a la autoridad (académica/profesional) representada por el profesor. Se trata de un resultado en absoluta coherencia con su modelo tradicional de universidad (Modelo napoleónico) en el que el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor establece un sistema claramente jerárquico, entendiendo al profesor como fuente incuestionable y principal transmisor del conocimiento. Los alumnos del **Grupo D** también se posicionan fuertemente a favor de esta misma opción. Nuestra amplia experiencia en las aulas universitarias multiculturales nos dice que se trata de alumnos que asocian a la figura del profesor el máximo respeto y la máxima consideración, por lo cual no se producen por su parte actitudes de ningún tipo de cuestionamiento, sino más bien de confianza y admiración hacia el profesor como autoridad no sólo académica/profesional, sino también ética/moral.

Los alumnos del **Grupo C** y sobre todo los del **Grupo A**, se manifiestan fuertemente a favor de la opción que conlleva ciertas actitudes asociadas al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, tales como un mayor nivel de autonomía y de madurez intelectual, así como un mayor nivel de responsabilidad/corresponsabilidad sobre su propio aprendizaje. Los modelos universitarios británico/anglosajón y alemán/humboldtiano tradicionalmente representan planteamientos menos jerárquicos, más horizontales, promoviendo roles de profesores y alumnos más en cooperación, y actitudes más independientes, autónomas y comprometidas en los alumnos, tanto en los procesos como en los resultados de su propio aprendizaje. En este sentido, estos alumnos están acostumbrados, porque así han sido educados, a pensar/trabajar con independencia, a cuestionar, discutir, analizar o criticar cualquier fuente de información/saber (incluyendo al profesor, pero no sólo), con el objeto de llegar a descubrir/elaborar/adquirir por sí mismos el nuevo conocimiento.

En la Dimensión/Componente 3 de la Escala 1, referida al rol del profesor como transmisor del conocimiento y portador de la verdad y a los contextos de aprendizaje, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los Grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- E1P3: El conocimiento es transmitido por el profesor/ El conocimiento es descubierto por el estudiante

→ (A): 3.27

→ (B): 2.52

Los alumnos del **Grupo B** son los que se posicionan muchísimo más fuertemente a favor de la primera opción, que representa sin duda uno de los pilares conceptuales esenciales en el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor, entendido éste como transmisor principal (en ocasiones único) del conocimiento, concepción promovida y representada por el modelo universitario napoleónico. En este modelo de universidad y según este paradigma de educación, el alumno recibe los conocimientos transmitidos por el profesor.

Los alumnos del **Grupo A**, tal y como cabía esperar, se manifiestan mucho más a favor de la segunda opción, que representa uno de los pilares conceptuales fundamentales en el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno como agente principal del proceso y responsable final de sus propios resultados. El modelo universitario humboldtiano, según este paradigma, promueve en los alumnos actitudes activas, autónomas e independientes, dotándolos de las habilidades y competencias que les permitan llegar a descubrir por sí mismos el nuevo conocimiento. Por otra parte y en el mismo sentido, en este modelo de educación el profesor no se entiende como la única/principal fuente de conocimiento, ni el aula como el

único entorno de aprendizaje, como ya hemos comentado anteriormente. El alumno considera que debe buscar el conocimiento en múltiples fuentes y entornos, sometiéndolo además a su propio análisis crítico-constructivo.

- **E1P11:** En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla de forma presencial, por medio de la asistencia a clases magistrales en el aula/ En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla por medio de trabajo autónomo y trabajo de investigación de cada alumno fuera del aula

→ **(C)**: 4.18

→ **(A)**: 3.93

→ **(D)**: 3.17

Los alumnos del **Grupo D** (Modelo de universidad soviético) son los que se manifiestan más a favor de la primera opción, reflejando una vez más concepciones tradicionales y jerárquicas en el sistema educativo y, también como en ítems anteriores, otorgando al profesor y a sus clases magistrales en el aula la máxima autoridad (académica/profesional/moral), como fuente principal (si no única) de conocimiento. A esta estructura marcadamente jerárquica se añaden, como ya hemos comentado, actitudes de máximo respeto (e incluso admiración/reverencia) ante la figura del profesor como representante de una especie de elite intelectual/académica/profesional.

Los alumnos del **Grupo C** (modelo de universidad anglosajón/británico) son los que se posicionan más fuertemente en favor de la segunda opción, al igual que ocurre con los alumnos del **Grupo A** (modelo de universidad alemán/humboldtiano) aunque en menor medida. Una vez más observamos cómo estos Grupos optan por percepciones sobre Educación Superior asociadas al paradigma de educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como

agente principal, responsable/corresponsable del proceso y de los resultados. En este paradigma, se promueve un perfil de alumno más autónomo, independiente y activo, dotándolo de medios, estrategias, habilidades y competencias que lo capaciten para ese aprendizaje autónomo, tanto dentro como fuera del aula, en entornos de aprendizaje más diversos. En este mismo paradigma, el perfil del profesor tradicionalmente entendido como transmisor del conocimiento se transforma en el de un agente facilitador/asesor/tutor, acompañando/guiando al alumno en el proceso.

En la Dimensión/Componente 4 de la Escala 1, referida al papel esencial de la universidad en la sociedad y a los criterios de evaluación, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los Grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- **E1P8:** En Educación Superior, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente los resultados obtenidos por cada estudiante al final del curso, los conocimientos adquiridos por cada uno/ En Educación Superior, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente las actitudes personales de cada estudiante durante el curso, el interés, el esfuerzo y la participación de cada uno

→ **(D):** 4.00

→ **(A):** 3.11

→ **(B):** 3.02

En coherencia con los resultados obtenidos en el ítem E1P10 (que a través del Análisis factorial aparece englobado en la primera Dimensión medida por la Escala 1), los alumnos del **Grupo D** son los que se posicionan más a favor de sistemas de evaluación basados en procesos, incluyendo además en este caso actitudes, tales como el interés, el esfuerzo y la participación.

Los alumnos del **Grupo B** seguidos muy de cerca por los del **Grupo A** se manifiestan también por la misma opción pero

con mucha menos claridad/rotundidad. Siendo la valoración 3 el centro entre ambas opciones de respuesta, los valores medios obtenidos en estos dos Grupos muestran un equilibrio entre resultados del alumno en términos de nuevo conocimiento adquirido y ciertas actitudes personales de participación activa y compromiso con el propio proceso de aprendizaje como criterios de evaluación.

- E1P12: En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser convertir a los alumnos en expertos en un área de conocimiento/ En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser que los alumnos adquieran las capacidades para el ejercicio de una actividad profesional con éxito

→ (C): 4.76

→ (B): 4.58

→ (A): 4.31

→ (D): 3.57

Aunque la universidad europea de hoy apuesta en su conjunto por dar una mejor respuesta a las necesidades y demandas del mercado laboral, como establecen expresamente los objetivos de Bolonia (y como ya viene siendo tradicionalmente el caso del modelo universitario norteamericano o modelo de respuesta al mercado), tendencia general que aparece reflejada en los resultados obtenidos en este ítem para los cuatro Grupos, vemos sin embargo diferencias estadísticamente significativas entre algunos de ellos (Grupo D frente a los Grupos C, B, A), lo que significa un mayor o menor grado de acuerdo con dicho planteamiento general sobre los objetivos fundamentales de la Educación Superior.

Los alumnos del **Grupo D** son los que se manifiestan más a favor de la primera opción, lo que significa una concepción, más intelectual y en este sentido más “elitista” de las funciones y los objetivos principales de la Educación Superior, en el

sentido de que ésta debería producir egresados expertos en una cierta área de conocimiento.

Los alumnos de los **Grupos C, B, A**, por ese orden, e independientemente de los modelos universitarios tradicionales diversos en cada caso, se posicionan mucho más claramente a favor de la segunda opción, con una concepción de las funciones y los objetivos principales de la Educación Superior mucho más acordes con los promovidos desde Bolonia para la universidad europea de hoy y del futuro. Todos coinciden en mayor o menor medida en la idea de que la Educación Superior debería por encima de todo preparar a los alumnos para ejercer con éxito una cierta actividad profesional, contribuyendo a producir egresados profesionales capacitados y especializados.

En la Dimensión/Componente 5 de la Escala 1, referida a los conceptos de responsabilidad y corresponsabilidad sobre procesos y resultados de la educación, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los Grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- **E1P9:** En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser obligatoria y ser controlada por el profesor y tenerse en cuenta para la evaluación/ En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser voluntaria, opcional, dependiendo de los intereses de cada alumno

→ **(A):** 4.77

→ **(B):** 3.99

→ **(C):** 2.68

→ **(D):** 3.77

Los alumnos del **Grupo A** son los que se manifiestan mucho más a favor de la segunda opción, resultando diferencias estadísticamente significativas entre dicho **Grupo A** y los **Grupos B, D, C**, de menor a mayor por este orden, al igual que ocurre entre los **Grupos B** y **C**, y entre los **Grupos D** y **C** respectivamente. En coherencia con el modelo universitario

humboldtiano/alemán, con vigencia tanto en los países germánicos como en los países escandinavos, los alumnos de este **Grupo A** están acostumbrados a un sistema de Educación Superior en el que las clases magistrales representan sólo una pequeña parte (en ocasiones mínima) de las actividades de enseñanza-aprendizaje, primándose en cambio los seminarios, trabajos en grupos, prácticas (en laboratorios o en otros entornos de aprendizaje), trabajos de investigación individual, etc., actividades de aprendizaje que fomentan el perfil del alumno autónomo y corresponsable en su propio proceso de aprendizaje. En este sistema universitario, las clases magistrales o conferencias por parte del profesor suelen considerarse como una opción complementaria, aconsejable y conveniente para adquirir información sobre fuentes disponibles, mecanismos y estrategias para facilitar dicho aprendizaje autónomo e independiente, dirigido/tutorizado/asesorado por el profesor.

Los alumnos del **Grupo C** son los que se posicionan más cerca de la primera opción, dando más importancia que los otros Grupos a la obligatoriedad de la asistencia a clase y a su control por parte del profesor, situación que también se da y de forma especialmente estricta en la versión transatlántica del modelo universitario anglosajón en la universidad norteamericana. Esto no significa, sin embargo, que las clases a las que el alumno tiene la obligación de asistir se desarrollen en forma de clase magistral; en ellas se propician más bien otros modelos de interacción más cooperativos entre el profesor y los alumnos así como entre los propios alumnos.

En la Escala 1, sólo en 2 ítems (E1P1 y E1P4) de los 12 no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre las respuestas de los alumnos encuestados en los cuatro grupos (A, B, C, D), lo que expresa una unanimidad casi general sobre los criterios propuestos a su valoración en los mismos.

- **E1P1:** Si el estudiante no aprende, es culpa y responsabilidad del profesor / Si el estudiante no aprende, es culpa y responsabilidad del estudiante). (4.0-4.3).

Todos los alumnos encuestados (**Grupos A, B, C, D**), expresan una clara unanimidad en cuanto a su propia responsabilidad (más bien corresponsabilidad compartida con el profesor) sobre sus resultados de aprendizaje, desplazando el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el profesor hacia el alumno, tal y como se promueve en el Proceso de Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

- **E1P4:** Los estudiantes deberían participar en la clase sólo cuando el profesor les pregunta directamente / Los estudiantes deberían participar espontáneamente en la clase. (4.1-4.4).

Del mismo modo, todos los alumnos encuestados (**Grupos A, B, C, D**), se posicionan clara y unánimemente más a favor de la segunda opción (el Grupo A en menor medida: 4.1), considerando que su participación en el aula debería ser espontánea, resultado que podría ser interpretado, también desde la perspectiva de Bolonia, como una valoración positiva de una estructura de interacción en el aula menos jerárquica/vertical y más cooperativa/horizontal, en la que profesor y alumnos trabajan juntos como equipo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1.3. ANÁLISIS DE DATOS POR PAÍSES ESCALA 1

A continuación en tablas, veremos las pruebas ANOVA de un factor (Países de origen), prueba de homogeneidad de varianzas, prueba robusta de Brown-Forsythe (para aquellos casos en los que la varianza de medias no es homogénea y se requiere confirmar el ANOVA): Tabla 17: ANOVA descriptivos países Escala 1; Tabla 18: Homogeneidad de varianzas países Escala 1; Tabla 19: ANOVA de un factor países Escala 1; Tabla 20: Escala 1 medias países Grupo A (I); Tabla 21: Escala 1 medias países Grupo A (II); Tabla 22: Escala 1 medias países Grupo B; Tabla 23: Escala 1 medias países Grupo C; Tabla 24: Escala 1 medias países Grupo D. En el caso de los países, dado el carácter complementario de su estudio con respecto al ya realizado para los grupos de perfiles culturales afines, no aportaremos en tablas las cifras de la significación para cada ítem en la *prueba post hoc* de Bomberroni igualmente realizada, como hemos hecho para los grupos (Tablas:16, 32 y 48), algo que además resultaría excesivamente extenso y prolijo al tratarse de hacer un seguimiento de los 20 países representados en la muestra, combinados y comparados entre sí, en cada uno de los 53 ítems que componen las tres escalas. Sin embargo, dichos datos se utilizan, se incorporan y se integran convenientemente en la investigación.

Tabla 17: ANOVA descriptivos países Escala 1

Items	Países	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E1P1	ALEMANIA	43	4,488	1,1206	,1709	4,143	4,833	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	BÉLGICA	7	5,000	1,0000	,3780	4,075	5,925	3,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,857	,8997	,3401	4,025	5,689	4,0	6,0
	DINAMARCA	3	5,333	,5774	,3333	3,899	6,768	5,0	6,0
	FINLANDIA	2	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	FRANCIA	57	4,509	,9087	,1204	4,268	4,750	2,0	6,0
	HOLANDA	27	4,111	1,3107	,2522	3,593	4,630	2,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	HUNGRÍA	8	4,250	,4629	,1637	3,863	4,637	4,0	5,0
	IRLANDA	6	4,000	,8944	,3651	3,061	4,939	3,0	5,0
	ITALIA	17	3,882	,8575	,2080	3,441	4,323	2,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	5,500	,7071	,5000	-,853	11,853	5,0	6,0
	POLONIA	11	3,545	,5222	,1575	3,195	3,896	3,0	4,0
	PORTUGAL	3	4,000	1,0000	,5774	1,516	6,484	3,0	5,0
	REINO UNIDO	28	4,000	,7698	,1455	3,702	4,298	3,0	5,0
	RUMANIA	4	3,250	,9574	,4787	1,727	4,773	2,0	4,0
	RUSIA	5	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	SUECIA	16	3,313	,7932	,1983	2,890	3,735	2,0	4,0
	SUIZA	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0
	Total	250	4,248	1,0191	,0645	4,121	4,375	2,0	6,0
E1P2	ALEMANIA	43	4,140	1,1666	,1779	3,781	4,499	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	4,500	,7071	,5000	-,1853	10,853	4,0	5,0
	BÉLGICA	7	2,429	1,9024	,7190	,669	4,188	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	4,714	,4880	,1844	4,263	5,166	4,0	5,0
	DINAMARCA	3	4,333	1,5275	,8819	,539	8,128	3,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	3,088	1,1065	,1466	2,794	3,381	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,778	,9337	,1797	3,408	4,147	3,0	6,0
	HUNGRÍA	8	2,875	,9910	,3504	2,046	3,704	2,0	4,0
	IRLANDA	6	4,000	1,7889	,7303	2,123	5,877	2,0	6,0
	ITALIA	17	3,882	1,0537	,2556	3,341	4,424	2,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	5,500	,7071	,5000	-,853	11,853	5,0	6,0
	POLONIA	11	3,727	1,9540	,5892	2,415	5,040	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E1P3	PORTUGAL	3	2,667	1,5275	,8819	-1,128	6,461	1,0	4,0
	REINO UNIDO	28	3,107	1,2573	,2376	2,620	3,595	1,0	5,0
	RUMANIA	4	2,250	,5000	,2500	1,454	3,046	2,0	3,0
	RUSIA	5	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	SUECIA	16	3,000	1,7889	,4472	2,047	3,953	1,0	6,0
	SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	Total	250	3,496	1,3270	,0839	3,331	3,661	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	3,233	1,0428	,1590	2,912	3,553	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	BÉLGICA	7	2,429	1,2724	,4809	1,252	3,605	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	2,286	,4880	,1844	1,834	2,737	2,0	3,0
	DINAMARCA	3	4,333	1,5275	,8819	,539	8,128	3,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	2,526	,7345	,0973	2,331	2,721	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,667	1,3301	,2560	3,140	4,193	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	2,500	,5345	,1890	2,053	2,947	2,0	3,0
	IRLANDA	6	4,000	,8944	,3651	3,061	4,939	3,0	5,0
	ITALIA	17	2,353	,7859	,1906	1,949	2,757	1,0	3,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	5,500	,7071	,5000	-,853	11,853	5,0	6,0
	POLONIA	11	3,364	1,7477	,5270	2,189	4,538	2,0	6,0
	PORTUGAL	3	2,667	,5774	,3333	1,232	4,101	2,0	3,0
	REINO UNIDO	28	2,893	,9165	,1732	2,537	3,248	1,0	4,0
	RUMANIA	4	4,000	1,4142	,7071	1,750	6,250	2,0	5,0
	RUSIA	5	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	SUECIA	16	2,500	1,1547	,2887	1,885	3,115	1,0	4,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E1P4	Total	250	2,912	1,1583	,0733	2,768	3,056	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	4,047	1,4631	,2231	3,596	4,497	1,0	6,0
	AUSTRIA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0
	BÉLGICA	7	3,429	1,3973	,5281	2,136	4,721	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	DINAMARCA	3	4,333	1,5275	,8819	,539	8,128	3,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	4,228	1,3231	,1753	3,877	4,579	1,0	6,0
	HOLANDA	27	4,222	1,3397	,2578	3,692	4,752	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	4,125	,9910	,3504	3,296	4,954	2,0	5,0
	IRLANDA	6	4,667	,5164	,2108	4,125	5,209	4,0	5,0
	ITALIA	17	4,353	1,8351	,4451	3,409	5,296	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	6,000	.	.	.	.	6,0	6,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	4,455	,9342	,2817	3,827	5,082	3,0	5,0
	PORTUGAL	3	5,333	,5774	,3333	3,899	6,768	5,0	6,0
	REINO UNIDO	28	4,429	1,1684	,2208	3,976	4,882	2,0	6,0
	RUMANIA	4	3,750	1,2583	,6292	1,748	5,752	2,0	5,0
	RUSIA	5	6,000	,0000	,0000	6,000	6,000	6,0	6,0
	SUECIA	16	4,625	1,5438	,3860	3,802	5,448	1,0	6,0
SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0	
Total	250	4,260	1,3445	,0850	4,093	4,427	1,0	6,0	
E1P5	ALEMANIA	43	5,093	,7176	,1094	4,872	5,314	3,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,500	3,5355	2,5000	-28,266	35,266	1,0	6,0
	BÉLGICA	7	3,000	2,5166	,9512	,673	5,327	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	3,857	1,0690	,4041	2,868	4,846	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	5,333	,5774	,3333	3,899	6,768	5,0	6,0

	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	3,684	1,6492	,2184	3,247	4,122	1,0	6,0
	HOLANDA	27	4,519	,9755	,1877	4,133	4,904	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	5,000	1,3093	,4629	3,905	6,095	2,0	6,0
	IRLANDA	6	5,000	,8944	,3651	4,061	5,939	4,0	6,0
	ITALIA	17	3,412	1,5835	,3840	2,598	4,226	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	6,000	.	.	.	.	6,0	6,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	4,818	,4045	,1220	4,546	5,090	4,0	5,0
	PORTUGAL	3	5,333	,5774	,3333	3,899	6,768	5,0	6,0
	REINO UNIDO	28	4,821	,5480	,1036	4,609	5,034	4,0	6,0
	RUMANIA	4	3,750	1,2583	,6292	1,748	5,752	2,0	5,0
	RUSIA	5	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	SUECIA	16	5,813	,7500	,1875	5,413	6,212	3,0	6,0
	SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	Total	250	4,364	1,4670	,0928	4,181	4,547	1,0	6,0
E1P6	ALEMANIA	43	3,186	1,1803	,1800	2,823	3,549	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	BÉLGICA	7	3,714	1,7043	,6442	2,138	5,291	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	3,857	1,7728	,6701	2,218	5,497	2,0	6,0
	DINAMARCA	3	3,333	2,5166	1,4530	-2,918	9,585	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	4,158	1,1770	,1559	3,846	4,470	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,519	,8490	,1634	3,183	3,854	1,0	4,0
	HUNGRÍA	8	4,125	,9910	,3504	3,296	4,954	2,0	5,0
	IRLANDA	6	3,833	,9832	,4014	2,802	4,865	3,0	5,0
	ITALIA	17	4,059	1,0880	,2639	3,499	4,618	2,0	6,0

	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	POLONIA	11	2,273	1,1909	,3591	1,473	3,073	1,0	5,0
	PORTUGAL	3	4,667	,5774	,3333	3,232	6,101	4,0	5,0
	REINO UNIDO	28	4,714	,8545	,1615	4,383	5,046	3,0	6,0
	RUMANIA	4	3,250	1,5000	,7500	,863	5,637	1,0	4,0
	RUSIA	5	2,600	1,3416	,6000	,934	4,266	2,0	5,0
	SUECIA	16	4,188	1,4245	,3561	3,428	4,947	2,0	6,0
	SUIZA	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0
	Total	250	3,804	1,2791	,0809	3,645	3,963	1,0	6,0
E1P7	ALEMANIA	43	3,209	1,0814	,1649	2,876	3,542	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	BÉLGICA	7	3,429	1,1339	,4286	2,380	4,477	2,0	5,0
	CHEQUIA	7	3,143	1,2150	,4592	2,019	4,267	2,0	5,0
	DINAMARCA	3	2,667	1,5275	,8819	-1,128	6,461	1,0	4,0
	FINLANDIA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0
	FRANCIA	57	3,807	1,2455	,1650	3,477	4,138	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,741	,9027	,1737	3,384	4,098	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	3,875	,3536	,1250	3,579	4,171	3,0	4,0
	IRLANDA	6	4,333	,5164	,2108	3,791	4,875	4,0	5,0
	ITALIA	17	3,824	1,4678	,3560	3,069	4,578	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0
	POLONIA	11	3,727	1,1909	,3591	2,927	4,527	1,0	5,0
	PORTUGAL	3	4,333	1,5275	,8819	,539	8,128	3,0	6,0
	REINO UNIDO	28	4,036	1,1049	,2088	3,607	4,464	2,0	6,0
	RUMANIA	4	2,750	2,2174	1,1087	-,778	6,278	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E1P8	RUSIA	5	5,600	,8944	,4000	4,489	6,711	4,0	6,0
	SUECIA	16	3,563	,8921	,2230	3,087	4,038	2,0	5,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	3,684	1,1924	,0754	3,535	3,833	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	3,233	1,2505	,1907	2,848	3,617	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	3,000	1,4142	1,0000	-9,706	15,706	2,0	4,0
	BÉLGICA	7	3,286	1,1127	,4206	2,257	4,315	1,0	4,0
	CHEQUIA	7	3,571	,7868	,2974	2,844	4,299	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	4,000	1,7321	1,0000	-,303	8,303	3,0	6,0
	FINLANDIA	2	3,000	1,4142	1,0000	-9,706	15,706	2,0	4,0
	FRANCIA	57	2,965	,9056	,1200	2,725	3,205	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,037	,9398	,1809	2,665	3,409	2,0	4,0
	HUNGRÍA	8	3,125	1,2464	,4407	2,083	4,167	2,0	5,0
	IRLANDA	6	3,833	,9832	,4014	2,802	4,865	3,0	5,0
	ITALIA	17	3,118	1,2187	,2956	2,491	3,744	2,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	POLONIA	11	4,455	1,2933	,3900	3,586	5,323	1,0	6,0
	PORTUGAL	3	2,333	1,1547	,6667	-,535	5,202	1,0	3,0
	REINO UNIDO	28	3,429	,7418	,1402	3,141	3,716	2,0	4,0
RUMANIA	4	3,750	1,8930	,9465	,738	6,762	1,0	5,0	
RUSIA	5	5,200	,4472	,2000	4,645	5,755	5,0	6,0	
SUECIA	16	2,625	,8851	,2213	2,153	3,097	1,0	5,0	
SUIZA	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0	
Total	250	3,260	1,1231	,0710	3,120	3,400	1,0	6,0	
E1P9	ALEMANIA	43	4,907	1,2689	,1935	4,516	5,297	2,0	6,0
AUSTRIA	2	3,500	2,1213	1,5000	-15,559	22,559	2,0	5,0	

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	BÉLGICA	7	5,429	,7868	,2974	4,701	6,156	4,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,429	2,0702	,7825	2,514	6,343	1,0	6,0
	DINAMARCA	3	4,333	2,8868	1,6667	-2,838	11,504	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	FRANCIA	57	3,702	1,5694	,2079	3,285	4,118	1,0	6,0
	HOLANDA	27	5,000	,9608	,1849	4,620	5,380	3,0	6,0
	HUNGRÍA	8	4,000	1,6903	,5976	2,587	5,413	2,0	6,0
	IRLANDA	6	3,833	,7528	,3073	3,043	4,623	3,0	5,0
	ITALIA	17	4,294	1,6111	,3907	3,466	5,122	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	4,000	1,5492	,4671	2,959	5,041	1,0	6,0
	PORTUGAL	3	5,667	,5774	,3333	4,232	7,101	5,0	6,0
	REINO UNIDO	28	2,429	1,2301	,2325	1,952	2,906	1,0	4,0
	RUMANIA	4	3,000	1,4142	,7071	,750	5,250	2,0	5,0
	RUSIA	5	2,600	,8944	,4000	1,489	3,711	1,0	3,0
	SUECIA	16	4,500	,8944	,2236	4,023	4,977	2,0	5,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	4,084	1,5795	,0999	3,887	4,281	1,0	6,0
E1P10	ALEMANIA	43	3,349	1,0439	,1592	3,028	3,670	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	2,500	2,1213	1,5000	-16,559	21,559	1,0	4,0
	BÉLGICA	7	2,857	,8997	,3401	2,025	3,689	1,0	4,0
	CHEQUIA	7	3,429	1,6183	,6117	1,932	4,925	1,0	5,0
	DINAMARCA	3	4,333	1,5275	,8819	,539	8,128	3,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	3,123	1,0363	,1373	2,848	3,398	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,370	1,0795	,2077	2,943	3,797	2,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	HUNGRÍA	8	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	1,0	2,0
	IRLANDA	6	3,333	,5164	,2108	2,791	3,875	3,0	4,0
	ITALIA	17	2,765	1,0326	,2504	2,234	3,296	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0
	NORUEGA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	POLONIA	11	4,545	,6876	,2073	4,084	5,007	3,0	5,0
	PORTUGAL	3	3,333	2,0817	1,2019	-1,838	8,504	1,0	5,0
	REINO UNIDO	28	3,643	1,0261	,1939	3,245	4,041	1,0	5,0
	RUMANIA	4	4,750	,5000	,2500	3,954	5,546	4,0	5,0
	RUSIA	5	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	SUECIA	16	3,313	,7042	,1760	2,937	3,688	2,0	4,0
	SUIZA	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	Total	250	3,360	1,1115	,0703	3,222	3,498	1,0	6,0
E1P11	ALEMANIA	43	4,116	,8786	,1340	3,846	4,387	2,0	5,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	4,000	1,0000	,3780	3,075	4,925	3,0	5,0
	CHEQUIA	7	2,429	,5345	,2020	1,934	2,923	2,0	3,0
	DINAMARCA	3	3,667	2,0817	1,2019	-1,504	8,838	2,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	3,754	1,0050	,1331	3,488	4,021	1,0	6,0
	HOLANDA	27	4,259	,9443	,1817	3,886	4,633	2,0	6,0
	HUNGRÍA	8	3,875	1,2464	,4407	2,833	4,917	2,0	5,0
	IRLANDA	6	4,667	1,2111	,4944	3,396	5,938	3,0	6,0
	ITALIA	17	3,118	1,2187	,2956	2,491	3,744	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	3,000	1,4142	1,0000	-9,706	15,706	2,0	4,0
	POLONIA	11	3,818	1,2505	,3770	2,978	4,658	2,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E1P12	PORTUGAL	3	3,667	1,5275	,8819	-,128	7,461	2,0	5,0
	REINO UNIDO	28	4,071	1,0516	,1987	3,664	4,479	3,0	6,0
	RUMANIA	4	2,000	1,4142	,7071	-,250	4,250	1,0	4,0
	RUSIA	5	2,600	1,3416	,6000	,934	4,266	2,0	5,0
	SUECIA	16	3,000	,3651	,0913	2,805	3,195	2,0	4,0
	SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	Total	250	3,752	1,1133	,0704	3,613	3,891	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	3,884	1,1590	,1767	3,527	4,240	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	BÉLGICA	7	3,857	1,4639	,5533	2,503	5,211	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	5,286	,9512	,3595	4,406	6,165	4,0	6,0
	DINAMARCA	3	4,667	2,3094	1,3333	-1,070	10,404	2,0	6,0
	FINLANDIA	2	5,000	1,4142	1,0000	-7,706	17,706	4,0	6,0
	FRANCIA	57	4,684	1,2415	,1644	4,355	5,014	1,0	6,0
	HOLANDA	27	4,704	,4653	,0896	4,520	4,888	4,0	5,0
	HUNGRÍA	8	3,000	2,1381	,7559	1,213	4,787	1,0	5,0
	IRLANDA	6	4,833	,4082	,1667	4,405	5,262	4,0	5,0
	ITALIA	17	4,294	1,2127	,2941	3,671	4,918	2,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0
	NORUEGA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	POLONIA	11	3,273	1,6787	,5062	2,145	4,401	1,0	5,0
	PORTUGAL	3	4,333	,5774	,3333	2,899	5,768	4,0	5,0
	REINO UNIDO	28	4,750	1,2656	,2392	4,259	5,241	3,0	6,0
	RUMANIA	4	4,000	1,4142	,7071	1,750	6,250	2,0	5,0
	RUSIA	5	2,400	,8944	,4000	1,289	3,511	2,0	4,0
	SUECIA	16	4,813	1,1087	,2772	4,222	5,403	3,0	6,0
	SUIZA	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

Total	250	4,356	1,3008	,0823	4,194	4,518	1,0	6,0
-------	-----	-------	--------	-------	-------	-------	-----	-----

* Marcados en naranja aparecen los casos en los que los países no presentan variación (las respuestas de los estudiantes tienen un mínimo y un máximo iguales) y que, por tanto, no pueden ser considerados en los análisis robustos de Brown-Fprsythe.

Tabla 18: Homogeneidad de varianzas 13 países Escala 1 *

Items	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
E1P1	4,128(a)	17	230	,000*
E1P2	2,516(b)	17	230	,001*
E1P3	4,446(c)	17	230	,000*
E1P4	3,347(d)	17	230	,000*
E1P5	11,789(e)	17	230	,000*
E1P6	2,798(f)	17	230	,000*
E1P7	1,864(g)	17	230	,022*
E1P8	2,281(h)	17	230	,003*
E1P9	2,699(i)	17	230	,000*
E1P10	3,820(j)	17	230	,000*
E1P11	2,911(k)	17	230	,000*
E1P12	5,163(l)	17	230	,000*

* Significación al nivel $p < 0.05$

Tabla 19: ANOVA de un factor países Escala 1

Items	F	Sig.
E1P1	3,103	,000*
E1P2	2,970	,000*
E1P3	5,179	,000*
E1P4	1,437	,111
E1P5	7,148	,000*
E1P6	3,631	,000*
E1P7	2,119	,005*
E1P8	2,939	,000*
E1P9	5,313	,000*
E1P10	3,784	,000*
E1P11	3,567	,000*
E1P12	3,078	,000*

* Significación al nivel $p < 0.05$.

* Para poder realizar las pruebas robustas de la igualdad de medias, habría sido necesario eliminar los grupos que tienen varianza 0 entre sus medias (mínimo y máximo iguales): Austria, Chequia, Finlandia, Luxemburgo, Noruega, Rusia y Suiza (véase Tabla 17). Esto hubiera obligado a excluir de dichos análisis los siguientes siete países: Austria, Chequia, Finlandia, Luxemburgo, Noruega, Rusia y Suiza, que por tanto son los que tienen una representación menor en la muestra (Suiza y Luxemburgo: 1 estudiante; Austria, Finlandia y Noruega: 2 estudiantes; Rusia: 5 estudiantes; Chequia: 7 estudiantes).

GRUPO A⁶⁸: ALEMANIA Y PAÍSES AFINES (AUSTRIA, BÉLGICA FLAMENCA, DINAMARCA, FINLANDIA, HOLANDA, NORUEGA, SUECIA, SUIZA)

Tabla 20: Escala 1 medias países Grupo A (I)

	ALEMANIA	AUSTRIA	BÉLGICA/A	HOLANDA	SUIZA
	Media	Media	Media	Media	Media
E1P1	4.4	4.0	4,2	4.1	5.0
E1P2	4.1	4.5	3,4	3.7	3.0
E1P3	3.2	3.0	2,9	3.6	1.0
E1P4	4.0	2.0	4,2	4.2	3.0
E1P5	5.0	3.5	4,3	4.5	3.0
E1P6	3.1	4.0	3,8	3.5	5.0
E1P7	3.2	2.5	3,6	3.7	2.0
E1P8	3.2	3.0	3,2	3.0	5.0
E1P9	4.9	3.5	4,0	5.0	2.0
E1P10	3.3	2.5	3,3	3.3	4.0
E1P11	4.1	3.5	3,7	4.2	3.0
E1P12	3.8	4.0	4,3	4.7	5.0

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 1.0 y 2.5
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 4.5 y 5.0

⁶⁸ La tabla titulada Grupo A (I) corresponde a los países germánicos y la tabla titulada Grupo A (II) corresponde a los países escandinavos.

Tabla 21: Escala 1 medias países Grupo A (II)

	DINAMARCA	FINLANDIA	NORUEGA	SUECIA
	Media	Media	Media	Media
E1P1	5.3	5.0	5.5	3.3
E1P2	4.3	4.0	5.5	3.0
E1P3	4.3	4.0	5.5	2.5
E1P4	4.3	4.0	3.5	4.6
E1P5	5.3	4.0	3.5	5.8
E1P6	3.3	4.0	3.0	4.1
E1P7	2.6	4.0	4.0	3.5
E1P8	4.0	3.0	4.0	2.6
E1P9	4.3	5.0	3.5	4.5
E1P10	4.3	4.0	3.0	3.3
E1P11	3.6	4.0	3.0	3.0
E1P12	4.6	5.0	4.5	4.8

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 2.5 y 2.6
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 5.0 y 5.8

GRUPO B: FRANCIA Y PAÍSES AFINES (BÉLGICA FRANCÓFONA, ITALIA, LUXEMBURGO, PORTUGAL)

Tabla 22: Escala 1 medias países Grupo B

	BÉLGICA/F	FRANCIA	ITALIA	LUXEMBURGO	PORTUGAL
	Media	Media	Media	Media	Media
E1P1	4,2	4.5	3.8	4.0	4.0
E1P2	3,4	3.0	3.8	3.0	2.6
E1P3	2,9	2.5	2.3	3.0	2.6
E1P4	4,2	4.2	4.3	6.0	5.3
E1P5	4,3	3.6	3.4	6.0	5.3
E1P6	3,8	4.1	4.0	3.0	4.6
E1P7	3,6	3.8	3.8	3.0	4.3
E1P8	3,2	2.9	3.1	4.0	2.3
E1P9	4,0	3.7	4.2	2.0	5.6
E1P10	3,3	3.1	2.7	5.0	3.3
E1P11	3,7	3.7	3.1	4.0	3.6
E1P12	4,3	4.6	4.2	5.0	4.3

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 2.0 y 2.9
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 5.0 y 6.0

GRUPO C: REINO UNIDO (GALES, ESCOCIA, INGLATERRA, IRLANDA DEL NORTE) Y PAÍSES AFINES (IRLANDA)

Tabla 23: Escala 1 medias países Grupo C

	IRLANDA	REINO UNIDO
	Media	Media
E1P1	4.0	4.0
E1P2	4.0	3.1
E1P3	4.0	2.8
E1P4	4.6	4.4
E1P5	5.0	4.8
E1P6	3.8	4.7
E1P7	4.3	4.0
E1P8	3.8	3.4
E1P9	3.8	2.4
E1P10	3.3	3.6
E1P11	4.6	4.0
E1P12	4.8	4.7

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 2.4 y 2.8
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 4.6 y 5.0

GRUPO D: RUSIA Y PAÍSES AFINES (CHEQUIA, HUNGRÍA, POLONIA RUMANÍA)

Tabla 24: Escala 1 medias países Grupo D

	CHEQUIA	HUNGRÍA	POLONIA	RUMANÍA	RUSIA
	Media	Media	Media	Media	Media
E1P1	4.8	4.2	3.5	3.2	5.0
E1P2	4.7	2.8	3.7	2.2	3.0
E1P3	2.2	2.5	3.3	4.0	1.0
E1P4	4.0	4.1	4.4	3.7	6.0
E1P5	3.8	5.0	4.8	3.7	1.0
E1P6	3.8	4.1	2.2	3.2	2.6
E1P7	3.1	3.8	3.7	2.7	5.6
E1P8	3.5	3.1	4.4	3.7	5.2
E1P9	4.4	4.0	4.0	3.0	2.6
E1P10	3.4	2.0	4.5	4.7	5.0
E1P11	2.4	3.8	3.8	2.0	2.6
E1P12	5.2	3.0	3.2	4.0	2.4

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 1.0 y 2.8
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 4.7 y 5.6

5.1.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR PAÍSES ESCALA 1

Como se puede observar pormenorizadamente en las tablas anteriores, también entre los 20 países representados en la muestra han resultado una gran cantidad de diferencias de medias estadísticamente significativas en la Escala 1, en 11 de los 12 ítems, no significativa en el ítem E1P4 (**91.67%**). Utilizando la corrección de Bonferroni, los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación 0.05. Las categorías Luxemburgo y Suiza no se contemplan por estar representados por menos de dos sujetos (un alumno informante en cada caso). Para cada par significativo, el país con una media significativamente mayor aparece marcado en negrita (país que se posiciona más de acuerdo con la segunda opción, más cerca del paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno), seguido del país o los países con una media significativamente menor (país/-es) posicionados/-s más de acuerdo con la primera opción, más cerca del paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor).

A continuación se especifican dichas diferencias estadísticamente significativas entre países en cada ítem de la Escala 1, que procederemos a comentar brevemente:

- **E1P1:** Si el estudiante no aprende, es culpa y responsabilidad del profesor/ Si el estudiante no aprende, es culpa y responsabilidad del estudiante

Alemania: 4.4-Suecia: 3.3

Bélgica: 4.2-Suecia: 3.3

Francia: 4.5-Suecia: 3.3

Alemania, Bélgica y Francia (en menor medida que Alemania) son los países que se posicionan más de acuerdo con la segunda opción, considerando al alumno como máximo responsable de su propio aprendizaje, en contraste

estadísticamente significativo con Suecia, que se posiciona menos de acuerdo.

- E1P2: Es responsabilidad del profesor marcar el sistema y los mecanismos a seguir en el curso/ Es responsabilidad de cada estudiante encontrar sus propias formas de aprendizaje más efectivo

Alemania: 4.1-Francia: 3.0

Alemania se posiciona más de acuerdo con la segunda opción, en coherencia con el resultado obtenido en el ítem anterior, volviendo a optar por la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, en contraste estadísticamente significativo con Francia, que se posiciona más de acuerdo con la primera opción. Estos resultados se corresponden con planteamientos tradicionales sobre Educación Superior en los modelos universitarios alemán/humboldtiano y napoleónico/francés respectivamente

- E1P3: El conocimiento es transmitido por el profesor/ El conocimiento es descubierto por el estudiante

Alemania: 3.2-Rusia: 1.0

Dinamarca: 4.3-Rusia: 1.0

Holanda: 3.6-Francia: 2.5/Italia: 2.3/Rusia: 1.0/Suecia: 2.5

Noruega: 5.5-Bélgica: 2,9/Chequia:/Francia: 2.5/Hungría: 2.5/Italia: 2.3/Rusia: 1.0

Polonia: 3.3-Rusia: 1.0

Reino Unido: 2.8-Rusia: 1.0

Rumanía: 4.0-Rusia: 1.0

Alemania, Dinamarca, Holanda, Noruega, Polonia, Reino Unido (en muy menor medida, pero en contraste estadísticamente significativo con Rusia) **y Rumanía** son los países que se manifiestan más de acuerdo con la segunda

opción, posicionándose más cerca del paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno (y con el modelo de educación hacia el que se dirige Bolonia), la mayoría de los países pertenecientes a los grupos A y C (con la excepción de Polonia y Rumanía), en contraste estadísticamente significativo con Bélgica, Chequia, Francia, Hungría, Italia, Rusia, Suecia. Como vemos, la mayoría de los países (con la excepción de Suecia) que se posicionan más de acuerdo con la primera opción se encuentran en los Grupos B (Francia y países afines) y D (Rusia y países afines), en los que según las fuentes bibliográficas consultadas y según la tradición universitaria, el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento es el que viene predominando.

- **E1P4:** Los estudiantes deberían participar en la clase sólo cuando el profesor les pregunta directamente/ Los estudiantes deberían participar espontáneamente en la clase

En este ítem no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos representados en la muestra, posicionándose todos los alumnos encuestados en diversos puntos sobre el continuo de opinión, oscilando entre Austria: 2.0 y Rusia: 6.0.

- **E1P5:** Los estudiantes no deberían nunca contradecir o criticar públicamente al profesor/ Los estudiantes deberían sentirse estimulados y motivados para cuestionar o incluso discutir intelectualmente con el profesor

Alemania: 5.0-Bélgica: 4,3/Francia: 3.6/Italia:/ 3.4Rusia: 1.0

Chequia: 3.8-Rusia: 1.0

Dinamarca: 5.3-Rusia: 1.0

Francia: 3.6-Rusia: 1.0

Holanda: 4.5-Rusia: 1.0

Hungría: 5.0-Rusia: 1.0

Irlanda: 5.0-Rusia: 1.0

Italia: 3.4-Rusia: 1.0

Polonia: 4.8-Rusia: 1.0

Portugal: 5.3-Rusia: 1.0

Reino Unido: 4.8-Francia: 3.6/Italia: 3.4/Rusia: 1.0

Suecia: 5.8-Bélgica: 4,3/Francia: 3.6/Italia: 3.4/Rusia: 1.0

Alemania, Chequia, Dinamarca, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suecia (12 de los 20 países representados en la muestra) se manifiestan con relevancia estadísticamente significativa más de acuerdo con la segunda opción que otros muchos países de la muestra (especialmente en contraste con Rusia), posicionándose más cerca de planteamientos asociados al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, esperándose del alumno que tenga un pensamiento crítico, activo e independiente, en coherencia con los modelos universitarios alemán/humboldtiano y británico/anglosajón tradicionalmente vigentes en estos países (con la excepción de Francia, Italia y Portugal del grupo B; Chequia, Hungría y Polonia del Grupo D).

En contraste estadísticamente significativo con Bélgica, Dinamarca, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Polonia, Portugal, Rusia, países presentes en los Grupos B y D (con la excepción de Dinamarca, Grupo A, e Irlanda, Grupo C). En estos países, el paradigma de educación tradicionalmente vigente en sus modelos de universidad (napoleónico y soviético respectivamente) tiene una estructura vertical, jerárquica, en la que al profesor se asocian la autoridad y el respeto. Irlanda, como ya hemos comentado, suele tener comportamientos de aula más próximos a los asociados a perfiles culturales más “latinos”, más “del sur” que al perfil británico en general, al igual que suele ocurrir también con los

alumnos daneses, que suelen diferenciarse en sus comportamientos del resto de países escandinavos de su entorno.

- **E1P6:** Las normas son más importantes que las relaciones interpersonales, y deberían aplicarse siempre, sin importar las circunstancias personales o la situación/ Las relaciones interpersonales son más importantes que las normas; las normas deberían adaptarse a la situación o a la relación en cada caso

Francia: 4.1-Alemania: 3.1/Polonia: 2.2

Italia: 4.0-Polonia: 2.2

Reino Unido: 4.7-Alemania: 3.1/Holanda: 3.5/Polonia: 2.2/Rusia: 2.6

Suecia: 4.1-Polonia: 2.2

Francia, Italia, Reino Unido y Suecia se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, priorizando las relaciones interpersonales por encima de las normas. Este resultado sorprende sólo en el caso de Suecia, desde el perfil cultural y los comportamientos de aulas descritos para los alumnos procedentes de este país, más próximos a los perfiles germánicos/nórdicos, que suelen valorar muy positivamente e incluso demandar normas. Algo menos sorprende en el caso del Reino Unido, con un perfil cultural tímido e introvertido pero con un Modelo universitario (británico/anglosajón) que propicia la flexibilidad en el aula.

En contraste estadísticamente significativo, Alemania, Holanda, Polonia y Rusia se manifiestan más de acuerdo con la primera opción, priorizando las normas por encima de las relaciones interpersonales. En el caso de Alemania y Holanda, este resultado no sorprende en absoluto por tratarse de países con perfiles culturales y culturas de aula más serios, estrictos, rigurosos, con una valoración muy positiva hacia las normas y poca tolerancia al cambio o la improvisación. En el caso de Polonia y Rusia, el

posicionamiento más a favor de las normas podría interpretarse más desde el modelo universitario soviético, marcadamente vertical/jerárquico, que desde los perfiles culturales asociados a estos países, más enfocados hacia las relaciones que en el caso de los países germánicos o anglosajones.

- E1P7: El clima general de la clase debería ser serio, sistemático, ordenado, dirigido siempre por el profesor/ El clima general de la clase debería ser relajado, divertido, abierto a los cambios y las iniciativas de cada uno

Rusia: 5.6-Alemania: 3.2/Chequia: 3.1/Rumanía: 2.7

Rusia es el país que se manifiesta claramente más de acuerdo con la segunda opción, priorizando un clima de aula relajado, divertido y abierto, en contraste estadísticamente significativo con Alemania, Chequia y Rumanía (especialmente), que se posicionan más de acuerdo con la primera opción, priorizando un clima de aula más serio, sistemático y ordenado. Los resultados en este ítem sorprenden quizá en el caso de Rusia, país con un modelo universitario (Modelo soviético) profundamente vertical/jerárquico en el que el control de la clase lo tiene el profesor y en el que se esperan de los alumnos actitudes de seriedad y respeto. Por otra parte, como ya hemos comentado, los alumnos rusos suelen caracterizarse por comportamientos expresivos, comunicativos, aunque con ciertas reservas.

En el caso de Alemania este resultado no sorprende en absoluto desde la perspectiva del perfil cultural descrito para este país y de sus comportamientos de aula habituales, al igual que ocurre con Chequia y Rumanía, países con un modelo universitario fuertemente jerárquico.

- E1P8: En Educación Superior, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente los resultados obtenidos por cada estudiante al final del curso, los conocimientos adquiridos por cada uno/

En Educación Superior, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente las actitudes personales de cada estudiante durante el curso, el interés, el esfuerzo y la participación de cada uno

Polonia: 4.4-Francia: 2.9/Italia: 3.1/Suecia: 2.6

Rusia: 5.2-Alemania: 3.2/Francia: 2.9/Holanda: 3.0/Italia: 3.1/Portugal: 2.3/Suecia: 2.6

Polonia y Rusia son los países que se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, priorizando actitudes personales, esfuerzo y participación sobre resultados finales como criterios de evaluación, en contraste estadísticamente significativo con Alemania, Francia, Holanda, Italia, Portugal, Suecia. En el caso de Rusia y los países de Europa del Este, con vigencia del modelo soviético de universidad, este resultado no sorprende por tratarse de un modelo universitario en el que el esfuerzo personal y el compromiso del alumno con su propio aprendizaje (proceso y resultados) se consideran de gran importancia como mecanismos que pueden favorecer el crecimiento individual y social.

En el caso de los países que priorizan en sus respuestas los resultados finales sobre las actitudes, con diferencias de medias estadísticamente significativas, cabría establecer diferentes interpretaciones entre Alemania, Holanda y Suecia por un lado, y Francia, Italia, Portugal por otro. En el primer caso, desde la perspectiva del modelo universitario alemán/humboldtiano cabría esperar una mayor valoración de los procesos de aprendizaje (incluyendo actitudes y participación) por encima de los resultados, planteamiento más asociado al Modelo universitario napoleónico con vigencia tradicional en los países del segundo caso.

- **E1P9:** En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser obligatoria y ser controlada por el profesor y tenerse en cuenta para la evaluación/ En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser voluntaria, opcional, dependiendo de los intereses de cada alumno

Alemania: 4.9-Francia: 3.7/Reino Unido: 2.4

Bélgica: 4,0-Reino Unido: 2.4

Francia: 3.7-Reino Unido: 2.4

Holanda: 5.0-Francia: 3.7/Reino Unido: 2.4

Italia: 4.2-Reino Unido: 2.4

Portugal: 5.6-Reino Unido: 2.4

Suecia: 4.5-Reino Unido: 2.4

Cabría agrupar en dos sub-grupos los países posicionados más de acuerdo con la segunda opción, el carácter voluntario/opcional de la asistencia a clase para una mejor interpretación de estos resultados. En el caso de **Alemania, Holanda y Suecia** por un lado, se trata de un resultado esperable en coherencia con el modelo universitario germánico/humboldtiano, que raramente propicia la obligatoriedad sino que más bien estimula y promueve la autonomía, la independencia y el sentido de la responsabilidad en los alumnos. Por otro lado, en el caso de **Bélgica, Italia, Portugal**, países con vigencia tradicional del modelo universitario napoleónico, en el que prevalece la asistencia obligatoria a las clases (en su mayoría magistrales y presenciales en el aula), cabría interpretar estos resultados más quizá como un deseo por parte de los alumnos encuestados que como una descripción de su realidad universitaria, aunque también sabemos que la universidad europea en general está en pleno proceso de cambio y evolución.

En contraste estadísticamente significativo, Reino Unido y en mayor medida Francia son los países que se posicionan más de acuerdo con la primera opción, es decir, con la obligatoriedad de la asistencia a clase. En el caso de Francia, desde la perspectiva del modelo universitario napoleónico, este resultado es el que cabía esperar. En el caso del Reino Unido, a pesar de las concepciones asociadas al paradigma

de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno presentes tradicionalmente en el modelo universitario anglosajón/británico, sabemos también que la asistencia a clase se considera obligatoria, refiriéndonos específicamente a las clases magistrales presenciales en el aula (*Lectures*), que representan una pequeña parte proporcional entre otros modelos de interacción y otros contextos de aprendizaje, no estando pues en contradicción con el perfil de alumno más autónomo e independiente promovido en dicho paradigma de educación.

- **E1P10:** En Educación Superior en general, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente el nivel final de cada alumno en la adquisición y asimilación de los nuevos conocimientos de cada materia/ En Educación Superior en general, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente los niveles de autonomía y madurez intelectual de cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje

Polonia: 4.5-Francia: 3.1/Hungría: 2.0/Italia: 2.7

Reino Unido: 3.6-Hungría: 2.0

Rumanía: 4.7-Hungría: 2.0

Rusia: 5.0-Francia: 3.1/Hungría: 2.0/Italia: 2.7

En coherencia con los resultados obtenidos en el ítem E1P8, **Polonia y Rusia**, junto a **Reino Unido y Rumanía** en este caso, vuelven a ser los países que se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, priorizando el nivel de autonomía y madurez intelectual por encima del nivel final de conocimientos adquiridos/asimilados (procesos más que resultados) como criterio principal de evaluación.

En contraste estadísticamente significativo, vemos cómo Francia e Italia, con Hungría en este caso (que se diferencia una vez más del resto de los países de su entorno), vuelven a posicionarse más cerca de la primera opción, priorizando el nivel final de conocimientos adquiridos/asimilados por encima del nivel de autonomía y madurez intelectual del alumno como

criterio principal de evaluación, resultado que no sorprende desde la perspectiva del paradigma de educación centrado en la enseñanza, el conocimiento y el profesor asociado tradicionalmente a los modelos universitarios napoleónico y soviético, en los que la tendencia ha venido sido a evaluar más resultados que procesos, entendidos los resultados en términos de nuevo conocimiento acumulado/adquirido por el alumno.

- **E1P11:** En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla de forma presencial, por medio de la asistencia a clases magistrales en el aula/ En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla por medio de trabajo autónomo y trabajo de investigación de cada alumno fuera del aula

Alemania: 4.1-Chequia: 2.4/Rumanía: 2.0/Suecia: 3.0

Holanda: 4.2-Chequia: 2.4/Rumanía: 2.0/Suecia: 3.0

Irlanda: 4.6-Chequia: 2.4/Rumanía: 2.0

Reino Unido: 4.0-Chequia: 2.4/Rumanía: 2.0

Alemania, Holanda, Irlanda y Reino Unido son los países que se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, que postula el aprendizaje autónomo en diversos contextos de aprendizaje. Estos resultados son los esperados desde la perspectiva de los modelos universitarios germánico/humboldtiano y anglosajón/británico, tradicionalmente asociados al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y el alumno, del que se esperan actitudes de mayor autonomía e independencia.

En contraste estadísticamente significativo, Chequia, Rumanía se posicionan más cerca de la primera opción, reflejando concepciones tradicionalmente asociadas al Modelo universitario soviético (y al napoleónico). Sorprende quizá el caso de Suecia, en cuya universidad sabemos que se promueven fuertemente la autonomía del alumno, diversos entornos de aprendizaje y diversos modelos de interacción,

no necesariamente en forma de clases magistrales ni siempre presenciales en el aula.

- **E1P12:** En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser convertir a los alumnos en expertos en un área de conocimiento/ En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser que los alumnos adquieran las capacidades para el ejercicio de una actividad profesional con éxito

Chequia: 5.2-Hungría: 3.0/Rusia: 2.4

Francia: 4.6-Hungría: 3.0/Rusia: 2.4

Holanda: 4.7-Rusia: 2.4

Reino Unido: 4.7-Rusia: 2.4

Suecia: 4.8-Rusia: 2.4

Chequia, Francia, Holanda, Reino Unido y Suecia son los países que se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, entendiendo que el principal objetivo de la Educación Superior debe ser dar cumplida respuesta a las demandas del mercado laboral/profesional, capacitando a los alumnos adecuadamente para ello. Estos resultados sorprenden quizá en el caso de Chequia y Francia, países en cuyos modelos tradicionales universitarios (modelo soviético y modelo napoleónico respectivamente) el énfasis se ha venido poniendo tradicionalmente en la erudición, en la acumulación de nuevo conocimiento.

En contraste estadísticamente significativo, Hungría y Rusia (especialmente) se posicionan más cerca de la primera opción, entendiendo que el objetivo principal de la Educación Superior debe ser convertir a los alumnos en expertos en una determinada área de conocimiento, en coherencia con las concepciones tradicionales del modelo universitario soviético sobre la Educación Superior.

No nos extenderemos más en el análisis/comentario exhaustivo y pormenorizado de estos resultados obtenidos por países, 20 países europeos cada uno con su idiosincrasia y su identidad cultural propias. En el apartado anterior (Análisis de Resultados Escala 1) hemos analizado y comentado ampliamente todas y cada una de las diferencias de medias estadísticamente significativas resultantes entre los cuatro grupos de países con perfiles culturales afines establecidos para la investigación. Esto nos permite tener una visión más amplia, global, conjunta y homogénea sobre preconceptos, valores, actitudes y comportamientos comunes descritos, caracterizados y considerados afines en los perfiles culturales de dichos cuatro grupos (Grupo A: Alemania y países afines; Grupo B: Francia y países afines; Grupo C: Reino Unido y países afines; Grupo D: Rusia y países afines), según las fuentes bibliográficas y los expertos consultados, así como desde la observación directa durante las casi tres décadas de experiencia profesional docente en las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas.

5.2. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS ESCALA 2

- ESCALA 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿CÓMO APRENDO YO?

En esta segunda Escala, han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos en 12 de los 16 ítems (E2P1, E2P2, E2P3, E2P5, E2P6, E2P7, E2P8, E2P9, E2P11, E2P12, E2P15, E2P16), lo que equivale a **un 75%** del total. Dichas diferencias corresponden a 5 Dimensiones de las 6 medidas en la Escala 2: estilos y estrategias de aprendizaje, varios aspectos relacionados con las diferentes actividades de aprendizaje, formas de trabajar en el aula y fuera del aula, modelos de interacción profesor-alumno y entre los alumnos entre sí, el clima y la cultura del aula, los valores y actitudes asociados al buen profesor y al buen alumno, los niveles de autonomía, autorregulación en el proceso de aprendizaje. No han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas en la Dimensión 6: relación entre estudiantes competitiva frente a relación cooperativa, habiéndose manifestado los cuatro grupos más de acuerdo con la segunda opción. **La Escala 2 tiene una fiabilidad/consistencia interna moderada-alta (alfa de Cronbach ,657; ,655 basada en los datos tipificados).**

5.2.1. ANÁLISIS DE DATOS POR GRUPOS ESCALA 2

A continuación en tablas veremos las pruebas ANOVA de un solo factor (Grupos de perfiles culturales afines), prueba de homogeneidad de varianzas, prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe y la prueba *post hoc* de comparaciones múltiples ANOVA-Bonferroni para la Escala 2 en los cuatro grupos (A, B, C, D), así como las diferencias de medias estadísticamente significativas resultantes entre los mismos. Tabla 25: ANOVA descriptivos grupos Escala 2; Tabla 26: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 2; Tabla 27: ANOVA de un factor grupos Escala 2; Tabla 28: Prueba robusta Brown-Forsythe grupos Escala 2; Tabla 29: Comparativa de medias grupos Escala 2; Tabla 30: Resultados análisis *post hoc* Bonferroni grupos Escala 2; Tabla 31: Diferencias de medias significativas prueba de Bonferroni grupos Escala 2.

Tabla 25: ANOVA descriptivos grupos Escala 2

Items	Grupos	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E2P1	GRUPO ALEMANIA	98	3,776	1,2059	,1218	3,534	4,017	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,325	1,3169	,1446	3,038	3,613	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,882	1,7191	,2948	3,283	4,482	1,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,029	1,7403	,2942	2,431	3,626	1,0	6,0
	Total	250	3,536	1,4258	,0902	3,358	3,714	1,0	6,0
E2P2	GRUPO ALEMANIA	98	3,051	1,4314	,1446	2,764	3,338	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,602	1,5691	,1722	2,260	2,945	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,824	1,4867	,2550	3,305	4,342	2,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,057	1,4741	,2492	2,551	3,564	1,0	6,0
	Total	250	3,008	1,5314	,0969	2,817	3,199	1,0	6,0
E2P3	GRUPO ALEMANIA	98	3,531	1,2031	,1215	3,289	3,772	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,229	1,3997	,1536	2,923	3,535	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,471	1,4192	,2434	2,975	3,966	1,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	2,600	1,4990	,2534	2,085	3,115	1,0	6,0
	Total	250	3,292	1,3705	,0867	3,121	3,463	1,0	6,0
E2P4	GRUPO	98	4,551	1,3326	,1346	4,284	4,818	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	ALEMANIA								
	GRUPO FRANCIA	83	4,880	1,2337	,1354	4,610	5,149	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	4,706	1,2680	,2175	4,263	5,148	2,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	4,257	1,3360	,2258	3,798	4,716	2,0	6,0
	Total	250	4,640	1,3012	,0823	4,478	4,802	1,0	6,0
E2P5	GRUPO ALEMANIA	98	2,755	1,2928	,1306	2,496	3,014	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,651	1,1628	,1276	3,397	3,905	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,471	,7481	,1283	2,210	2,732	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	3,171	1,1754	,1987	2,768	3,575	1,0	5,0
	Total	250	3,072	1,2494	,0790	2,916	3,228	1,0	6,0
E2P6	GRUPO ALEMANIA	98	2,357	1,1420	,1154	2,128	2,586	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,241	1,2744	,1399	2,963	3,519	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,941	,9516	,1632	2,609	3,273	2,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	2,771	1,3303	,2249	2,314	3,228	1,0	5,0
	Total	250	2,788	1,2447	,0787	2,633	2,943	1,0	6,0
E2P7	GRUPO ALEMANIA	98	2,633	1,2301	,1243	2,386	2,879	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,880	1,4516	,1593	2,563	3,196	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,382	1,4358	,2462	2,881	3,883	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	3,057	1,5519	,2623	2,524	3,590	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E2P8	Total	250	2,876	1,3959	,0883	2,702	3,050	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,837	1,5243	,1540	3,531	4,142	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,349	1,4265	,1566	3,038	3,661	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,294	1,5281	,2621	2,761	3,827	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	4,257	1,2682	,2144	3,821	4,693	2,0	6,0
E2P9	Total	250	3,660	1,4890	,0942	3,475	3,845	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	2,296	1,1684	,1180	2,062	2,530	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,554	,9006	,0989	2,358	2,751	1,0	5,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,500	1,1612	,1992	2,095	2,905	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	3,171	1,6357	,2765	2,610	3,733	1,0	6,0
E2P10	Total	250	2,532	1,1928	,0754	2,383	2,681	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,347	1,5067	,1522	3,045	3,649	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,084	1,3362	,1467	2,793	3,376	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,265	1,0818	,1855	2,887	3,642	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	3,743	1,6863	,2850	3,164	4,322	1,0	6,0
E2P11	Total	250	3,304	1,4352	,0908	3,125	3,483	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	2,806	1,4117	,1426	2,523	3,089	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,530	1,3645	,1498	3,232	3,828	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,441	1,4604	,2505	2,932	3,951	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E2P12	GRUPO RUSIA	35	3,057	1,4337	,2423	2,565	3,550	1,0	5,0
	Total	250	3,168	1,4353	,0908	2,989	3,347	1,0	6,0
E2P13	GRUPO ALEMANIA	98	3,418	1,4497	,1464	3,128	3,709	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,651	1,1732	,1288	2,394	2,907	1,0	5,0
E2P14	GRUPO REINO UNIDO	34	2,853	1,5202	,2607	2,323	3,383	1,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	2,743	1,3360	,2258	2,284	3,202	1,0	5,0
E2P15	Total	250	2,992	1,3942	,0882	2,818	3,166	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	2,969	1,1617	,1174	2,736	3,202	1,0	6,0
E2P14	GRUPO FRANCIA	83	2,819	1,0723	,1177	2,585	3,053	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,059	1,2046	,2066	2,639	3,479	1,0	5,0
E2P14	GRUPO RUSIA	35	2,800	1,3016	,2200	2,353	3,247	1,0	5,0
	Total	250	2,908	1,1562	,0731	2,764	3,052	1,0	6,0
E2P14	GRUPO ALEMANIA	98	3,602	1,3061	,1319	3,340	3,864	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,217	1,3973	,1534	2,912	3,522	1,0	6,0
E2P14	GRUPO REINO UNIDO	34	3,382	1,3487	,2313	2,912	3,853	1,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,371	1,3080	,2211	2,922	3,821	1,0	6,0
E2P15	Total	250	3,412	1,3452	,0851	3,244	3,580	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	4,041	1,3616	,1375	3,768	4,314	1,0	6,0
E2P15	GRUPO FRANCIA	83	3,843	1,3204	,1449	3,555	4,132	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E2P16	GRUPO REINO UNIDO	34	4,676	1,3865	,2378	4,193	5,160	2,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,314	1,8113	,3062	2,692	3,936	1,0	6,0
	Total	250	3,960	1,4611	,0924	3,778	4,142	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,184	1,3649	,1379	2,910	3,457	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,494	1,4430	,1584	3,179	3,809	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,618	1,7410	,2986	2,010	3,225	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	3,829	1,6536	,2795	3,261	4,397	1,0	6,0
	Total	250	3,300	1,5190	,0961	3,111	3,489	1,0	6,0

Tabla 26: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 2

Items	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
E2P1	5,959	3	246	,001*
E2P2	,885	3	246	,449
E2P3	1,384	3	246	,248
E2P4	1,201	3	246	,310
E2P5	4,764	3	246	,003*
E2P6	4,001	3	246	,008*
E2P7	2,875	3	246	,037*
E2P8	2,228	3	246	,085*
E2P9	6,503	3	246	,000*
E2P10	3,287	3	246	,021*
E2P11	,063	3	246	,979
E2P12	1,415	3	246	,239

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E2P13	,678	3	246	,566
E2P14	,420	3	246	,739
E2P15	5,266	3	246	,002*
E2P16	3,792	3	246	,011*

- Significación al nivel $p < 0.05$

Tabla 27: ANOVA de un factor grupos Escala 2

Items	F	Sig.
E2P1	3,796	,011*
E2P2	5,472	,001*
E2P3	4,388	,005*
E2P4	2,159	,093
E2P5	12,181	,000*
E2P6	8,448	,000*
E2P7	2,737	,044*
E2P8	4,397	,005*
E2P9	4,867	,003*
E2P10	1,794	,149
E2P11	4,500	,004*
E2P12	5,480	,001*
E2P13	,547	,651
E2P14	1,254	,291
E2P15	5,570	,001*
E2P16	4,527	,004*

- * Significación al nivel $p < 0.05$

Tabla 28: Prueba robusta de Brown-Forsythe grupos Escala 2

Items	Prueba robusta	Estadístico(a)	gl1	gl2	Sig.
E2P1	Brown-Forsythe	3,110	3	123,005	,029
E2P2	Brown-Forsythe	5,478	3	169,604	,001
E2P3	Brown-Forsythe	4,053	3	149,067	,008
E2P4	Brown-Forsythe	2,154	3	165,386	,095
E2P5	Brown-Forsythe	13,999	3	186,360	,000
E2P6	Brown-Forsythe	8,615	3	162,682	,000
E2P7	Brown-Forsythe	2,536	3	149,657	,059
E2P8	Brown-Forsythe	4,552	3	171,077	,004
E2P9	Brown-Forsythe	4,103	3	112,773	,008
E2P10	Brown-Forsythe	1,821	3	149,078	,146
E2P11	Brown-Forsythe	4,399	3	160,814	,005
E2P12	Brown-Forsythe	5,292	3	151,066	,002
E2P13	Brown-Forsythe	,513	3	148,828	,674
E2P14	Brown-Forsythe	1,261	3	170,181	,290
E2P15	Brown-Forsythe	4,992	3	132,109	,003
E2P16	Brown-Forsythe	4,011	3	137,883	,009

a Distribuidos en F asintóticamente.

Tabla 29: Comparativa de medias grupos Escala 2

	GRUPO			
	GRUPO ALEMANIA (A)	GRUPO FRANCIA (B)	GRUPO REINO UNIDO (C)	GRUPO RUSIA (D)
	Media	Media	Media	Media
E2P1	3.8	3.3	3.9	3.0
E2P2	3.1	2.6	3.8	3.1
E2P3	3.5	3.2	3.5	2.6
E2P4	4.6	4.9	4.7	4.3
E2P5	2.8	3.7	2.5	3.2
E2P6	2.4	3.2	2.9	2.8
E2P7	2.6	2.9	3.4	3.1
E2P8	3.8	3.3	3.3	4.3
E2P9	2.3	2.6	2.5	3.2
E2P10	3.3	3.1	3.3	3.7
E2P11	2.8	3.5	3.4	3.1
E2P12	3.4	2.7	2.9	2.7
E2P13	3.0	2.8	3.1	2.8
E2P14	3.6	3.2	3.4	3.4
E2P15	4.0	3.8	4.7	3.3
E2P16	3.2	3.5	2.6	3.8

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 2.4 y 2.9
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 4.0 y 4.9

Tabla 30: Resultados del análisis *post hoc* de Bonferroni grupos Escala 2⁶⁹

	GRUPO			
	GRUPO ALEMANIA	GRUPO FRANCIA	GRUPO REINO UNIDO	GRUPO RUSIA
	(A)	(B)	(C)	(D)
E2P1	D		D	
E2P2			B	
E2P3	D		D	
E2P4				
E2P5		A	C	
E2P6		A		
E2P7			A	
E2P8				B C
E2P9				A
E2P10				
E2P11		A		
E2P12	B D			
E2P13				
E2P14				
E2P15			B D	
E2P16		C		C

* Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación 0.05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor (J) aparece debajo de la categoría con una media mayor (I). Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

⁶⁹ Tabla de elaboración propia incorporando los resultados obtenidos en los análisis correspondientes a la prueba de Bonferroni realizados con el programa SPSS.

Tabla 31: Diferencias de medias significativas Bonferroni grupos Escala 2

Variable dependiente	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencias de medias significativas (I-J)
E2P1	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	,7469(*)
E2P2	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Francia (B)	1,2211(*)
E2P3	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	,9306(*)
	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Rusia (D)	,8706(*)
E2P5	Grupo Francia (B)	Grupo Alemania (A)	,8955(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Reino Unido (C)	1,1800(*)
E2P6	Grupo Francia (B)	Grupo Alemania (A)	,8838(*)
E2P7	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Alemania (A)	,7497(*)
E2P8	Grupo Rusia (D)	Grupo Francia (B)	,9077(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	,9630(*)
E2P9	Grupo Rusia (D)	Grupo Alemania (A)	,8755(*)
E2P11	Grupo Francia (B)	Grupo Alemania (A)	,7240(*)
E2P12	Grupo Alemania (A)	Grupo Francia (B)	,7678(*)
E2P15	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Francia (B)	,8331(*)
	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Rusia (D)	1,3622(*)
E2P16	Grupo Francia (B)	Grupo Reino Unido (C)	,8763(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	1,2109(*)

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor (J) aparece debajo de la categoría con una media mayor (I).

** No han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas en los ítems E2P4, E2P10, E2P13 y E2P14.

5.2.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR GRUPOS ESCALA 2

A continuación procederemos al análisis descriptivo e inferencial de los resultados obtenidos en la Escala 2, centrándonos en el comentario de las diferencias estadísticamente significativas resultantes entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines en cada una de las 6 dimensiones medidas en la Escala:

En la Dimensión/Componente 1 de la Escala 2, referida a los roles de profesores y alumnos, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C; D) objeto del estudio comparativo:

- E2P2: Prefiero expresarme libremente, respondiendo a una invitación general del profesor o siempre que tenga una idea o una pregunta/ Prefiero expresarme sólo cuando el profesor me hace una pregunta específicamente

→ **(B)**: 2.6

→ **(C)**: 3.8

Los alumnos del **Grupo B**, como cabía esperar, son los que se posicionan más a favor de la primera opción. Dados los perfiles culturales representados en este grupo, perfiles “latinos”, “del sur”, era de esperar que los alumnos se manifestaran claramente a favor de la espontaneidad en la interacción en el aula. Así queda también de manifiesto en nuestra larga experiencia en las aulas universitarias multiculturales. Se trata de perfiles culturales comunicativos, expresivos, sociables (Italia sería el ejemplo más emblemático en este sentido; Portugal representaría una cierta excepción, por estar caracterizado su perfil cultural por una cierta timidez, una cierta introversión), con un gusto por la comunicación interpersonal, específicamente en la expresión oral.

Los alumnos del **Grupo C** son los que se manifiestan más cerca de la segunda opción. Se trata de alumnos con un perfil cultural caracterizado por la timidez, la introversión, el individualismo, los modales. En el modelo universitario anglosajón/británico, el clima del aula suele ser serio, formal, respetándose los turnos de palabra. Nuestra experiencia en las aulas universitarias multiculturales ratifica también esta tendencia. Los alumnos británicos en general tienden a mostrarse silenciosos en el aula, respondiendo a las preguntas que se les dirigen nominalmente, desde su perspectiva cultural más como signo de educación y respeto que como signo de falta de expresividad. Cabría mencionar el caso de Irlanda como excepción a esta tendencia general en el grupo. Los alumnos irlandeses suelen mostrarse mucho más comunicativos, expresivos y espontáneos en la expresión oral y en la interacción en el aula.

- E2P5: Considero que el profesor y los materiales didácticos, los libros de texto, aportan "opinión", por eso pueden estar equivocados y son potencialmente criticables/ Considero que el profesor y los materiales didácticos, los libros de texto, aportan "la verdad", y por eso nunca son criticables

→ (C): 2.5

→ (A): 2.8

→ (B): 3.7

Los alumnos del **Grupo C**, seguidos muy de cerca por los alumnos del **Grupo A**, se manifiestan muy claramente a favor de la primera opción. De alumnos procedentes de países con los modelos universitarios anglosajón/británico y alemán/humboldtiano respectivamente, cabía esperar precisamente este tipo de posicionamiento, desde la perspectiva del paradigma de educación centrado en el

aprendizaje y en el alumno, como ya hemos visto reflejado en ítems anteriores.

Los alumnos del **Grupo B** son los que se posicionan más a favor de la segunda opción, en coherencia con el modelo universitario napoleónico y en el mismo sentido que ya hemos comprobado en ítems anteriores. Una vez más vemos reflejada en este resultado la concepción de la educación desde el paradigma centrado en el profesor como transmisor del conocimiento, como autoridad académica/intelectual respetable e incuestionable.

- E2P6: Considero aceptable o incluso positivo expresar abiertamente mi desacuerdo, con otros estudiantes o incluso con el profesor/ Considero que nunca debo expresar abiertamente mi desacuerdo con el profesor, porque un clima formal de seriedad y máximo respeto deberían ser siempre lo más importante

→ (A): 2.4

→ (B): 3.2

Los alumnos del **Grupo A** son los que se posicionan más claramente a favor de la primera opción, en coherencia con el modelo universitario alemán/humboldtiano y con el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno. Una vez más vuelven a manifestarse concepciones horizontales, no jerárquicas sobre el sistema educativo, en las que el alumno es educado para desarrollar el pensamiento crítico-constructivo y desde las cuales no sólo es aceptable sino también deseable que el alumno exprese claramente sus puntos de vista, cuestionando incluso al profesor o las otras fuentes del conocimiento. Nuestra experiencia en las aulas universitarias multiculturales nos ratifica también en esta tendencia. Cabría comentar que en el caso de los alumnos escandinavos en general, esto sigue siendo cierto a pesar de su timidez y su tendencia a la introversión, lo que no les

impide en absoluto expresarse abiertamente en el aula para someter a cuestionamiento o contradecir/rebatir lo expresado por el profesor o por los compañeros.

También como cabía esperar, los alumnos del **Grupo B** son los que se manifiestan más a favor de la segunda opción, en coherencia con el modelo universitario napoleónico y como ya hemos visto y comentado en otros ítems. Una vez más quedan de manifiesto concepciones más jerárquicas, más verticales sobre el sistema educativo, y nuevamente se dota al profesor de una autoridad académica/intelectual respetable e incuestionable, como transmisor del conocimiento, de la “verdad”.

- E2P12: En clase prefiero siempre que el profesor promueva el debate y la participación activa de todos los alumnos/ En clase prefiero siempre que el profesor exija silencio y atención mientras explica la materia

→ (B): 2.7

→ (D): 2.7

→ (A): 3.4

Los alumnos de los **Grupos B y D** coinciden en posicionarse marcadamente a favor de la primera opción, en coherencia con los perfiles culturales caracterizados y descritos de los países en ellos representados. En ambos casos se trata de alumnos expresivos, participativos, comunicativos, espontáneos, especialmente en el caso del Grupo B por su carácter “latino”, “del sur”.

Los alumnos del **Grupo A**, como cabía esperar tanto desde la caracterización bibliográfica de los perfiles culturales incluidos en el Grupo como desde la propia experiencia en aulas universitarias multiculturales, se manifiestan claramente a favor de la segunda opción. Como ya hemos visto y comentado en algún ítem anterior, los alumnos germánicos y

los alumnos escandinavos en general coinciden en esperar/demandar y valorar positivamente un clima de aula serio y ordenado, considerando como disruptivos comportamientos más espontáneos, participativos, relajados y distendidos por parte de alumnos de otros perfiles culturales (especialmente los alumnos del Grupo B, aunque también los del Grupo D, como queda reflejado en los resultados).

En la Dimensión/Componente 2 de la Escala 2, referida a los estilos y procesos de enseñanza-aprendizaje, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- E2P1: Mi aprendizaje es más efectivo cuando ocurre por medio de un proceso de prueba-y-error que me conduce a mi propio descubrimiento/ Mi aprendizaje es más efectivo cuando ocurre por medio de la retención, la imitación y la reproducción de los conocimientos transmitidos por el profesor

→ **(D)**: 3.0

→ **(A)**: 3.8

→ **(C)**: 3.9

Aunque en este ítem los cuatro Grupos se posicionan en torno a la opción 3, en el centro del continuo de respuestas posibles, (Grupo B: 3.3), significando que todos los alumnos encuestados parecen compartir en mayor o menor medida una concepción sobre el aprendizaje basada tanto en procesos de prueba-y-error como en la retención, imitación y reproducción de los conocimientos transmitidos por el profesor (suponemos que estarán considerando casos y circunstancias diversas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje), los alumnos del **Grupo D** resultan ser los más “neutrales” en este sentido.

Los alumnos de los **Grupos A y C** se manifiestan, sorprendentemente, más cerca de la segunda opción, en aparente contradicción con el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, autónomo e independiente, asociado a los modelos universitarios alemán/humboldtiano y anglosajón/británico. Nuestra experiencia en las aulas universitarias nos dice que los alumnos del Grupo A, y también los del Grupo B, aunque en menor medida, suelen demandar por parte del profesor datos, reglas, directrices claros y definidos, que suelen considerar esenciales para conducir su propio proceso de aprendizaje.

- E2P3: Raramente confío mi proceso de aprendizaje a la memorización, porque el aprendizaje ocurre por medio del análisis y la comprensión/ Con frecuencia confío mi proceso de aprendizaje a la memorización, porque el aprendizaje ocurre por medio de la retención mental del conocimiento

→ **(D)**: 2.6

→ **(A)**: 3.5

→ **(C)**: 3.5

En coherencia con los resultados obtenidos en el ítem anterior, los alumnos del **Grupo D** vuelven a ser los que se posicionan más cerca de la primera opción, en este caso de forma más clara. Cabría, quizá, tratar de interpretar estos resultados desde el perfil cultural de los países representados en el Grupo: se trata de alumnos especialmente ambiciosos en cuanto a sus resultados de aprendizaje y especialmente comprometidos con el proceso. Además, suelen ser alumnos creativos, con un gusto por la diferenciación individual y la auto-afirmación en contraste con el resto del grupo, lo que los lleva a adoptar planteamientos originales, siempre más allá de los requisitos mínimos establecidos, aunque respetándolos. Como ya hemos comentado en ítems anteriores, estos alumnos suelen considerar la situación en la que están

(periodo de Educación Superior en el extranjero) como un privilegio y una oportunidad de oro en sus manos, que intentarán aprovechar y rentabilizar al máximo.

Al igual que en el ítem anterior, los alumnos de los **Grupos A** y **C** se manifiestan nuevamente algo más cerca de la segunda opción, si bien muy ligeramente. En su caso cabría también, quizá, intentar una aproximación a estos resultados, en aparente contradicción con los modelos universitarios tradicionales en ambos grupos, desde la perspectiva de los perfiles culturales en ellos representados. Los alumnos germánicos y escandinavos suelen tener actitudes y planteamientos serios, sistemáticos, ordenados, rigurosos, en ocasiones “rígidos”, lo que los llevaría quizá a no manifestarse de formas en exceso creativas u originales, lo cual no es contradictorio con sus actitudes críticas, analíticas, autónomas e independientes. Los alumnos británicos suelen apoyarse fuertemente en la memorización de datos, de nuevo conocimiento adquirido, para desde ahí mostrarse creativos, originales, ambiciosos, autónomos e independientes.

- **E2P9: Considero que yo soy el máximo responsable de mi propio proceso de aprendizaje** y de los resultados obtenidos/ **Considero que el profesor es el máximo responsable del aprendizaje de todos los alumnos** y de los resultados obtenidos por sus estudiantes

→ **(A)**: 2.3

→ **(D)**: 3.2

Los alumnos del **Grupo A** son los que se posicionan más a favor de la primera opción, en coherencia con el modelo universitario humboldtiano/alemán y con el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno como principal agente y responsable tanto del proceso como de los resultados de su propio aprendizaje. Uno de los pilares fundamentales que definen este paradigma es la concepción de

la responsabilidad sobre procesos y resultados de la educación como algo compartido entre profesor y alumno, en un sentido de corresponsabilidad, siendo en último término el alumno el máximo responsable final, desde los perfiles asociados al paradigma de alumno autónomo, independiente, activo y de profesor como asesor/tutor/guía/facilitador.

Los alumnos del **Grupo D** son los que se manifiestan más cerca de la segunda opción, desplazando la responsabilidad sobre procesos y resultados de la educación hacia el profesor, en coherencia con planteamientos más tradicionales sobre educación y en coherencia también con el sentido de autoridad académica/intelectual/profesional/moral asociado al profesor en el modelo universitario soviético. Sin embargo, y como ya hemos comentado en ítems anteriores, se trata de alumnos especialmente ambiciosos y comprometidos con su propio aprendizaje.

En la Dimensión/Componente 3 de la Escala 2, referida a la autonomía y la autorregulación, el aprendizaje autónomo o dirigido por el profesor y los contextos de aprendizaje, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- E2P7: Prefiero ser autónomo e independiente para decidir mi propio estilo de aprendizaje y para gestionar el tiempo que dedico a cada actividad o tarea/ Considero que el profesor, como experto del conocimiento y la Pedagogía, debe decidir siempre las actividades de aprendizaje, los ejercicios y las tareas para todo el grupo de la clase, gestionar el tiempo y marcar los plazos

→ (A): 2.6

→ (C): 3.4

En coherencia con resultados anteriores y como era de esperar, los alumnos del **Grupo A** son los que se posicionan más cerca de la primera opción, de forma muy clara. Como ya hemos comentado en varios otros ítems, el modelo universitario humboldtiano/alemán promueve un perfil de alumno marcadamente autónomo e independiente, implicando entre otras cosas la gestión del tiempo así como de los medios y estrategias de su propio aprendizaje.

Los alumnos del **Grupo C** vuelven a manifestarse en este caso ligeramente más a favor de la segunda opción, aunque casi en el término medio del continuo de respuestas posibles, significando nuevamente un sentido de responsabilidad compartida o corresponsabilidad sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero otorgando al mismo tiempo al profesor el respeto a su autoridad académica/profesional como experto.

- **E2P11:** Considero que debo utilizar varias fuentes de conocimiento, como bibliografía esencial o investigaciones recientes sobre cada tema, para completar la información recibida en la clase/ Considero que el profesor siempre debe explicar la materia en clase de forma completa y detallada, siendo la principal fuente de información

→ **(A):** 2.8

→ **(B):** 3.5

Los alumnos del **Grupo A**, en absoluta coherencia con los resultados obtenidos en ítems anteriores y según lo esperado, son los que se posicionan claramente mucho más cerca de la primera opción, que refleja planteamientos acordes con el paradigma de la educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, autónomo e independiente. Sabemos, además, que en el modelo universitario humboldtiano/alemán y en los sistemas universitarios de los países representados en el Grupo (germánicos y escandinavos), las clases magistrales y las

sesiones presenciales en el aula tienen una presencia proporcional pequeña con respecto a otras estrategias/actividades y otros entornos de aprendizaje.

Los alumnos el **Grupo B**, también como era de esperar, son los que se manifiestan más a favor de la segunda opción, que representa planteamientos del paradigma de la educación centrado en la enseñanza y en el profesor como transmisor y fuente principal del conocimiento, del saber.

En la Dimensión/Componente 4 de la Escala 2, referida a tipos de trabajo y actividades en el aula, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos (A, B; C, D) objeto del estudio comparativo:

- E2P8: En clase en general prefiero trabajar en grupos, las actividades cooperativas con otros alumnos, debatiendo cada tema y llegando a acuerdos comunes/ En clase en general prefiero trabajar solo, concentrándome en escuchar al profesor, y tomar buenas notas de clase para estudiarlas después, y/o hacer ejercicios y trabajos

→ **(B)**: 3.3

→ **(C)**: 3.3

→ **(D)**: 4.3

Los alumnos de los **Grupos B y C**, en coherencia con resultados anteriores y como se esperaba, se manifiestan más a favor de la primera opción: preferencia por actividades cooperativas y trabajos en grupos. Cabría, quizá, aproximarse a la interpretación de estos resultados desde perspectivas diferentes en cada caso. En el caso del Grupo B, su posicionamiento a favor de actividades cooperativas, en grupos, basadas fuertemente en la interacción oral, se explicaría desde la perspectiva de los perfiles culturales asociados a los países en él representados, perfiles “latinos”,

“del sur”, caracterizados por un marcado gusto por las relaciones interpersonales, especialmente en la expresión oral, así como por actitudes colaborativas, menos individualistas que en otros perfiles. En el caso del Grupo C, la perspectiva sería más bien desde el modelo universitario anglosajón/británico, tradicionalmente basado en la cooperación tanto en el aula como en otros entornos de aprendizaje.

Los alumnos del **Grupo D** son los que se posiciona más cerca de la segunda opción, seguidos de cerca por los alumnos del Grupo A (3.8). Ya hemos comentado en otros ítems el carácter ambicioso, competitivo y comprometido de los alumnos representados en este grupo. Aunque se trata de alumnos con perfiles culturales expresivos, comunicativos (aunque con ciertas reservas), esto no está en contradicción con su gusto por el trabajo en solitario, que parece darles una mejor ocasión para el lucimiento personal y la diferenciación individual. En cuanto al Grupo A, tanto en el caso de los alumnos germánicos como en el de los alumnos escandinavos, hemos comentado que se trata de perfiles culturales serios, sistemáticos, rigurosos, introvertidos, en ocasiones tímidos (especialmente en algunos países nórdicos como Suecia o Noruega, quizá algo menos Dinamarca), individualistas, caracterizados por una preferencia por las actividades escritas por encima de las orales, y por las individuales/autónomas por encima de las cooperativas.

En la Dimensión/Componente 5 de la Escala 2, referida a prioridades y objetivos del alumno, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- E2P15: En clase prefiero expresar mis ideas rápidamente y con confianza/
En clase prefiero tener el tiempo y el espacio para reflexionar antes de hablar

→ **(D)**: 3.3

→ **(B)**: 3.8

→ **(C)**: 4.7

Los alumnos del **Grupo D**, seguidos muy de cerca por los alumnos del **Grupo B**, se posicionan más cerca de la primera opción, pudiendo interpretarse estos resultados en ambos casos desde la perspectiva de los perfiles culturales asociados a los países representados en los dos Grupos. Como ya hemos comentado, en el caso del Grupo B se trata de países con perfiles culturales “latinos”, “del sur”, caracterizados por una gran expresividad y espontaneidad, un gusto por la interacción oral abierta, relajada. Desde nuestra experiencia en las aulas universitarias interculturales, se ratifica esta tendencia, especialmente en alumnos italianos o belgas, menos en los alumnos portugueses). En el caso de los alumnos del Grupo D, se aprecian en el aula actitudes y comportamientos muy próximos a los asociados a perfiles culturales latinos, coincidiendo con éstos en la expresividad, la espontaneidad y el gusto por la interacción oral, aunque con algunas reservas y con una mayor timidez.

Los alumnos del **Grupo C**, seguidos muy de cerca por los alumnos del Grupo A (4.0), se manifiestan más a favor de la segunda opción, lo cual no resulta en absoluto sorprendente. Nuestra experiencia en las aulas universitarias multiculturales nos dice que, en efecto, ambos Grupos de alumnos se caracterizan por demandar/necesitar un tiempo de respuesta mayor. En el caso de los alumnos del Grupo C, como ya hemos comentado, se trata de alumnos tímidos en interacción oral, reservados (hecha la excepción de Irlanda). En el caso de los alumnos del Grupo A, sabemos que se trata de perfiles culturales reflexivos, rigurosos, analíticos, serios, sistemáticos, que demandan por lo tanto un mayor tiempo para poder elaborar su respuesta adecuadamente.

- **E2P16:** No me preocupan tanto las calificaciones/notas al final del curso. Mi prioridad es avanzar lo máximo posible en el conocimiento de cada materia/ Mi prioridad y mi mayor preocupación es conseguir las mejores calificaciones/notas al final del curso/

→ **(C)**: 2.6

→ **(B)**: 3.5

→ **(D)**: 3.8

Los alumnos de los **Grupos B y D** se manifiestan más a favor de la primera opción, declarando una mayor preocupación por la calidad y cantidad del nuevo conocimiento adquirido que por las notas al final del curso. En ambos casos se trata de países con perfiles culturales menos competitivos que en los países anglosajones. El modelo universitario napoleónico tradicionalmente ha primado la contribución a producir egresados expertos en una cierta área de conocimiento. Los alumnos tradicionalmente han aspirado a avanzar y profundizar lo más posible en dicha área del saber. En el caso del Grupo D, ya hemos comentado que se trata de sociedades/alumnos con una alta estima por la educación en general y la Educación Superior en particular, como una gran oportunidad para el crecimiento personal y social.

Los alumnos del **Grupo C** son los que se posicionan más cerca de la segunda opción, en coherencia con el modelo universitario anglosajón/británico (establecido también en Norteamérica, aunque con ciertas variaciones más claramente dirigidas hacia un Modelo de respuesta al mercado). Se trata de un modelo marcadamente competitivo, en el que un expediente académico sobresaliente se asocia a un posterior éxito en el mundo laboral potencialmente mayor.

En la Escala 2 no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre las respuestas de los alumnos encuestados (Grupos A, B, C, D) en 4 de los 16 ítems (E2P4, E2P10, E2P13, E2P14), mostrando una tendencia general común en la valoración de los criterios en ellos propuestos a su consideración.

- E2P4: Mi relación con los otros estudiantes es de colaboración. Todos los estudiantes debemos cooperar y apoyarnos mutuamente para aprender y conseguir buenas notas, buenos resultados/ Mi relación con los otros estudiantes es competitiva: cada uno de los estudiantes debe luchar por conseguir las mejores notas, los mejores resultados (4.3-4.9).

En el único ítem clasificado desde el Análisis factorial en la Dimensión/Componente 6 de la Escala 2, referida a modelos de relación o interacción entre los alumnos, competitiva o de colaboración, no aparecen diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos objeto del estudio comparativo, manifestándose los alumnos muy claramente en todos los casos (**Grupos A, B, C, D**) a favor de una relación cooperativa entre compañeros. Estos resultados se muestran en total consonancia con los modelos de interacción propuestos desde Bolonia, que promueve fuertemente el trabajo cooperativo en el aula y en otros entornos de aprendizaje. Si bien, desde nuestra experiencia en las aulas universitarias culturales y desde la fundamentación teórica de este estudio comparativo, sabemos que unos Grupos de la muestra son más competitivos que otros, tal y como aparece reflejado en las respuestas al respecto en algún otro punto de la investigación (ver E2P16).

- E2P10: Prefiero sentirme libre para hacer los trabajos y tareas que considere oportunos y necesarios para mi propio aprendizaje/ Considero que el profesor debe asignar los mismos trabajos y tareas a todo el grupo de la clase, y controlar siempre si se hacen y cómo se hacen. (3.1-3.7).

En este caso, todos los alumnos encuestados (**Grupos A, B, C, D**), se manifiestan muy ligeramente a favor de la primera opción, posicionándose así algo más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno. Vemos, pues, una tendencia general hacia actitudes y concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje asociadas al perfil de alumno universitario descrito y promovido desde Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un alumno más autónomo e independiente en la gestión de su propio aprendizaje (tiempos, técnicas, estrategias, entornos, etc.), incluyendo en este perfil la Competencia en aprender a aprender, entre otras.

- E2P13: En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología prácticos, que me capaciten para un posterior ejercicio profesional /técnico / En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología teóricos, que me informen exhaustivamente sobre la materia para convertirme en un experto (2.8-3.1)

En mayor o menor medida (**Grupos B y D: 2.8; Grupo A: 3.0; Grupo C: 3.1**), todos los alumnos encuestados se manifiestan unánimemente a favor de la primera opción, un enfoque y una metodología más prácticos que teóricos que los capaciten para un posterior ejercicio profesional/técnico, resultado en absoluta coherencia con los planteamientos desde Bolonia tanto sobre enfoques y metodologías preferibles/aconsejables como sobre las funciones y objetivos esenciales de la Educación Superior. Sin embargo, sobre este último criterio se han obtenido resultados diversos en otro punto de la investigación (ver E1P12).

- E2P14: Prefiero en general los trabajos con interacción oral, hablando con mis compañeros o haciendo presentaciones orales individuales/ Prefiero en general los trabajos escritos, resultado del estudio individual y la reflexión personal (3.2-3.6).

Nuevamente en este ítem observamos unanimidad general de los alumnos encuestados (**Grupos A, B, C, D**) a favor de la primera opción, una preferencia por los trabajos con interacción oral y en grupos sobre los trabajos escritos, individuales, resultado una vez más en coherencia con los planteamientos de Bolonia, desde donde se propicia fuertemente el trabajo cooperativo. Sin embargo, en otro ítem de la investigación referidos a estilos y estrategias de aprendizaje, se han obtenido resultados desiguales explicables tanto desde la perspectiva de los perfiles culturales diversos representados en cada Grupo como desde los modelos universitarios tradicionales con vigencia en cada caso (ver E2P8).

5.2.3. ANÁLISIS DE DATOS POR PAÍSES ESCALA 2

A continuación en tablas, veremos las pruebas ANOVA de un solo factor (Países de origen), prueba de homogeneidad de varianzas, prueba robusta de Brown-Forsythe (para aquellos casos en los que no hay varianza entre las medias y se requiere complementar el ANOVA). Tabla 32: ANOVA descriptivos países Escala 2; Tabla 33: Homogeneidad de varianzas países Escala 2; Tabla 34: ANOVA de un factor países Escala 2; Tabla 35: Escala 2 medias países Grupo A (I); Tabla 36: Escala 2 medias países Grupo A (II); Tabla 37: Escala 2 medias países Grupo B; Tabla 40: Escala 2 medias países Grupo C; Tabla 41: Escala 2 medias países Grupo D. En el caso de los países, dado el carácter complementario de su estudio, no aportaremos las tablas de las cifras de la significación para cada ítem en la *prueba post hoc* de Bomberroni igualmente realizada, al igual que en la Escala 1, si bien estos datos aparecen convenientemente incorporados a los análisis.

Tabla 32: ANOVA descriptivos países Escala 2

Items	Países	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E2P1	ALEMANIA	43	3,860	1,1251	,1716	3,514	4,207	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,000	1,4142	1,0000	-9,706	15,706	2,0	4,0
	BÉLGICA	7	4,571	1,2724	,4809	3,395	5,748	2,0	6,0
	CHEQUIA	7	2,143	1,4639	,5533	,789	3,497	1,0	5,0
	DINAMARCA	3	5,667	,5774	,3333	4,232	7,101	5,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0
	FRANCIA	57	3,316	1,1976	,1586	2,998	3,634	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,481	1,2821	,2467	2,974	3,989	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	3,625	1,4079	,4978	2,448	4,802	2,0	5,0
	IRLANDA	6	2,333	1,5055	,6146	,753	3,913	1,0	5,0
	ITALIA	17	3,353	1,5788	,3829	2,541	4,165	1,0	5,0

	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	POLONIA	11	3,545	1,8635	,5619	2,294	4,797	1,0	5,0
	PORTUGAL	3	1,667	1,1547	,6667	-1,202	4,535	1,0	3,0
	REINO UNIDO	28	4,214	1,5953	,3015	3,596	4,833	1,0	6,0
	RUMANIA	4	4,250	1,5000	,7500	1,863	6,637	3,0	6,0
	RUSIA	5	1,200	,4472	,2000	,645	1,755	1,0	2,0
	SUECIA	16	3,500	1,0328	,2582	2,950	4,050	2,0	5,0
	SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	Total	250	3,536	1,4258	,0902	3,358	3,714	1,0	6,0
E2P2	ALEMANIA	43	3,093	1,3941	,2126	2,664	3,522	1,0	6,0
	AUSTRIA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	BÉLGICA	7	4,714	1,7043	,6442	3,138	6,291	2,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,000	1,0000	,3780	3,075	4,925	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	3,667	2,5166	1,4530	-2,585	9,918	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0
	FRANCIA	57	2,421	1,5112	,2002	2,020	2,822	1,0	6,0
	HOLANDA	27	2,667	1,2089	,2327	2,188	3,145	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	3,500	,5345	,1890	3,053	3,947	3,0	4,0
	IRLANDA	6	3,167	1,3292	,5426	1,772	4,562	2,0	5,0
	ITALIA	17	2,765	1,3477	,3269	2,072	3,458	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	2,636	1,6293	,4912	1,542	3,731	1,0	6,0
	PORTUGAL	3	1,333	,5774	,3333	-,101	2,768	1,0	2,0
	REINO UNIDO	28	3,964	1,5026	,2840	3,382	4,547	2,0	6,0
	RUMANIA	4	3,000	1,1547	,5774	1,163	4,837	2,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E2P3	RUSIA	5	2,000	2,2361	1,0000	-,776	4,776	1,0	6,0
	SUECIA	16	3,313	1,7017	,4254	2,406	4,219	1,0	5,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	3,008	1,5314	,0969	2,817	3,199	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	3,767	1,1920	,1818	3,401	4,134	1,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	3,714	1,2536	,4738	2,555	4,874	2,0	6,0
	CHEQUIA	7	2,714	,4880	,1844	2,263	3,166	2,0	3,0
	DINAMARCA	3	3,333	2,5166	1,4530	-2,918	9,585	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	FRANCIA	57	3,158	1,4366	,1903	2,777	3,539	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,667	,9199	,1770	3,303	4,031	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	1,625	,5175	,1830	1,192	2,058	1,0	2,0
	IRLANDA	6	2,000	1,0954	,4472	,850	3,150	1,0	4,0
	ITALIA	17	3,471	1,1789	,2859	2,864	4,077	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	POLONIA	11	2,636	1,3618	,4106	1,721	3,551	1,0	4,0
	PORTUGAL	3	2,667	2,8868	1,6667	-4,504	9,838	1,0	6,0
	REINO UNIDO	28	3,786	1,2869	,2432	3,287	4,285	2,0	6,0
RUMANIA	4	5,500	,5774	,2887	4,581	6,419	5,0	6,0	
RUSIA	5	1,600	1,3416	,6000	-,066	3,266	1,0	4,0	
SUECIA	16	2,750	1,0000	,2500	2,217	3,283	1,0	5,0	
SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0	
Total	250	3,292	1,3705	,0867	3,121	3,463	1,0	6,0	
E2P4	ALEMANIA	43	4,837	1,3616	,2076	4,418	5,256	2,0	6,0
AUSTRIA	2	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0	

	BÉLGICA	7	5,857	,3780	,1429	5,508	6,207	5,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,571	,9759	,3689	3,669	5,474	4,0	6,0
	DINAMARCA	3	5,000	1,0000	,5774	2,516	7,484	4,0	6,0
	FINLANDIA	2	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	FRANCIA	57	4,807	1,2878	,1706	4,465	5,149	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,741	1,2888	,2480	3,231	4,251	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	5,125	,3536	,1250	4,829	5,421	5,0	6,0
	IRLANDA	6	4,667	,5164	,2108	4,125	5,209	4,0	5,0
	ITALIA	17	4,647	1,1695	,2836	4,046	5,248	3,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	6,000	.	.	.	.	6,0	6,0
	NORUEGA	2	5,000	1,4142	1,0000	-7,706	17,706	4,0	6,0
	POLONIA	11	4,364	1,1201	,3377	3,611	5,116	3,0	6,0
	PORTUGAL	3	5,667	,5774	,3333	4,232	7,101	5,0	6,0
	REINO UNIDO	28	4,714	1,3840	,2615	4,178	5,251	2,0	6,0
	RUMANIA	4	3,500	1,7321	,8660	,744	6,256	2,0	5,0
	RUSIA	5	2,800	1,7889	,8000	,579	5,021	2,0	6,0
	SUECIA	16	4,688	1,1383	,2846	4,081	5,294	3,0	6,0
	SUIZA	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0
	Total	250	4,640	1,3012	,0823	4,478	4,802	1,0	6,0
E2P5	ALEMANIA	43	2,698	1,1657	,1778	2,339	3,056	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	BÉLGICA	7	3,286	1,4960	,5654	1,902	4,669	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	3,000	,5774	,2182	2,466	3,534	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	1,333	,5774	,3333	-,101	2,768	1,0	2,0
	FINLANDIA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	FRANCIA	57	3,719	1,1457	,1518	3,415	4,023	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,074	1,2987	,2499	2,560	3,588	1,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	HUNGRÍA	8	2,250	,7071	,2500	1,659	2,841	2,0	4,0
	IRLANDA	6	2,500	1,2247	,5000	1,215	3,785	1,0	4,0
	ITALIA	17	3,765	1,3005	,3154	3,096	4,433	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	3,091	1,0445	,3149	2,389	3,793	2,0	5,0
	PORTUGAL	3	2,333	1,1547	,6667	-,535	5,202	1,0	3,0
	REINO UNIDO	28	2,464	,6372	,1204	2,217	2,711	2,0	4,0
	RUMANIA	4	3,250	1,5000	,7500	,863	5,637	1,0	4,0
	RUSIA	5	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	SUECIA	16	2,625	1,5000	,3750	1,826	3,424	1,0	5,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	3,072	1,2494	,0790	2,916	3,228	1,0	6,0
E2P6	ALEMANIA	43	2,256	,9535	,1454	1,962	2,549	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	BÉLGICA	7	4,000	1,5275	,5774	2,587	5,413	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	2,286	,7559	,2857	1,587	2,985	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	1,667	1,1547	,6667	-1,202	4,535	1,0	3,0
	FINLANDIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	FRANCIA	57	3,316	1,2415	,1644	2,986	3,645	1,0	6,0
	HOLANDA	27	2,444	1,0860	,2090	2,015	2,874	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	3,625	,5175	,1830	3,192	4,058	3,0	4,0
	IRLANDA	6	3,000	,8944	,3651	2,061	3,939	2,0	4,0
	ITALIA	17	3,176	1,2367	,2999	2,541	3,812	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	2,091	1,0445	,3149	1,389	2,793	1,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	PORTUGAL	3	1,333	,5774	,3333	-,101	2,768	1,0	2,0
	REINO UNIDO	28	2,929	,9786	,1849	2,549	3,308	2,0	5,0
	RUMANIA	4	2,000	1,4142	,7071	-,250	4,250	1,0	4,0
	RUSIA	5	4,200	1,7889	,8000	1,979	6,421	1,0	5,0
	SUECIA	16	2,188	1,4705	,3676	1,404	2,971	1,0	5,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	2,788	1,2447	,0787	2,633	2,943	1,0	6,0
E2P7	ALEMANIA	43	2,140	,9656	,1473	1,842	2,437	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	BÉLGICA	7	3,429	1,3973	,5281	2,136	4,721	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	2,714	1,6036	,6061	1,231	4,197	1,0	5,0
	DINAMARCA	3	2,333	1,1547	,6667	-,535	5,202	1,0	3,0
	FINLANDIA	2	3,000	1,4142	1,0000	-9,706	15,706	2,0	4,0
	FRANCIA	57	2,982	1,3950	,1848	2,612	3,353	1,0	6,0
	HOLANDA	27	2,704	1,3248	,2549	2,180	3,228	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	2,250	1,4880	,5261	1,006	3,494	1,0	4,0
	IRLANDA	6	2,667	1,5055	,6146	1,087	4,247	1,0	4,0
	ITALIA	17	2,294	1,4902	,3614	1,528	3,060	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	POLONIA	11	3,000	1,6125	,4862	1,917	4,083	1,0	5,0
	PORTUGAL	3	2,667	2,0817	1,2019	-2,504	7,838	1,0	5,0
	REINO UNIDO	28	3,536	1,4006	,2647	2,993	4,079	1,0	5,0
	RUMANIA	4	4,750	,9574	,4787	3,227	6,273	4,0	6,0
	RUSIA	5	3,600	,8944	,4000	2,489	4,711	2,0	4,0
	SUECIA	16	3,625	1,2042	,3010	2,983	4,267	1,0	5,0
	SUIZA	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E2P8	Total	250	2,876	1,3959	,0883	2,702	3,050	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	3,860	1,4570	,2222	3,412	4,309	1,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	BÉLGICA	7	4,714	1,7043	,6442	3,138	6,291	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,286	,9512	,3595	3,406	5,165	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	4,000	1,7321	1,0000	-,303	8,303	2,0	5,0
	FINLANDIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	FRANCIA	57	3,105	1,3586	,1800	2,745	3,466	1,0	6,0
	HOLANDA	27	4,222	1,6013	,3082	3,589	4,856	2,0	6,0
	HUNGRÍA	8	3,875	1,7269	,6105	2,431	5,319	2,0	6,0
	IRLANDA	6	3,333	1,2111	,4944	2,062	4,604	2,0	5,0
	ITALIA	17	3,765	1,4374	,3486	3,026	4,504	2,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	3,500	2,1213	1,5000	-15,559	22,559	2,0	5,0
	POLONIA	11	4,545	1,2933	,3900	3,677	5,414	3,0	6,0
	PORTUGAL	3	4,000	1,7321	1,0000	-,303	8,303	2,0	5,0
	REINO UNIDO	28	3,286	1,6069	,3037	2,663	3,909	1,0	5,0
	RUMANIA	4	4,000	1,4142	,7071	1,750	6,250	3,0	6,0
	RUSIA	5	4,400	,8944	,4000	3,289	5,511	4,0	6,0
	SUECIA	16	3,000	1,2649	,3162	2,326	3,674	2,0	6,0
SUIZA	1	6,000	.	.	.	.	6,0	6,0	
Total	250	3,660	1,4890	,0942	3,475	3,845	1,0	6,0	
E2P9	ALEMANIA	43	1,977	,8014	,1222	1,730	2,223	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0
	BÉLGICA	7	2,714	,7559	,2857	2,015	3,413	1,0	3,0
	CHEQUIA	7	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	DINAMARCA	3	1,667	,5774	,3333	,232	3,101	1,0	2,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	FINLANDIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	FRANCIA	57	2,491	,9282	,1229	2,245	2,738	1,0	5,0
	HOLANDA	27	2,741	1,5834	,3047	2,114	3,367	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	2,250	,4629	,1637	1,863	2,637	2,0	3,0
	IRLANDA	6	1,833	,7528	,3073	1,043	2,623	1,0	3,0
	ITALIA	17	2,765	,9034	,2191	2,300	3,229	1,0	4,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	3,909	2,0715	,6246	2,517	5,301	1,0	6,0
	PORTUGAL	3	2,000	1,0000	,5774	-,484	4,484	1,0	3,0
	REINO UNIDO	28	2,643	1,1930	,2255	2,180	3,105	1,0	5,0
	RUMANIA	4	4,500	1,7321	,8660	1,744	7,256	2,0	6,0
	RUSIA	5	3,600	1,3416	,6000	1,934	5,266	3,0	6,0
	SUECIA	16	2,313	1,1383	,2846	1,706	2,919	1,0	4,0
	SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	Total	250	2,532	1,1928	,0754	2,383	2,681	1,0	6,0
E2P10	ALEMANIA	43	3,070	1,6242	,2477	2,570	3,570	1,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	3,143	1,4639	,5533	1,789	4,497	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	4,000	1,0000	,3780	3,075	4,925	2,0	5,0
	DINAMARCA	3	2,333	1,1547	,6667	-,535	5,202	1,0	3,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	3,193	1,3288	,1760	2,840	3,546	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,593	1,2172	,2342	3,111	4,074	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	4,500	,5345	,1890	4,053	4,947	4,0	5,0
	IRLANDA	6	3,500	,5477	,2236	2,925	4,075	3,0	4,0
	ITALIA	17	2,647	1,2217	,2963	2,019	3,275	1,0	5,0

	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	POLONIA	11	4,000	2,2361	,6742	2,498	5,502	1,0	6,0
	PORTUGAL	3	3,000	2,6458	1,5275	-3,572	9,572	1,0	6,0
	REINO UNIDO	28	3,214	1,1661	,2204	2,762	3,666	1,0	4,0
	RUMANIA	4	2,250	1,5000	,7500	-,137	4,637	1,0	4,0
	RUSIA	5	2,800	1,7889	,8000	,579	5,021	2,0	6,0
	SUECIA	16	3,688	1,7783	,4446	2,740	4,635	1,0	6,0
	SUIZA	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	Total	250	3,304	1,4352	,0908	3,125	3,483	1,0	6,0
E2P11	ALEMANIA	43	2,512	1,1417	,1741	2,160	2,863	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	BÉLGICA	7	3,000	1,8257	,6901	1,311	4,689	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	2,429	1,1339	,4286	1,380	3,477	2,0	5,0
	DINAMARCA	3	3,333	2,0817	1,2019	-1,838	8,504	1,0	5,0
	FINLANDIA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0
	FRANCIA	57	3,456	1,2111	,1604	3,135	3,777	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,148	1,4061	,2706	2,592	3,704	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	2,250	1,4880	,5261	1,006	3,494	1,0	5,0
	IRLANDA	6	3,000	,8944	,3651	2,061	3,939	2,0	4,0
	ITALIA	17	4,235	1,3933	,3379	3,519	4,952	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	POLONIA	11	3,091	1,3751	,4146	2,167	4,015	1,0	4,0
	PORTUGAL	3	3,000	2,6458	1,5275	-3,572	9,572	1,0	6,0
	REINO UNIDO	28	3,536	1,5512	,2931	2,934	4,137	1,0	6,0
	RUMANIA	4	3,750	,9574	,4787	2,227	5,273	3,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	RUSIA	5	4,600	,8944	,4000	3,489	5,711	3,0	5,0
	SUECIA	16	2,750	1,7701	,4425	1,807	3,693	1,0	5,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	3,168	1,4353	,0908	2,989	3,347	1,0	6,0
E2P12	ALEMANIA	43	4,186	1,1182	,1705	3,842	4,530	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	BÉLGICA	7	3,714	1,7043	,6442	2,138	5,291	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	2,286	1,2536	,4738	1,126	3,445	1,0	5,0
	DINAMARCA	3	1,333	,5774	,3333	-,101	2,768	1,0	2,0
	FINLANDIA	2	2,500	2,1213	1,5000	-16,559	21,559	1,0	4,0
	FRANCIA	57	2,456	1,0702	,1418	2,172	2,740	1,0	5,0
	HOLANDA	27	2,778	1,3681	,2633	2,237	3,319	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	2,625	1,0607	,3750	1,738	3,512	2,0	5,0
	IRLANDA	6	1,500	,8367	,3416	,622	2,378	1,0	3,0
	ITALIA	17	3,176	1,1311	,2743	2,595	3,758	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	3,545	1,2933	,3900	2,677	4,414	2,0	5,0
	PORTUGAL	3	2,000	1,7321	1,0000	-2,303	6,303	1,0	4,0
	REINO UNIDO	28	3,143	1,4836	,2804	2,568	3,718	1,0	6,0
	RUMANIA	4	2,750	,5000	,2500	1,954	3,546	2,0	3,0
	RUSIA	5	1,800	1,7889	,8000	-,421	4,021	1,0	5,0
	SUECIA	16	2,875	1,2583	,3146	2,204	3,546	1,0	4,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	2,992	1,3942	,0882	2,818	3,166	1,0	6,0
E2P13	ALEMANIA	43	2,814	,9065	,1382	2,535	3,093	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	BÉLGICA	7	3,286	1,6036	,6061	1,803	4,769	2,0	6,0
	CHEQUIA	7	1,857	,8997	,3401	1,025	2,689	1,0	3,0
	DINAMARCA	3	2,667	2,0817	1,2019	-2,504	7,838	1,0	5,0
	FINLANDIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	FRANCIA	57	2,754	1,0902	,1444	2,465	3,044	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,444	1,2506	,2407	2,950	3,939	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	2,375	1,3025	,4605	1,286	3,464	1,0	4,0
	IRLANDA	6	1,833	,7528	,3073	1,043	2,623	1,0	3,0
	ITALIA	17	3,059	1,0880	,2639	2,499	3,618	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	3,182	1,2505	,3770	2,342	4,022	2,0	5,0
	PORTUGAL	3	3,333	1,5275	,8819	-,461	7,128	2,0	5,0
	REINO UNIDO	28	3,321	1,1239	,2124	2,886	3,757	1,0	5,0
	RUMANIA	4	4,250	1,5000	,7500	1,863	6,637	2,0	5,0
	RUSIA	5	2,800	,4472	,2000	2,245	3,355	2,0	3,0
	SUECIA	16	2,375	,9574	,2394	1,865	2,885	1,0	4,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	2,908	1,1562	,0731	2,764	3,052	1,0	6,0
E2P14	ALEMANIA	43	4,186	1,0295	,1570	3,869	4,503	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,000	2,8284	2,0000	-22,412	28,412	1,0	5,0
	BÉLGICA	7	3,143	2,4103	,9110	,914	5,372	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,143	,8997	,3401	3,311	4,975	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	3,000	1,7321	1,0000	-1,303	7,303	1,0	4,0
	FINLANDIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	FRANCIA	57	3,333	1,3274	,1758	2,981	3,686	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,000	1,3009	,2504	2,485	3,515	1,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	HUNGRÍA	8	3,750	,8864	,3134	3,009	4,491	3,0	5,0
	IRLANDA	6	3,167	,9832	,4014	2,135	4,198	2,0	4,0
	ITALIA	17	3,118	1,4090	,3417	2,393	3,842	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	POLONIA	11	2,818	,8739	,2635	2,231	3,405	2,0	5,0
	PORTUGAL	3	3,333	2,0817	1,2019	-1,838	8,504	1,0	5,0
	REINO UNIDO	28	3,429	1,4254	,2694	2,876	3,981	1,0	6,0
	RUMANIA	4	4,500	2,3805	1,1902	,712	8,288	1,0	6,0
	RUSIA	5	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	SUECIA	16	3,125	,9574	,2394	2,615	3,635	1,0	4,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	3,412	1,3452	,0851	3,244	3,580	1,0	6,0
E2P15	ALEMANIA	43	4,442	1,1812	,1801	4,078	4,805	2,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	3,857	1,2150	,4592	2,733	4,981	2,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,714	,7559	,2857	4,015	5,413	4,0	6,0
	DINAMARCA	3	3,667	2,5166	1,4530	-2,585	9,918	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	FRANCIA	57	3,930	1,3740	,1820	3,565	4,294	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,519	1,0141	,1952	3,117	3,920	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	4,500	,9258	,3273	3,726	5,274	4,0	6,0
	IRLANDA	6	4,500	,5477	,2236	3,925	5,075	4,0	5,0
	ITALIA	17	3,765	1,2515	,3035	3,121	4,408	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	POLONIA	11	2,727	1,8488	,5574	1,485	3,969	1,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	PORTUGAL	3	3,667	1,5275	,8819	-,128	7,461	2,0	5,0
	REINO UNIDO	28	4,714	1,5119	,2857	4,128	5,301	2,0	6,0
	RUMANIA	4	3,000	2,0000	1,0000	-,182	6,182	2,0	6,0
	RUSIA	5	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	SUECIA	16	3,688	1,9225	,4806	2,663	4,712	1,0	6,0
	SUIZA	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0
	Total	250	3,960	1,4611	,0924	3,778	4,142	1,0	6,0
E2P16	ALEMANIA	43	2,581	1,0518	,1604	2,258	2,905	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0
	BÉLGICA	7	3,429	1,9024	,7190	1,669	5,188	2,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,286	,7559	,2857	3,587	4,985	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	4,000	2,0000	1,1547	-,968	8,968	2,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0
	FRANCIA	57	3,509	1,4775	,1957	3,117	3,901	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,444	,9740	,1875	3,059	3,830	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	3,750	1,6690	,5901	2,355	5,145	2,0	6,0
	IRLANDA	6	3,667	1,3663	,5578	2,233	5,100	2,0	5,0
	ITALIA	17	3,412	1,3257	,3215	2,730	4,093	2,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	1,500	,7071	,5000	-4,853	7,853	1,0	2,0
	POLONIA	11	4,818	1,2505	,3770	3,978	5,658	2,0	6,0
	PORTUGAL	3	5,333	,5774	,3333	3,899	6,768	5,0	6,0
	REINO UNIDO	28	2,393	1,7499	,3307	1,714	3,071	1,0	5,0
	RUMANIA	4	2,750	,5000	,2500	1,954	3,546	2,0	3,0
	RUSIA	5	2,000	2,2361	1,0000	-,776	4,776	1,0	6,0
	SUECIA	16	3,688	1,6621	,4155	2,802	4,573	1,0	5,0
	SUIZA	1	6,000	.	.	.	.	6,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

Total	250	3,300	1,5190	,0961	3,111	3,489	1,0	6,0
-------	-----	-------	--------	-------	-------	-------	-----	-----

*Marcados en naranja aparecen los casos en los que los países no presentan variación (las respuestas de los estudiantes tienen un mínimo y un máximo iguales) y que, por tanto, no pueden ser considerados en los análisis robustos de Brown-Frpsythe.

Tabla 33: Homogeneidad de varianzas 13 países Escala 2*

Items	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
E2P1	1,544(a)	17	230	,081*
E2P2	1,762(b)	17	230	,034*
E2P3	2,448(c)	17	230	,002*
E2P4	2,786(d)	17	230	,000*
E2P5	2,700(e)	17	230	,000*
E2P6	1,634(f)	17	230	,057*
E2P7	1,783(g)	17	230	,031*
E2P8	1,418(h)	17	230	,129
E2P9	3,638(i)	17	230	,000*
E2P10	3,762(j)	17	230	,000*
E2P11	2,121(k)	17	230	,007*
E2P12	1,089(l)	17	230	,366
E2P13	1,257(m)	17	230	,222
E2P14	4,211(n)	17	230	,000*
E2P15	3,613(o)	17	230	,000*
E2P16	3,556(p)	17	230	,000*

* Significación al nivel $p < 0.05$.

Tabla 34: ANOVA de un factor países Escala 2

Ítems	F	Sig.
E2P1	3,263	,000*
E2P2	2,573	,001*
E2P3	3,819	,000*
E2P4	2,281	,002*
E2P5	3,865	,000*
E2P6	3,709	,000*
E2P7	2,458	,001*
E2P8	1,819	,022
E2P9	3,028	,000*
E2P10	1,238	,228
E2P11	2,367	,001*
E2P12	4,651	,000*
E2P13	2,207	,003
E2P14	2,065	,007*
E2P15	3,305	,000*
E2P16	3,379	,000*

* Significación al nivel $p < 0.05$.

* Para poder realizar las pruebas robustas de la igualdad de medias, hubiera sido necesario eliminar los grupos que tienen varianza 0 entre sus medias (mínimo y máximo iguales (véase Tabla 32). Esto habría obligado a excluir de dichos análisis los siguientes siete países: Austria, Chequia, Finlandia, Luxemburgo, Noruega, Rusia y Suiza, que por tanto son los que tienen una representación menor en la muestra (Suiza y Luxemburgo: 1 estudiante; Austria, Finlandia y Noruega: 2 estudiantes; Rusia: 5 estudiantes; Chequia: 7 estudiantes).

GRUPO A: ALEMANIA Y PAÍSES AFINES (AUSTRIA, BÉLGICA FLAMENCA, DINAMARCA, FINLANDIA, HOLANDA, NORUEGA, SUECIA, SUIZA)

Tabla 35: Escala 2 medias países Grupo A (I)

	ALEMANIA	AUSTRIA	BÉLGICA/A	HOLANDA	SUIZA
	Media	Media	Media	Media	Media
E2P1	3.9	3.0	3,5	3.5	3.0
E2P2	3.1	2.0	3,0	2.7	2.0
E2P3	3.8	3.5	3,2	3.7	1.0
E2P4	4.8	5.0	4,6	3.7	5.0
E2P5	2.7	2.5	3,0	3.1	2.0
E2P6	2.3	2.0	3,7	2.4	2.0
E2P7	2.1	2.0	2,8	2.7	4.0
E2P8	3.9	3.0	3,6	4.2	6.0
E2P9	2.0	2.0	2,5	2.7	3.0
E2P10	3.1	3.5	3,3	3.6	4.0
E2P11	2.5	2.5	3,1	3.1	1.0
E2P12	4.2	4.5	2,9	2.8	1.0
E2P13	2.8	3.5	2,9	3.4	1.0
E2P14	4.2	3.0	3,4	3.0	1.0
E2P15	4.4	3.5	3,9	3.5	5.0
E2P16	2.6	4.0	3,3	3.4	6.0

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 1.0 y 2.9
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 5.0 y 6.0.

Tabla 36: Escala 2 medias países Grupo A (II)

	DINAMARCA	FINLANDIA	NORUEGA	SUECIA
	Media	Media	Media	Media
E2P1	5.7	4.0	4.5	3.5
E2P2	3.7	4.0	3.5	3.3
E2P3	3.3	2.5	4.5	2.8
E2P4	5.0	5.0	5.0	4.7
E2P5	1.3	2.0	3.5	2.6
E2P6	1.7	2.5	3.5	2.2
E2P7	2.3	3.0	4.0	3.6
E2P8	4.0	2.5	3.5	3.0
E2P9	1.7	3.0	3.5	2.3
E2P10	2.3	4.0	4.0	3.7
E2P11	3.3	2.0	4.5	2.8
E2P12	1.3	2.5	3.5	2.9
E2P13	2.7	2.5	3.5	2.4
E2P14	3.0	3.0	4.0	3.1
E2P15	3.7	5.0	4.5	3.7
E2P16	4.0	4.0	1.5	3.7

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 1.3 y 2.9
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 5.0 y 5.7

GRUPO B: FRANCIA Y PAÍSES AFINES (BÉLGICA FRANCÓFONA, ITALIA, LUXEMBURGO, PORTUGAL)

Tabla 37: Escala 2 medias países Grupo B

	BÉLGICA/F	FRANCIA	ITALIA	LUXEMBURGO	PORTUGAL
	Media	Media	Media	Media	Media
E2P1	3,5	3.3	3.4	4.0	1.7
E2P2	3,0	2.4	2.8	3.0	1.3
E2P3	3,2	3.2	3.5	4.0	2.7
E2P4	4,6	4.8	4.6	6.0	5.7
E2P5	3,0	3.7	3.8	4.0	2.3
E2P6	3,7	3.3	3.2	4.0	1.3
E2P7	2,8	3.0	2.3	4.0	2.7
E2P8	3,6	3.1	3.8	4.0	4.0
E2P9	2,5	2.5	2.8	2.0	2.0
E2P10	3,3	3.2	2.6	4.0	3.0
E2P11	3,1	3.5	4.2	3.0	3.0
E2P12	2,9	2.5	3.2	2.0	2.0
E2P13	2,9	2.8	3.1	3.0	3.3
E2P14	3,4	3.3	3.1	4.0	3.3
E2P15	3,9	3.9	3.8	2.0	3.7
E2P16	3,3	3.5	3.4	4.0	5.3

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 1.3 y 2.9
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 4.6 y 6.0.

GRUPO C: REINO UNIDO (GALES, ESCOCIA, INGLATERRA, IRLANDA DEL NORTE) Y PAÍSES AFINES (IRLANDA)

Tabla 38: Escala 2 medias países Grupo C

	IRLANDA	REINO UNIDO
	Media	Media
E2P1	2.3	4.2
E2P2	3.2	4.0
E2P3	2.0	3.8
E2P4	4.7	4.7
E2P5	2.5	2.5
E2P6	3.0	2.9
E2P7	2.7	3.5
E2P8	3.3	3.3
E2P9	1.8	2.6
E2P10	3.5	3.2
E2P11	3.0	3.5
E2P12	1.5	3.1
E2P13	1.8	3.3
E2P14	3.2	3.4
E2P15	4.5	4.7
E2P16	3.7	2.4

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 1.5 y 2.9
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 4.5 y 4.7.

GRUPO D: RUSIA Y PAÍSES AFINES (CHEQUIA, HUNGRÍA, POLONIA, RUMANÍA)

Tabla 39: Escala 2 medias países Grupo D

	CHEQUIA	HUNGRÍA	POLONIA	RUMANÍA	RUSIA
	Media	Media	Media	Media	Media
E2P1	2.1	3.6	3.5	4.3	1.2
E2P2	4.0	3.5	2.6	3.0	2.0
E2P3	2.7	1.6	2.6	5.5	1.6
E2P4	4.6	5.1	4.4	3.5	2.8
E2P5	3.0	2.3	3.1	3.3	5.0
E2P6	2.3	3.6	2.1	2.0	4.2
E2P7	2.7	2.3	3.0	4.8	3.6
E2P8	4.3	3.9	4.5	4.0	4.4
E2P9	2.0	2.3	3.9	4.5	3.6
E2P10	4.0	4.5	4.0	2.3	2.8
E2P11	2.4	2.3	3.1	3.8	4.6
E2P12	2.3	2.6	3.5	2.8	1.8
E2P13	1.9	2.4	3.2	4.3	2.8
E2P14	4.1	3.8	2.8	4.5	2.0
E2P15	4.7	4.5	2.7	3.0	1.0
E2P16	4.3	3.8	4.8	2.8	2.0

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista /descubridor del conocimiento): valores entre 1.0 y 2.8
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (más cerca del paradigma de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento): valores entre 5.0 y 5.5.

5.2.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR PAÍSES ESCALA 2

Como se puede observar pormenorizadamente en las tablas anteriores, también entre los 20 países representados en la muestra han resultado una gran cantidad de diferencias de medias estadísticamente significativas en la Escala 2, en 13 de los 16 ítems, no significativas en los ítems E2P8, E2P10, E2P13 (**81.25%**). Utilizando la corrección de Bonferroni, los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación 0.05. Para cada par significativo, el país con una media significativamente mayor aparece marcado en negrita (país que se posiciona más de acuerdo con la segunda opción, más cerca del paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor), seguido del país o los países con una media significativamente menor (país/países posicionados(s) más de acuerdo con la primera opción, más cerca del paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno). A continuación se especifican dichas diferencias estadísticamente significativas entre países en cada ítem de la Escala 2, que procederemos a comentar brevemente:

- E2P1: Mi aprendizaje es más efectivo cuando ocurre por medio de un proceso de prueba-y-error que me conduce a mi propio descubrimiento/ Mi aprendizaje es más efectivo cuando ocurre por medio de la retención, la imitación y la reproducción de los conocimientos transmitidos por el profesor

Alemania: 3.9-Rusia: 1.2

Bélgica: 3,5-Rusia: 1.2

Dinamarca: 5.7-Chequia: 2.1/Portugal: 1.7/Rusia: 1.2

Reino Unido: 4.2-Chequia: 2.1/Rusia: 1.2

Rusia y Portugal (especialmente), aunque también **Chequia**, son los países que se posicionan más cerca de la primera opción, el aprendizaje basado en procesos de prueba-y-error que conducen al descubrimiento del conocimiento por parte del alumno, criterio asociado al paradigma de educación

centrado en el aprendizaje y en el alumno; Alemania, Bélgica, Reino Unido y sobre todo Dinamarca, se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, el aprendizaje basado en la retención, imitación y reproducción de conocimientos transmitidos por el profesor, criterio asociado con el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor.

Estos resultados sorprenden por parecer en contradicción con los modelos universitarios tradicionalmente vigentes en estos países. Cabía esperar que Alemania, Dinamarca y Reino Unido se manifestaran claramente más de acuerdo con el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, descubriendo el conocimiento, así como cabía esperar que Chequia, Portugal y Rusia se posicionaran más de acuerdo con el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento.

- E2P2: Prefiero expresarme libremente, respondiendo a una invitación general del profesor o siempre que tenga una idea o una pregunta/ Prefiero expresarme sólo cuando el profesor me hace una pregunta específicamente

Bélgica: 3,0-Francia: 2.4

Reino Unido: 4.0-Francia: 2.4

Francia se posiciona más de acuerdo con la primera opción, la espontaneidad en la participación oral en clase, en coherencia con el perfil cultural y los comportamientos de aula descritos para este país: se trata de alumnos con carácter "latino", "del sur", expresivos, espontáneos, comunicativos. Por otra parte, este resultado podría interpretarse como más alejado del paradigma de educación centrado en el profesor, con vigencia tradicional en este país (modelo universitario napoleónico).

Bélgica y sobre todo Reino Unido se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, la intervención en clase

guiada/controlada por el profesor. Este resultado sorprende, en el caso de Bélgica por tratarse de alumnos generalmente expresivos y espontáneos (carácter más asociado a la zona francófona del país, pero también en general), y en el caso del Reino Unido por el modelo universitario tradicionalmente vigente en el país (Modelo británico/anglosajón), que propicia la participación libre de los alumnos en clase. Si bien, sabemos que el perfil cultural británico se describe también como respetuoso, protocolario, cortés y algo tímido en público.

- E2P3: Raramente confío mi proceso de aprendizaje a la memorización, porque el aprendizaje ocurre por medio del análisis y la comprensión/ Con frecuencia confío mi proceso de aprendizaje a la memorización, porque el aprendizaje ocurre por medio de la retención mental del conocimiento

Alemania: 3.8-Hungría: 1.6/Rusia: 1.6

Holanda: 3.7-Hungría: 1.6

Reino Unido: 3.8-Hungría: 1.6

Rumanía: 5.5-Hungría: 1.6/Irlanda: 2.0/Polonia: 2.6/Rusia: 1.6/Suecia: 2.8

Hungría, Irlanda, Polonia, Rusia y Suecia se posicionan más de acuerdo con la primera opción, a favor del análisis por encima de la memorización como proceso preferible de aprendizaje, criterio asociado al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno. Alemania, Holanda, Reino Unido y muy especialmente Rumanía se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, priorizando la memorización/retención mental del conocimiento sobre el análisis como proceso preferible de aprendizaje, criterio asociado al paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor.

Una vez más, los resultados obtenidos en este ítem sorprenden. Cabía esperar que países como Alemania,

Holanda y sobre todo Reino Unido optaran claramente por la opción asociada al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, entendido éste como individuo con pensamiento crítico e independiente que lo conduce a descubrir el conocimiento por sí mismo, criterio fuertemente asociado a los modelos universitarios germánico/humboldtiano y sobre todo anglosajón/británico. Sorprende igualmente que países como Hungría, Polonia y Rusia opten por la opción más alejada del paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor, con vigencia tradicional en el modelo universitario soviético.

- E2P4: Mi relación con los otros estudiantes es de colaboración. Todos los estudiantes debemos cooperar y apoyarnos mutuamente para aprender y conseguir buenas notas, buenos resultados/ Mi relación con los otros estudiantes es competitiva: cada uno de los estudiantes debe luchar por conseguir las mejores notas, los mejores resultados/

Bélgica: 4,6 - Holanda: 3.7/Rusia: 2.8

Francia: 4.8 - Holanda: 3.7

Bélgica y Francia se posicionan más de acuerdo con la primera opción, apoyando más la relación cooperativa que la competitiva entre los alumnos. Holanda y Rusia se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, priorizando una relación competitiva entre compañeros por encima de la colaboración.

Los resultados obtenidos en este ítem sorprenden quizá en el caso de Rusia. Sabemos que en la universidad soviética, profundamente vertical/jerárquica, los alumnos tienden a colaborar entre ellos "frente al sistema". Sin embargo, también observamos en los alumnos rusos actitudes marcadamente ambiciosas y fuertemente comprometidas con su propio aprendizaje, intentando sobresalir, ser los mejores en los resultados obtenidos.

- **E2P5:** Considero que el profesor y los materiales didácticos, los libros de texto, aportan "opinión", por eso pueden estar equivocados y son potencialmente criticables/ Considero que el profesor y los materiales didácticos, los libros de texto, aportan "la verdad", y por eso nunca son criticables

Francia: 3.7-Alemania: 2.7/Reino Unido: 2.5

Italia: 3.8-Reino Unido: 2.5

Rusia: 5.0-Alemania: 2.7/Dinamarca: 1.3/Hungría: 2.3/Reino Unido: 2.5/Suecia: 2.6

Alemania, Dinamarca, Hungría, Reino Unido y Suecia se posicionan, como cabía esperar, más de acuerdo con la primera opción, considerando que el profesor y los materiales didácticos aportan opinión y son, por lo tanto, potencialmente criticables, en coherencia con los perfiles culturales descritos para estos países y los modelos universitarios tradicionalmente vigentes en ellos (germánico/humboldtiano y británico/anglosajón). Caso diferente es el de Hungría, país del que se podía esperar que optara por la segunda opción por afinidad al perfil cultural descrito para los países de la Europa del Este y a su modelo tradicional universitario (modelo soviético).

También como era de esperar, Francia, Italia y Rusia se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, considerando que los materiales didácticos y el profesor aportan conocimientos indiscutibles, en coherencia con los perfiles culturales descritos para estos países y con sus modelos universitarios tradicionales (modelo napoleónico y modelo soviético).

- **E2P6:** Considero aceptable o incluso positivo expresar abiertamente mi desacuerdo, con otros estudiantes o incluso con el profesor/ Considero que nunca debo expresar abiertamente mi desacuerdo con el profesor, porque un clima formal de seriedad y máximo respeto deberían ser siempre lo más importante

Bélgica: 3,7-Alemania: 2.3

Francia: 3.3-Alemania: 2.3

Alemania se posiciona más a favor de la primera opción, considerando aceptable/positivo expresar abiertamente el desacuerdo, con compañeros o incluso con el profesor, resultado esperable desde el modelo universitario germánico/humboldtiano y también desde el perfil cultural descrito para este país. Además, en las aulas universitarias multiculturales observamos en general este tipo de actitudes y comportamientos, especialmente críticos, por parte de los alumnos alemanes.

Francia y Bélgica (una vez más con un perfil cultural y unos comportamientos más asociados a la parte francófona que a la parte flamenca del país), se manifiestan más a favor de la segunda opción, que conlleva actitudes de respeto a la jerarquía y a la autoridad académica del profesor más presentes en el paradigma de aprendizaje centrado en la enseñanza y en el profesor, asociado tradicionalmente al modelo universitario napoleónico.

- E2P7: Prefiero ser autónomo e independiente para decidir mi propio estilo de aprendizaje y para gestionar el tiempo que dedico a cada actividad o tarea/ Considero que el profesor, como experto del conocimiento y la Pedagogía, debe decidir siempre las actividades de aprendizaje, los ejercicios y las tareas para todo el grupo de la clase, gestionar el tiempo y marcar los plazos

Reino Unido: 3.5-Alemania: 2.1

Rumanía: 4.8-Alemania: 2.1

Suecia: 3.6-Alemania: 2.1

Una vez más en este ítem, **Alemania** destaca por posicionarse claramente más de acuerdo con la primera opción, priorizando la independencia y la autonomía del alumno en la gestión de su propio proceso de aprendizaje,

criterio básico en el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado al modelo universitario germánico/humboldtiano. En este sentido, sorprende comprobar que Reino Unido (como Suecia, con perfil cultural afín al alemán) se haya manifestado algo más lejos de esta primera opción, en contraste estadísticamente significativo con Alemania, considerando que el paradigma de educación es el mismo en el modelo universitario anglosajón/británico.

Sin embargo, el contraste estadísticamente significativo más fuerte se produce con Rumanía, que se posiciona muy claramente más de acuerdo con la segunda opción, en coherencia con los comportamientos y criterios asociados al modelo universitario soviético tradicionalmente vigente en los países del Este de Europa.

- **E2P8:** En clase en general prefiero trabajar en grupos, las actividades cooperativas con otros alumnos, debatiendo cada tema y llegando a acuerdos comunes/ En clase en general prefiero trabajar solo, concentrándome en escuchar al profesor, y tomar buenas notas de clase para estudiarlas después, y/o hacer ejercicios y trabajos

En este ítem no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos representados en la muestra, posicionándose todos los alumnos encuestados en diversas posiciones en el continuo de opinión, oscilando entre Finlandia: 2.5 y Polonia: 4.5 (o Suiza: 6.0, con un único alumno en la muestra).

- **E2P9:** Considero que yo soy el máximo responsable de mi propio proceso de aprendizaje y de los resultados obtenidos/ Considero que el profesor es el máximo responsable del aprendizaje de todos los alumnos y de los resultados obtenidos por sus estudiantes

Polonia: 3.9-Alemania: 2.0/Francia: 2.5/Irlanda: 1.8/Suecia: 2.9

Rumanía: 4.5-Alemania: 2.0/Irlanda: 1.8

Alemania, Irlanda y Suecia se posicionan más de acuerdo con la primera opción, subrayando la responsabilidad del

alumno sobre su propio aprendizaje (proceso y resultados), en coherencia con el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno asociado a los modelos universitarios alemán/humboldtiano y británico/anglosajón. Sorprende el caso de Francia, con una respuesta ligeramente más en la línea del paradigma de educación centrada en el aprendizaje y en el alumno, tradicionalmente no asociado al modelo universitario napoleónico, aunque su respuesta en realidad refleja más bien el concepto de corresponsabilidad o responsabilidad compartida con el profesor.

Polonia y Rumanía se manifiestan significativamente más de acuerdo con la segunda opción, desplazando la responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos (proceso y resultados) hacia la figura del profesor, en coherencia con el paradigma de educación centrado en la enseñanza y el profesor asociado al modelo universitario soviético con vigencia tradicional en los países del Este de Europa.

- E2P10: Prefiero sentirme libre para hacer los trabajos y tareas que considere oportunos y necesarios para mi propio aprendizaje/ Considero que el profesor debe asignar los mismos trabajos y tareas a todo el grupo de la clase, y controlar siempre si se hacen y cómo se hacen

En este ítem tampoco han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos de la muestra, manifestándose todos los alumnos encuestados en diversas posiciones sobre el continuo de opinión, oscilando entre Rumanía: 2.3 y Hungría: 4.5.

- E2P11: Considero que debo utilizar varias fuentes de conocimiento, como bibliografía esencial o investigaciones recientes sobre cada tema, para completar la información recibida en la clase/ Considero que el profesor siempre debe explicar la materia en clase de forma completa y detallada, siendo la principal fuente de información

Italia: 4.2-Alemania: 2.5

El resultado obtenido en este ítem podría considerarse “emblemático” por corresponderse a los paradigmas de

educación y a los modelos universitarios tradicionalmente vigentes en ambos países (germánico/humboldtiano y napoleónico respectivamente).

Alemania se manifiesta claramente más de acuerdo con la primera opción, que representa el perfil del alumno autónomo e independiente asociado al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, mientras que Italia se posiciona de forma estadísticamente significativa más de acuerdo con la segunda opción, que representa criterios y comportamientos asociados al paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor como fuente principal y transmisor del conocimiento.

- E2P12: En clase prefiero siempre que el profesor promueva el debate y la participación activa de todos los alumnos/ En clase prefiero siempre que el profesor exija silencio y atención mientras explica la materia

Alemania: 4.2-Chequia: 2.3/Dinamarca: 1.3/Francia: 2.5/Holanda: 2.8/Irlanda: 1.5/Rusia: 1.8

Sorprenden quizá algunos de los países que se posicionan más cerca de la primera opción en este ítem, más de acuerdo con que el profesor promueva siempre el debate y la participación activa de los alumnos en clase, como en el caso de **Dinamarca y Holanda** por motivos relacionados con sus perfiles culturales descritos, y en el caso de **Chequia y Rusia** por motivos relacionados con el modelo universitario soviético tradicionalmente vigente en estos países. En el caso de **Francia e Irlanda** (a pesar de estar englobado este país en el perfil cultural británico, pero con diferencias culturales y comportamentales/*actitudinales*⁷⁰ con los otros países del Grupo C, como ya hemos comentado), el resultado nos parece coherente y esperable.

⁷⁰ Aunque el término *actitudinal* no aparece recogido en el DRAE, es de uso extendido y habitual en la bibliografía especializada

En cambio, no sorprende en absoluto que Alemania se posicione muy claramente, y de forma estadísticamente significativa, más de acuerdo con la segunda opción, que propone un clima de aula serio y riguroso de silencio y atención al profesor mientras éste presenta la materia, comportamientos que observamos habitualmente por parte de los alumnos alemanes en las aulas universitarias multiculturales.

- E2P13: En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología prácticos, que me capaciten para un posterior ejercicio profesional /técnico/
En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología teóricos, que me informen exhaustivamente sobre la materia para convertirme en un experto

En este ítem tampoco han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos de la muestra, manifestándose todos los alumnos encuestados en diversas posiciones sobre el continuo de opinión, oscilando entre Suiza: 1.0 (un único alumno en la muestra), Chequia: 1.9 y Rumanía: 4.3.

- E2P14: Prefiero en general los trabajos con interacción oral, hablando con mis compañeros o haciendo presentaciones orales individuales/
Prefiero en general los trabajos escritos, resultado del estudio individual y la reflexión personal

Alemania: 4.2-Holanda: 3.0

Holanda resulta ser el país que se posiciona más de acuerdo con la primera opción, a favor de los trabajos con interacción oral por encima de los trabajos escritos e individuales, a pesar de estar este país englobado en el perfil cultural germánico, en el que también aparece Alemania. Sin embargo, en las aulas universitarias multiculturales se observan claras diferencias actitudinales (o de actitud) y de comportamiento entre ambos países, siendo en general los alumnos holandeses más comunicativos, expresivos y sociables que los alemanes. Los países del Grupo B (países “latinos”, con un perfil cultural más “del sur”), se manifiestan igualmente más

de acuerdo con esta misma opción, como era de esperar desde la perspectiva de sus perfiles culturales y desde la experiencia en las aulas universitarias multiculturales.

Alemania, en coherencia con lo esperado desde el perfil cultural caracterizado/descrito para este país y desde los comportamientos y las actitudes observados en las aulas universitarias multiculturales, muestra un resultado estadísticamente significativo claramente más de acuerdo con la segunda opción, la preferencia por los trabajos escritos e individuales por encima de los trabajos en grupo con interacción oral.

- E2P15: En clase prefiero expresar mis ideas rápidamente y con confianza/
En clase prefiero tener el tiempo y el espacio para reflexionar antes de hablar

Alemania: 4.4-Polonia: 2.7/Rusia: 1.0

Chequia: 4.7-Rusia: 1.0

Francia: 3.9-Rusia: 1.0

Holanda: 3.5-Rusia: 1.0

Hungría: 4.5-Rusia: 1.0

Irlanda: 4.5-Rusia: 1.0

Italia: 3.8-Rusia: 1.0

Reino Unido: 4.7-Polonia: 2.7/Rusia: 1.0

Suecia: 3.7-Rusia: 1.0

Los resultados obtenidos en este ítem nos sorprenden desde distintos puntos de vista. Por una parte y en primer lugar, **Rusia** (como **Polonia**, en menor medida) es el país que más fuertemente se posiciona de acuerdo con la primera opción, manifestando así su preferencia por expresar las ideas rápidamente y con confianza, lo que implica no sólo un

carácter expresivo, espontáneo y comunicativo, sino además un “tiempo de respuesta” corto. Estos comportamientos y actitudes se observan ciertamente en las aulas universitarias multiculturales en nuestra experiencia, pero sabemos también que el modelo universitario soviético es muy fuertemente jerárquico/vertical, y que en sus aulas universitarias se promueven tradicionalmente actitudes de escucha y de respeto al profesor, con lo cual entendemos este resultado más como un deseo basado en lo que serían preferencias personales y/o en la experiencia vivida en aulas universitarias multiculturales que como una descripción de la realidad en sus aulas universitarias (en sus países de origen).

En cuanto a los países que se manifiestan con diferencias de medias estadísticamente significativas más de acuerdo con la segunda opción (9 países de los 20 representados en la muestra, casi la mitad, aunque en grados diferentes), nos sorprenden los resultados en casos como Italia y Francia (también Irlanda y Holanda, como ya hemos comentado), por ser ejemplos emblemáticos de países con perfiles culturales descritos/caracterizados como expresivos, espontáneos, comunicativos, con un “tiempo de respuesta” corto, como se puede observar generalmente en las aulas universitarias multiculturales. No sorprende en absoluto este resultado en el caso de países como Alemania (muy especialmente), Reino Unido o Suecia, por ser coherente con sus perfiles culturales y comportamientos descritos y observados. Hungría vuelve a diferenciarse del resto de los países de su grupo con perfiles culturales afines (países del Este de Europa).

- E2P16: No me preocupan tanto las calificaciones/notas al final del curso. Mi prioridad es avanzar lo máximo posible en el conocimiento de cada materia/ Mi prioridad y mi mayor preocupación es conseguir las mejores calificaciones/notas al final del curso

Polonia: 4.8-Alemania: 2.6/Reino Unido: 2.4/Rusia: 2.0

Polonia destaca como el país que se posiciona más de acuerdo con la primera opción, priorizando el avance individual en una cierta área de conocimiento sobre las notas finales del curso. Este planteamiento supondría optar más por un aprendizaje profundo que por un enfoque de aprendizaje de logro o de aprendizaje más superficial.

Alemania, Reino Unido y Rusia (especialmente) se manifiestan más de acuerdo con la segunda opción, su prioridad y su mayor preocupación por conseguir las mejores notas al final del curso, criterio que suele asociarse con actitudes y comportamientos competitivos (más en el caso de Reino Unido o Alemania) y ambiciosos (más en el caso de Rusia). Aunque sabemos que estos países tienen sistemas/modelos universitarios competitivos, esta segunda opción podría conllevar también un posicionamiento a favor del enfoque de aprendizaje de logro frente al enfoque de aprendizaje profundo, concepto en contradicción con el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno como individuo que desarrolla un espíritu analítico, crítico, actitudes autónomas e independientes dirigidas al descubrimiento del conocimiento, criterios en contradicción con el enfoque de aprendizaje superficial o con el enfoque de aprendizaje de logro.

No nos extenderemos más en el análisis/comentario exhaustivo y pormenorizado de estos resultados obtenidos por países, 20 países europeos cada uno con su idiosincrasia y su identidad cultural propias. En el apartado anterior (Análisis de Resultados Escala 2) se han analizado y comentado ampliamente las diferencias de medias estadísticamente significativas resultantes entre los cuatro grupos de países con perfiles culturales afines establecidos para la investigación, lo que nos ha permitido tener una visión más amplia, global, conjunta y homogénea sobre preconceptos, valores, actitudes y comportamientos comunes descritos, caracterizados y considerados afines en los perfiles culturales de dichos cuatro grupos.

5.3. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS ESCALA 3

- ESCALA 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta tercera Escala, han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos en 19 de los 25 ítems (E3P1, E3P2, E3P3, E3P4, E3P5, E3P9, E3P10, E3P11, E3P12, E3P13, E3P14, E3P15, E3P16, E3P18, E3P19, E3P20, E3P21, E3P22 y E324), lo que equivale a **un 76.00%** del total. Dichas diferencias corresponden a las 7 Dimensiones medidas en la Escala 3, referidas al perfil del profesor: Dimensión relacional-afectiva, Dimensión científico-didáctica, Dimensión científica, Dimensión didáctica, Dimensión relacional, capacidad de adaptación/reacción a las necesidades educativas individuales (entre las Dimensiones didáctica y relacional) y ciertas competencias más específicas del profesor como la Competencia intercultural (entre las Dimensiones científica, didáctica y relacional), en Educación Superior. **La Escala 3 tiene una fiabilidad/consistencia interna muy alta (alfa de Cronbach ,810; ,819 basada en los datos tipificados).**

5.3.1. ANÁLISIS DE DATOS POR GRUPOS ESCALA 3

A continuación en tablas, veremos las pruebas ANOVA de un solo factor (Grupos de perfiles culturales afines), prueba de homogeneidad de varianzas, prueba robusta de igualdad de medias de Brown-Forsythe y prueba *post hoc* de comparaciones múltiples ANOVA-Bonferroni para la Escala 3 en los cuatro Grupos (A, B; C; D), así como las diferencias de medias estadísticamente significativas resultantes entre los mismos. Tabla 40: ANOVA descriptivos grupos Escala 3; Tabla 41: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 3; Tabla 42: ANOVA de un factor grupos Escala 3; Tabla 43: Prueba robusta Brown-Forsythe grupos Escala 3; Tabla 44: Comparativa de medias grupos Escala 3; Tabla 45: Resultados análisis *post hoc* Bonferroni grupos Escala 3; Tabla 46: Diferencias de medias significativas prueba de Bonferroni grupos Escala 3.

Tabla 40: ANOVA descriptivos grupos Escala 3

Items	Grupos	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E3P1	GRUPO ALEMANIA	98	3,143	1,2352	,1248	2,895	3,391	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,723	1,0742	,1179	2,488	2,957	1,0	5,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,441	,9906	,1699	2,096	2,787	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	2,343	1,0556	,1784	1,980	2,705	1,0	4,0
	Total	250	2,796	1,1627	,0735	2,651	2,941	1,0	6,0
E3P2	GRUPO ALEMANIA	98	2,378	1,3122	,1326	2,114	2,641	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,277	1,3643	,1498	1,979	2,575	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,765	1,0747	,1843	2,390	3,140	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	1,886	1,2312	,2081	1,463	2,309	1,0	5,0
	Total	250	2,328	1,3035	,0824	2,166	2,490	1,0	6,0
E3P3	GRUPO ALEMANIA	98	2,296	1,3177	,1331	2,032	2,560	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	1,687	,9744	,1070	1,474	1,900	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	1,324	,6382	,1095	1,101	1,546	1,0	3,0
	GRUPO RUSIA	35	1,857	,6921	,1170	1,619	2,095	1,0	3,0
	Total	250	1,900	1,1095	,0702	1,762	2,038	1,0	6,0
E3P4	GRUPO ALEMANIA	98	2,082	1,1637	,1175	1,848	2,315	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P5	GRUPO FRANCIA	83	1,759	1,0072	,1106	1,539	1,979	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	1,441	,5609	,0962	1,245	1,637	1,0	3,0
	GRUPO RUSIA	35	1,714	1,2265	,2073	1,293	2,136	1,0	5,0
	Total	250	1,836	1,0760	,0681	1,702	1,970	1,0	6,0
E3P6	GRUPO ALEMANIA	98	2,714	1,2184	,1231	2,470	2,959	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,554	1,1071	,1215	2,312	2,796	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	1,500	,5641	,0967	1,303	1,697	1,0	3,0
	GRUPO RUSIA	35	1,686	,9000	,1521	1,377	1,995	1,0	4,0
E3P7	Total	250	2,352	1,1669	,0738	2,207	2,497	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	1,663	,9300	,0939	1,477	1,850	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	1,807	,9934	,1090	1,590	2,024	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	1,559	,5040	,0864	1,383	1,735	1,0	2,0
E3P7	GRUPO RUSIA	35	1,857	1,0885	,1840	1,483	2,231	1,0	5,0
	Total	250	1,724	,9313	,0589	1,608	1,840	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,204	1,3467	,1360	2,934	3,474	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,108	1,0361	,1137	2,882	3,335	1,0	5,0
E3P7	GRUPO REINO UNIDO	34	2,676	,9119	,1564	2,358	2,995	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	3,229	1,1903	,2012	2,820	3,637	1,0	6,0
	Total	250	3,104	1,1810	,0747	2,957	3,251	1,0	6,0

E3P8	GRUPO ALEMANIA	98	3,684	1,3892	,1403	3,405	3,962	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,229	1,1824	,1298	2,971	3,487	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,265	1,3098	,2246	2,808	3,722	1,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,629	1,4569	,2463	3,128	4,129	1,0	6,0
	Total	250	3,468	1,3327	,0843	3,302	3,634	1,0	6,0
E3P9	GRUPO ALEMANIA	98	3,224	1,0003	,1010	3,024	3,425	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,096	1,2058	,1324	2,833	3,360	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,471	1,0797	,1852	2,094	2,847	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	3,371	1,3951	,2358	2,892	3,851	1,0	6,0
	Total	250	3,100	1,1659	,0737	2,955	3,245	1,0	6,0
E3P10	GRUPO ALEMANIA	98	3,571	1,3773	,1391	3,295	3,848	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,458	1,1294	,1240	3,211	3,704	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,912	1,5641	,2682	2,366	3,458	1,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	4,200	,9641	,1630	3,869	4,531	2,0	5,0
	Total	250	3,532	1,3145	,0831	3,368	3,696	1,0	6,0
E3P11	GRUPO ALEMANIA	98	4,153	1,2298	,1242	3,907	4,400	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,651	1,1836	,1299	3,392	3,909	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,676	1,0932	,1875	3,295	4,058	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	3,257	1,0100	,1707	2,910	3,604	2,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P12	Total	250	3,796	1,2034	,0761	3,646	3,946	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	2,531	1,1325	,1144	2,304	2,758	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,614	,9606	,1054	2,405	2,824	1,0	5,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,000	,6963	,1194	1,757	2,243	1,0	3,0
	GRUPO RUSIA	35	2,171	,8220	,1389	1,889	2,454	1,0	4,0
E3P13	Total	250	2,436	1,0050	,0636	2,311	2,561	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,010	1,0697	,1081	2,796	3,225	1,0	5,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,819	1,0139	,1113	2,598	3,041	1,0	5,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,471	1,0513	,1803	2,104	2,837	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	3,257	1,6688	,2821	2,684	3,830	1,0	6,0
E3P14	Total	250	2,908	1,1666	,0738	2,763	3,053	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,153	1,2298	,1242	2,907	3,400	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,928	1,1129	,1222	2,685	3,171	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,735	1,3328	,2286	2,270	3,200	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	4,486	1,2689	,2145	4,050	4,922	1,0	6,0
E3P15	Total	250	3,208	1,3190	,0834	3,044	3,372	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,071	1,1510	,1163	2,841	3,302	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,639	1,0996	,1207	2,398	2,879	1,0	5,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,176	,8694	,1491	1,873	2,480	1,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P16	GRUPO RUSIA	35	2,971	1,4243	,2407	2,482	3,461	1,0	6,0
	Total	250	2,792	1,1774	,0745	2,645	2,939	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	2,602	1,1005	,1112	2,381	2,823	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,855	1,2310	,1351	2,587	3,124	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,118	,8796	,1508	1,811	2,425	1,0	3,0
	GRUPO RUSIA	35	3,200	1,2319	,2082	2,777	3,623	2,0	6,0
E3P17	Total	250	2,704	1,1721	,0741	2,558	2,850	1,0	6,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,194	1,3672	,1381	2,920	3,468	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,663	1,3277	,1457	3,373	3,953	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,235	,8896	,1526	2,925	3,546	2,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	3,343	1,3491	,2280	2,879	3,806	2,0	6,0
	Total	250	3,376	1,3059	,0826	3,213	3,539	1,0	6,0
E3P18	GRUPO ALEMANIA	98	2,796	1,1119	,1123	2,573	3,019	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,807	1,2342	,1355	2,538	3,077	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,147	,7836	,1344	1,874	2,420	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	4,000	1,5530	,2625	3,467	4,533	1,0	6,0
	Total	250	2,880	1,2838	,0812	2,720	3,040	1,0	6,0
	E3P19	GRUPO ALEMANIA	98	2,571	,9082	,0917	2,389	2,754	1,0	6,0
GRUPO FRANCIA		83	2,602	1,0114	,1110	2,382	2,823	1,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	GRUPO REINO UNIDO	34	2,353	1,0115	,1735	2,000	2,706	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	3,086	1,0947	,1850	2,710	3,462	1,0	4,0
	Total	250	2,624	,9993	,0632	2,500	2,748	1,0	6,0
E3P20	GRUPO ALEMANIA	98	3,133	1,4405	,1455	2,844	3,421	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,542	1,2907	,1417	2,260	2,824	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,029	1,2906	,2213	2,579	3,480	1,0	5,0
	GRUPO RUSIA	35	2,943	1,2589	,2128	2,510	3,375	1,0	5,0
	Total	250	2,896	1,3640	,0863	2,726	3,066	1,0	6,0
	E3P21	GRUPO ALEMANIA	98	2,235	1,0822	,1093	2,018	2,452	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,060	1,2817	,1407	1,780	2,340	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	1,647	,7337	,1258	1,391	1,903	1,0	3,0
	GRUPO RUSIA	35	2,086	,8869	,1499	1,781	2,390	1,0	4,0
	Total	250	2,076	1,1005	,0696	1,939	2,213	1,0	6,0
E3P22	GRUPO ALEMANIA	98	2,337	1,0249	,1035	2,131	2,542	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,373	1,0674	,1172	2,140	2,607	1,0	5,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	1,853	,8921	,1530	1,542	2,164	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	2,771	1,0025	,1695	2,427	3,116	1,0	6,0
	Total	250	2,344	1,0421	,0659	2,214	2,474	1,0	6,0
	E3P23	GRUPO ALEMANIA	98	4,102	1,3659	,1380	3,828	4,376	1,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P24	GRUPO FRANCIA	83	3,831	1,3509	,1483	3,536	4,126	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	4,235	1,2075	,2071	3,814	4,657	2,0	6,0
	GRUPO RUSIA	35	3,943	1,1868	,2006	3,535	4,351	1,0	6,0
	Total	250	4,008	1,3171	,0833	3,844	4,172	1,0	6,0
E3P25	GRUPO ALEMANIA	98	2,847	,8892	,0898	2,669	3,025	1,0	5,0
	GRUPO FRANCIA	83	2,795	,8939	,0981	2,600	2,990	1,0	5,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	2,324	1,0363	,1777	1,962	2,685	1,0	4,0
	GRUPO RUSIA	35	3,371	,9727	,1644	3,037	3,706	1,0	5,0
	Total	250	2,832	,9589	,0606	2,713	2,951	1,0	5,0
	GRUPO ALEMANIA	98	3,224	1,2144	,1227	2,981	3,468	1,0	6,0
	GRUPO FRANCIA	83	3,084	1,2992	,1426	2,801	3,368	1,0	6,0
	GRUPO REINO UNIDO	34	3,206	1,1489	,1970	2,805	3,607	1,0	5,0
E3P25	GRUPO RUSIA	31	3,548	1,5457	,2776	2,981	4,115	1,0	6,0
	Total	246	3,215	1,2803	,0816	3,055	3,376	1,0	6,0

Tabla 41: Homogeneidad de varianzas grupos Escala 3

Items	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
E3P1	,766	3	246	,514
E3P2	2,106	3	246	,100
E3P3	7,138	3	246	,000*
E3P4	3,865	3	246	,010*
E3P5	6,485	3	246	,000*
E3P6	2,261	3	246	,082*
E3P7	5,922	3	246	,001*
E3P8	1,942	3	246	,123
E3P9	2,286	3	246	,079*
E3P10	4,464	3	246	,004*
E3P11	,531	3	246	,661
E3P12	6,405	3	246	,000*
E3P13	6,420	3	246	,000*
E3P14	1,239	3	246	,296
E3P15	3,450	3	246	,017*
E3P16	1,456	3	246	,227
E3P17	4,544	3	246	,004*
E3P18	4,291	3	246	,006*
E3P19	1,515	3	246	,211
E3P20	2,984	3	246	,032*
E3P21	2,531	3	246	,058*
E3P22	,384	3	246	,765
E3P23	1,027	3	246	,381
E3P24	1,488	3	246	,218
E3P25	2,516	3	242	,059*

* Significación al nivel $p < 0.05$.

Tabla 42: ANOVA de un factor grupos Escala 3

Items	F	Sig.
E3P1	6,211	,000*
E3P2	2,762	,043*
E3P3	9,061	,000*
E3P4	3,631	,014*
E3P5	16,390	,000*
E3P6	,954	,415
E3P7	1,869	,135
E3P8	2,211	,087
E3P9	4,489	,004*
E3P10	5,994	,001*
E3P11	6,082	,001*
E3P12	4,265	,006*
E3P13	3,127	,026*
E3P14	16,225	,000*
E3P15	6,022	,001*
E3P16	5,972	,001*
E3P17	2,136	,096
E3P18	14,955	,000*
E3P19	3,532	,015*
E3P20	3,040	,030*
E3P21	2,450	,064*
E3P22	4,704	,003*
E3P23	1,031	,380

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P24	7,468	,000*
E3P25	,991	,398

* Significación al nivel $p < 0.05$.

Tabla 43: Prueba robusta Brown-Forsythe grupos Escala 3

Items	Prueba robusta	Estadístico(a)	gl1	gl2	Sig.
E3P1	Brown-Forsythe	6,763	3	189,224	,000
E3P2	Brown-Forsythe	3,002	3	191,131	,032
E3P3	Brown-Forsythe	12,430	3	239,511	,000
E3P4	Brown-Forsythe	3,986	3	146,811	,009
E3P5	Brown-Forsythe	20,972	3	218,832	,000
E3P6	Brown-Forsythe	1,025	3	146,284	,383
E3P7	Brown-Forsythe	2,061	3	180,667	,107
E3P8	Brown-Forsythe	2,144	3	154,800	,097
E3P9	Brown-Forsythe	4,123	3	141,315	,008
E3P10	Brown-Forsythe	5,958	3	136,866	,001
E3P11	Brown-Forsythe	6,612	3	190,688	,000
E3P12	Brown-Forsythe	5,189	3	219,561	,002
E3P13	Brown-Forsythe	2,631	3	108,143	,054
E3P14	Brown-Forsythe	15,334	3	150,344	,000
E3P15	Brown-Forsythe	5,888	3	137,394	,001
E3P16	Brown-Forsythe	6,239	3	169,528	,000
E3P17	Brown-Forsythe	2,363	3	178,794	,073
E3P18	Brown-Forsythe	14,472	3	124,625	,000
E3P19	Brown-Forsythe	3,313	3	151,981	,022
E3P20	Brown-Forsythe	3,199	3	179,947	,025
E3P21	Brown-Forsythe	2,964	3	218,110	,033
E3P22	Brown-Forsythe	4,970	3	183,147	,002

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P23	Brown-Forsythe	1,112	3	189,797	,346
E3P24	Brown-Forsythe	6,933	3	147,721	,000
E3P25	Brown-Forsythe	,932	3	131,620	,427

a Distribuidos en F asintóticamente.

Tabla 44: Comparativa de medias grupos Escala 3

	GRUPO			
	GRUPO ALEMANIA (A)	GRUPO FRANCIA (B)	GRUPO REINO UNIDO (C)	GRUPO RUSIA (D)
	Media	Media	Media	Media
E3P1	3.1	2.7	2.4	2.3
E3P2	2.4	2.3	2.8	1.9
E3P3	2.3	1.7	1.3	1.9
E3P4	2.1	1.8	1.4	1.7
E3P5	2.7	2.6	1.5	1.7
E3P6	1.7	1.8	1.6	1.9
E3P7	3.2	3.1	2.7	3.2
E3P8	3.7	3.2	3.3	3.6
E3P9	3.2	3.1	2.5	3.4
E3P10	3.6	3.5	2.9	4.2
E3P11	4.2	3.7	3.7	3.3
E3P12	2.5	2.6	2.0	2.2
E3P13	3.0	2.8	2.5	3.3
E3P14	3.2	2.9	2.7	4.5
E3P15	3.1	2.6	2.2	3.0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P16	2.6	2.9	2.1	3.2
E3P17	3.2	3.7	3.2	3.3
E3P18	2.8	2.8	2.1	4.0
E3P19	2.6	2.6	2.4	3.1
E3P20	3.1	2.5	3.0	2.9
E3P21	2.2	2.1	1.6	2.1
E3P22	2.3	2.4	1.9	2.8
E3P23	4.1	3.8	4.2	3.9
E3P24	2.8	2.8	2.3	3.4
E3P25	3.2	3.1	3.2	3.5

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (características del profesor con mayor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 1.0 y 2.0
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (características del profesor con menor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 4.1 y 4.5.

Tabla 45: Resultados del análisis *post hoc* de Bonferroni grupos Escala 3⁷¹

	GRUPO			
	GRUPO ALEMANIA	GRUPO FRANCIA	GRUPO REINO UNIDO	GRUPO RUSIA
	(A)	(B)	(C)	(D)
E3P1	C D			
E3P2			D	
E3P3	B C			
E3P4	C			
E3P5	C D	C D		

⁷¹ Tabla de elaboración propia incorporando los resultados obtenidos en los análisis correspondientes a la prueba de Bonferroni realizados con el programa SPSS.

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P6				
E3P7				
E3P8				
E3P9	C	C		C
E3P10				B C
E3P11	B C D			
E3P12	C	C		
E3P13				C
E3P14				A B C
E3P15	C			C
E3P16		C		A C
E3P17				
E3P18	C	C		A B C
E3P19				C
E3P20	B			
E3P21	C			
E3P22				C
E3P23				
E3P24	C			A B C
E3P25				

Los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación 0.05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor (J) aparece debajo de la categoría con una media mayor (I).

Utilizando la corrección de Bonferroni, se han ajustado las pruebas para todas las comparaciones por pares dentro de una fila para cada subtabla situada más al interior.

Tabla 46: Diferencias de medias significativas Bonferroni grupos Escala 3

Variable dependiente	(I) GRUPO	(J) GRUPO	Diferencias de medias significativas (I-J)
E3P1	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,7017(*)
	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	,8000(*)
E3P2	Grupo Reino Unido (C)	Grupo Rusia (D)	,8790(*)
E3P3	Grupo Alemania (A)	Grupo Francia (B)	,6092(*)
	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,9724(*)
E3P4	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,6405(*)
E3P5	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	1,2143(*)
	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	1,0286(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Reino Unido (C)	1,0542(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Rusia (D)	,8685(*)
E3P9	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,7539(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Reino Unido (C)	,6258(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	,9008(*)
E3P10	Grupo Rusia (D)	Grupo Francia (B)	,7422(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	1,2882(*)
E3P11	Grupo Alemania (A)	Grupo Francia (B)	,5025(*)
	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	,8959(*)
E3P12	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,5306(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Reino Unido (C)	,6145(*)
E3P13	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	,7866(*)
E3P14	Grupo Rusia (D)	Grupo Alemania (A)	1,3327(*)

	Grupo Rusia (D)	Grupo Francia (B)	1,5580(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	1,7504(*)
E3P15	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,8950(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	,7950(*)
E3P16	Grupo Rusia (D)	Grupo Alemania (A)	,5980(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Reino Unido (C)	,7378(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	-1,0824(*)
E3P18	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,6489(*)
	Grupo Alemania (A)	Grupo Rusia (D)	1,2041(*)
	Grupo Francia (B)	Grupo Reino Unido (C)	,6602(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Francia (B)	1,1928(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	1,8529(*)
E3P19	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	,7328(*)
E3P20	Grupo Alemania (A)	Grupo Francia (B)	,5905(*)
E3P21	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,5876(*)
E3P22	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	,9185(*)
E3P24	Grupo Alemania (A)	Grupo Reino Unido (C)	,5234(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Alemania (A)	,5245(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Francia (B)	,5762(*)
	Grupo Rusia (D)	Grupo Reino Unido (C)	1,0479(*)

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05. Para cada par significativo, la clave de la categoría menor (J) aparece debajo de la categoría con una media mayor (I).

** No han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas en los ítems E3P6, E3P7, E3P8, E3P17, E3P23 y E3P25.

5.3.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR GRUPOS ESCALA 3

A continuación procederemos al análisis descriptivo e inferencial de los resultados obtenidos en la Escala 3, centrándonos en el comentario de las diferencias estadísticamente significativas resultantes entre los cuatro grupos en cada una de las 7 Dimensiones medidas en la Escala:

En la Dimensión 1 de la Escala 3, referida a la Dimensión relacional-afectiva del profesor, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- E3P1: El profesor debe tener la capacidad de adaptarse a cada estudiante, para responder a sus necesidades individuales de forma personalizada

→ (D): 2.3

→ (C): 2.4

→ (A): 3.1

Para tres de los Grupos (B, C, D) de alumnos, es muy importante que el profesor tenga la capacidad de adaptarse a cada estudiante, especialmente para los alumnos de los **Grupos D y C** (Grupo B: 2.7), mientras que para los alumnos del **Grupo A** es sólo bastante importante.

- E3P5: El profesor debe ser creativo y tener una gran imaginación, para presentar el tema de diferentes formas y proponer diferentes modos de trabajo en el aula

→ (C): 1.5

→ (D): 1.7

→ (B): 2.6

→ (A): 2.7

La creatividad y la imaginación del profesor resultan ser fundamentales para los alumnos de los **Grupos C y D**, siendo muy importantes para los **Grupos B y A**.

- E3P9: El profesor debería mostrarse siempre amable y simpático

→ (C): 2.5

→ (A): 3.2

→ (B): 3.1

→ (D): 3.4

Para los alumnos del **Grupo C** es muy importante que el profesor se muestre siempre amable y simpático, mientras que para el resto de los alumnos: **Grupos A, B y D**, esta característica es sólo bastante importante.

- E3P11: El profesor debería mantener una relación cercana, amistosa y personal con los alumnos

→ (D): 3.3

→ (B): 3.7

→ (C): 3.7

→ (A): 4.2

Para los alumnos de los **Grupos D** (en mayor medida), **B y C**, es bastante importante que el profesor mantenga una relación cercana, amistosa y personal con los alumnos, mientras que para los alumnos del **Grupo A** esta característica es sólo relativamente importante.

- **E3P15:** El profesor debería mostrarse siempre paciente y comprensivo con las dificultades de cada alumno

→ **(C):** 2.2

→ **(D):** 3.0

→ **(A):** 3.1

Para los alumnos del **Grupo C** es muy importante que el profesor se muestre siempre paciente y comprensivo, característica que para los alumnos de los **Grupos D y A** es sólo bastante importante.

- **E3P21:** El profesor debe **tratar a los alumnos con interés, respeto y confianza**

→ **(C):** 1.6

→ **(A):** 2.2

Para los alumnos del **Grupo C** es **fundamental** que el profesor trate a los alumnos con respeto y confianza, mientras que esta característica para los alumnos del **Grupo A** resulta ser **muy importante**.

En la Dimensión 2 de la Escala 3, referida a la Dimensión científico-didáctica del profesor, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- **E3P12:** El profesor debería ser capaz de plantear cuestiones ambiciosas y preguntas inteligentes y relevantes a los alumnos

→ **(C):** 2.0

→ **(A):** 2.5

→ **(B)**: 2.6

Para todos los alumnos es muy importante que el profesor sea capaz de plantear cuestiones ambiciosas, inteligentes y relevantes, en mayor medida para el **Grupo C** y en menor medida para los Grupos **A** y **B**. (Grupo D: 2.2).

- **E3P18**: El profesor debería ser capaz de responder a todas las preguntas de los alumnos con seguridad y rigor científico

→ **(C)**: 2.1

→ **(A)**: 2.8

→ **(B)**: 2.8

→ **(D)**: 4.0

Para los alumnos de los **Grupos C** (en mayor medida), **A** y **B** (en menor medida), es muy importante que el profesor sea capaz de responder a todas las preguntas de los alumnos, mientras que para los alumnos del **Grupo D** resulta ser sólo relativamente importante.

- **E3P19**: El profesor debe crear entornos de aprendizaje profundo que propicien el pensamiento crítico natural en los alumnos

→ **(C)**: 2.4

→ **(D)**: 3.1

Para los alumnos del **Grupo C** es muy importante que el profesor cree entornos de aprendizaje profundo que propicien el pensamiento crítico, mientras que para los alumnos del **Grupo D** es sólo bastante importante.

- E3P20: (El profesor debe dominar absolutamente su propia lengua, y debe expresarse con erudición y absoluta corrección, utilizando un lenguaje específico)

→ (B): 2.5

→ (A): 3.1

Para los alumnos del **Grupo B** es muy importante que el profesor domine absolutamente su propia lengua y se exprese con erudición y absoluta corrección, también en registros específicos, mientras que para los alumnos del **Grupo A** es sólo bastante importante.

- E3P24: El profesor debe crear entornos de aprendizaje eficaz que propicien el rigor en el conocimiento adquirido por los alumnos

→ (C): 2.3

→ (A): 2.8

→ (B): 2.8

→ (D): 3.4

Para los alumnos de los **Grupos C** (en mayor medida), **A** y **B** (en menor medida), es muy importante que el profesor cree entornos de aprendizaje eficaz que propicien el rigor en el aprendizaje, mientras que para los alumnos del **Grupo D** es sólo bastante importante.

En la Dimensión 3 de la Escala 3, referida a la Dimensión científica del profesor, a su formación, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- **E3P10:** El profesor debería dedicarse prioritariamente a la investigación, conocer los últimos avances en su materia y escribir y publicar libros y artículos para la comunidad científica

→ **(C)**: 2.9

→ **(B)**: 3.5

→ **(D)**: 4.2

No resulta haber consenso sobre la importancia otorgada a que el profesor se dedique prioritariamente a la investigación. Para los alumnos del **Grupo C** es muy importante, para los alumnos del **Grupo B** (como ocurre con los alumnos del Grupo A: 3´6) es bastante importante, y para los alumnos del **Grupo D** es sólo relativamente importante.

- **E3P13:** El profesor debería dedicarse prioritariamente a mejorar y actualizar sus técnicas de didáctica y su metodología de trabajo en la clase

→ **(C)**: 2.5

→ **(D)**: 3.3

Para los alumnos del **Grupo C** es **muy importante** que el profesor se dedique prioritariamente a mejorar y actualizar sus habilidades pedagógicas (técnicas didácticas y metodologías), mientras que para los alumnos del **Grupo D** es sólo **bastante importante**.

En la Dimensión 4 de la Escala 3, referida a la Dimensión didáctica del profesor, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- **E3P3:** El profesor debe tener la capacidad de estimular la curiosidad de los estudiantes y de motivarlos para la participación activa en su propio proceso de aprendizaje

→ (C): 1.3

→ (B): 1.7

→ (A): 2.3

Para los alumnos de los **Grupos C** (en mayor medida) y **B** (en menor medida, como ocurre con el Grupo D: 1.9), es fundamental que el profesor tenga la capacidad de estimular la curiosidad de los alumnos y de motivarlos para una participación activa en su propio proceso de aprendizaje, mientras que para los alumnos del **Grupo A** resulta ser muy importante.

- E3P4: El profesor debe conseguir y mantener el interés, el respeto y la confianza de los alumnos

→ (C): 1.4

→ (A): 2.1

Para los alumnos del **Grupo C** es fundamental que el profesor consiga y mantenga el interés, la confianza y el respeto de los alumnos (como ocurre con los Grupos D: 1.7 y B: 1.8), mientras que para los alumnos del **Grupo A** es muy importante.

En la Dimensión 5 de la Escala 3, referida a la Dimensión relacional del profesor, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B; C; D) objeto del estudio comparativo:

- E3P14: El profesor debería mostrarse siempre serio y profesional

→ (C): 2.7

→ (B): 2.9

→ (A): 3.2

→ (D): 4.5

Tampoco resulta haber consenso en la importancia concedida por los alumnos a que el profesor se muestre siempre serio y profesional. Para los alumnos de los **Grupos C** y **B** es muy importante, mientras que para los alumnos del **Grupo A** es bastante importante, y para los alumnos del **Grupo D** resulta ser sólo relativamente importante.

En la Dimensión 6 de la Escala 3, referida a la capacidad de adaptación a las necesidades educativas individuales dentro de la Dimensión didáctica del profesor, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B, C, D) objeto del estudio comparativo:

- E3P2: El profesor debe tratar a todos los estudiantes por igual, sin hacer diferencias entre unos y otros

→ (D): 1.9

→ (C): 2.8

Para los alumnos del **Grupo D** es fundamental que el profesor trate a todos los alumnos por igual, mientras que para los alumnos del **Grupo C** es muy importante (como ocurre con los Grupos B: 2.3 y A: 2.4).

- E3P16: El profesor debería mostrar siempre el mismo nivel de exigencia y las máximas expectativas sobre todos y cada uno de sus alumnos

→ (C): 2.1

→ (A): 2.6

→ (B): 2.9

→ (D): 3.2

Para los alumnos de los **Grupos C** (en mayor medida), **A y B** (en menor medida), es muy importante que el profesor muestre siempre el mismo nivel de exigencia y las mismas expectativas sobre todos y cada uno de sus alumnos, mientras que para los alumnos del **Grupo D** es sólo bastante importante.

En la Dimensión 7 de la Escala 3, referida a conocimientos y competencias que debería tener el profesor, incluida la Competencia intercultural, a caballo entre la Dimensión científico-didáctica y la Dimensión relacional, aparecen las siguientes diferencias de medias estadísticamente significativas entre los grupos (A, B; C, D) objeto del estudio comparativo:

- **E3P22:** El profesor debe ser un experto altamente cualificado y competente en su materia, que conozca perfectamente toda la bibliografía y la investigación recientes sobre el tema

→ **(C):** 1.9

→ **(D):** 2.8

Para los alumnos del **Grupo C** es fundamental que el profesor sea un experto altamente cualificado y competente en su materia, mientras que para los alumnos del **Grupo D** es muy importante que el profesor sea un experto altamente cualificado y competente en su materia (como ocurre con los Grupos A: 2.3; y B: 2.4).

En el resto de los ítems de la Escala 3 (F3P6, F3P7, F3P8, F3P17, F3P23, F3P25), ha resultado haber unanimidad general entre los cuatro grupos (A, B, C, D) de alumnos encuestados, sin diferencias de medias estadísticamente significativas entre sus respuestas.

- **E3P6:** El profesor debe presentar la materia de forma clara, sistemática y ordenada en sus clases magistrales (1.6-1.9).

Para todos los alumnos encuestados (**Grupos A, B, C, D**), es fundamental que el profesor presente la materia de forma clara y ordenada en sus clases magistrales. Como vemos, las clases magistrales por parte del profesor siguen valorándose como elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando todos los alumnos encuestados altísimas expectativas sobre su calidad.

- E3P7: El profesor debería ser también un tutor personal y profesional para los alumnos, durante y después de los cursos (2.7-3.2).

Sin haber resultado diferencias de medias estadísticamente significativas, el valor más bajo corresponde a los alumnos del **Grupo C**, para quienes es muy importante que el profesor sea también un tutor personal y profesional, durante y después de los cursos. Para el resto de los alumnos (**Grupos A, B, D**), la función tutorial del profesor es bastante importante. Resulta interesante observar cómo para los alumnos del Grupo C tiene más importancia que para el resto el papel del profesor como tutor no sólo académico, sino también personal y profesional. En el modelo universitario anglosajón/británico, así se ha entendido tradicionalmente el perfil del profesor en Educación Superior, como ocurre también en el nuevo perfil descrito y promovido en el EEES.

- E3P8: El profesor debería tener amplios conocimientos sobre las diferencias culturales entre los estudiantes de orígenes diversos, para comprenderlos mejor y poder adaptarse a ellos (3.2-3.7).

Para todos los alumnos encuestados (**Grupos A, B, C, D**), la información multicultural (también la correspondiente Competencia intercultural) del profesor es bastante importante. Resulta interesante (¿sorprendente?) comprobar la importancia moderada que todos los alumnos encuestados otorgan a la Competencia multicultural/intercultural del profesor, siendo ésta una de las competencias recurrentes en

los perfiles profesionales/académicos descritos y promovidos en el EEES.

- E3P17: El profesor debería mantener una distancia con los alumnos, propiciando una relación de respeto y autoridad (3.2-3.7).

Para todos los alumnos encuestados (**Grupos A, B, C, D**), es bastante importante que el profesor mantenga una distancia con los alumnos, propiciando una relación de respeto y autoridad. Estos resultados Muestran que, en general, los alumnos prefieren que el profesor mantenga una relación más cercana con ellos, algo que nuevamente parece estar en coherencia con los nuevos perfiles de profesor y de alumno descritos y promovidos en el EEES, así como con el clima de trabajo y las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje promovidos también desde Bolonia, fundamentalmente dirigidos hacia el trabajo en colaboración, tutorizado/facilitado por el profesor, en estructuras de interacción más horizontales/ cooperativas que verticales/jerárquicas.

- E3P23: El profesor debería conocer varias lenguas y pasar periodos de tiempo en diferentes países (3.9-4.2).

Aunque no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas, los valores más bajos corresponden a los **Grupos B**: 3.8 y **D**: 3.9., para quienes la Competencia multilingüe y la experiencia croscultural (multicultural) en otros países es bastante importante. Para los alumnos de los **Grupos A** y **C** resulta ser sólo relativamente importante. Al igual que en el ítem E3P8, la importancia general otorgada a la Competencia multilingüe/multicultural del profesor resulta ser sólo moderada (o incluso relativa), a pesar de ser considerada

como algo primordial en los nuevos perfiles descritos y promovidos en el entorno de Bolonia.

- E3P25: El profesor debe dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utilizarlas en sus cursos (3.1-3.5).

Para todos los alumnos encuestados (**Grupos A, B, C, D**), la competencia del profesor en el uso y aplicación de las TIC en sus cursos es bastante importante. Una vez más, observamos una valoración de importancia sólo moderada para otra de las competencias del profesor consideradas fundamentales en el EEES.

Cabe observar que en varios de los casos en los que ha resultado haber unanimidad general por parte de los cuatro grupos de alumnos encuestados se trata de valorar algunas de las competencias y funciones que se esperan del profesor universitario en el nuevo perfil descrito y promovido desde el Proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tales como el conocimiento de otras lenguas (Competencia multilingüe) y de otras culturas, elementos constituyentes de la Competencia intercultural, el uso y la integración de las TIC en los cursos, así como su papel no sólo de docente sino también de tutor en los ámbitos académico y profesional.

5.3.3. ANÁLISIS DE DATOS POR PAÍSES ESCALA 3

A continuación en tablas, veremos las pruebas ANOVA de un solo factor (Países de origen), prueba de homogeneidad de varianzas, prueba robusta de Brown-Forsythe. Tabla 47: ANOVA descriptivos países Escala 3; Tabla 48: Homogeneidad de varianzas países Escala 3; Tabla 49: ANOVA de un factor países Escala 3; Tabla 50: Escala 3 medias países Grupo A (I); Tabla 51: Escala 3 medias países Grupo A (II); Tabla 52: Escala 3 medias países Grupo B; Tabla 53: Escala 3 medias países Grupo C; Tabla 54: Escala 3 medias países Grupo D. En el caso de los países, dado el carácter secundario y complementario de su estudio con respecto al realizado para grupos de perfiles culturales afines, no aportaremos la tabla con las cifras de significación para cada ítem en la *prueba post hoc* de Bomberroni, al igual que en las Escalas 1 y 2, datos que, por otra parte, se han utilizado y aparecen convenientemente incorporados a los análisis.

Tabla 47: ANOVA descriptivos países Escala 3

Ítems	Países	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
E3P1	ALEMANIA	43	2,977	1,0576	,1613	2,651	3,302	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	4,000	2,8284	2,0000	-21,412	29,412	2,0	6,0
	BÉLGICA	7	1,571	1,1339	,4286	,523	2,620	1,0	4,0
	CHEQUIA	7	3,286	,7559	,2857	2,587	3,985	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	3,667	2,0817	1,2019	-1,504	8,838	2,0	6,0
	FINLANDIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	FRANCIA	57	2,614	,9591	,1270	2,360	2,869	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,481	1,2821	,2467	2,974	3,989	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	2,625	,5175	,1830	2,192	3,058	2,0	3,0
	IRLANDA	6	3,333	,8165	,3333	2,476	4,190	2,0	4,0
	ITALIA	17	3,353	1,1147	,2704	2,780	3,926	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	POLONIA	11	2,091	1,3751	,4146	1,167	3,015	1,0	4,0
	PORTUGAL	3	3,000	1,0000	,5774	,516	5,484	2,0	4,0
	REINO UNIDO	28	2,250	,9280	,1754	1,890	2,610	1,0	4,0
	RUMANIA	4	1,250	,5000	,2500	,454	2,046	1,0	2,0
	RUSIA	5	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	SUECIA	16	3,250	1,2383	,3096	2,590	3,910	2,0	5,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
Total		250	2,796	1,1627	,0735	2,651	2,941	1,0	6,0
E3P2	ALEMANIA	43	1,977	1,0799	,1647	1,644	2,309	1,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	AUSTRIA	2	3,500	3,5355	2,5000	-28,266	35,266	1,0	6,0
	BÉLGICA	7	3,000	1,2910	,4880	1,806	4,194	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	2,857	2,0354	,7693	,975	4,740	1,0	5,0
	DINAMARCA	3	2,667	2,0817	1,2019	-2,504	7,838	1,0	5,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	2,386	1,3463	,1783	2,029	2,743	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,037	1,0184	,1960	2,634	3,440	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	1,750	1,0351	,3660	,885	2,615	1,0	3,0
	IRLANDA	6	3,167	,4082	,1667	2,738	3,595	3,0	4,0
	ITALIA	17	2,000	1,5411	,3738	1,208	2,792	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	NORUEGA	2	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	POLONIA	11	1,909	,8312	,2506	1,351	2,468	1,0	3,0
	PORTUGAL	3	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	REINO UNIDO	28	2,679	1,1564	,2185	2,230	3,127	1,0	5,0
	RUMANIA	4	1,500	,5774	,2887	,581	2,419	1,0	2,0
	RUSIA	5	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	SUECIA	16	2,000	1,3663	,3416	1,272	2,728	1,0	6,0
	SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	Total	250	2,328	1,3035	,0824	2,166	2,490	1,0	6,0
E3P3	ALEMANIA	43	2,116	,9564	,1459	1,822	2,411	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	BÉLGICA	7	1,857	1,8645	,7047	,133	3,581	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	1,714	,4880	,1844	1,263	2,166	1,0	2,0
	DINAMARCA	3	3,000	2,6458	1,5275	-3,572	9,572	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	1,500	,7071	,5000	-4,853	7,853	1,0	2,0
	FRANCIA	57	1,807	1,0426	,1381	1,530	2,084	1,0	6,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	HOLANDA	27	2,926	1,4392	,2770	2,357	3,495	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	1,375	,5175	,1830	,942	1,808	1,0	2,0
	IRLANDA	6	1,667	,8165	,3333	,810	2,524	1,0	3,0
	ITALIA	17	1,588	,8703	,2111	1,141	2,036	1,0	4,0
	LUXEMBURGO	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	NORUEGA	2	1,500	,7071	,5000	-4,853	7,853	1,0	2,0
	POLONIA	11	2,000	,7746	,2335	1,480	2,520	1,0	3,0
	PORTUGAL	3	1,333	,5774	,3333	-,101	2,768	1,0	2,0
	REINO UNIDO	28	1,250	,5853	,1106	1,023	1,477	1,0	3,0
	RUMANIA	4	2,500	1,0000	,5000	,909	4,091	1,0	3,0
	RUSIA	5	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	SUECIA	16	1,688	1,2500	,3125	1,021	2,354	1,0	6,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	1,900	1,1095	,0702	1,762	2,038	1,0	6,0
E3P4	ALEMANIA	43	1,674	,6804	,1038	1,465	1,884	1,0	3,0
	AUSTRIA	2	3,000	1,4142	1,0000	-9,706	15,706	2,0	4,0
	BÉLGICA	7	2,429	1,8127	,6851	,752	4,105	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	1,143	,3780	,1429	,793	1,492	1,0	2,0
	DINAMARCA	3	2,667	2,8868	1,6667	-4,504	9,838	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	2,500	2,1213	1,5000	-16,559	21,559	1,0	4,0
	FRANCIA	57	1,772	1,0859	,1438	1,484	2,060	1,0	6,0
	HOLANDA	27	2,889	,9337	,1797	2,520	3,258	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	1,500	,9258	,3273	,726	2,274	1,0	3,0
	IRLANDA	6	1,833	,7528	,3073	1,043	2,623	1,0	3,0
	ITALIA	17	1,882	,8575	,2080	1,441	2,323	1,0	4,0
	LUXEMBURGO	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	NORUEGA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0

	POLONIA	11	2,545	1,6949	,5110	1,407	3,684	1,0	5,0
	PORTUGAL	3	1,333	,5774	,3333	-,101	2,768	1,0	2,0
	REINO UNIDO	28	1,357	,4880	,0922	1,168	1,546	1,0	2,0
	RUMANIA	4	1,250	,5000	,2500	,454	2,046	1,0	2,0
	RUSIA	5	1,400	,8944	,4000	,289	2,511	1,0	3,0
	SUECIA	16	1,250	,7746	,1936	,837	1,663	1,0	4,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	1,836	1,0760	,0681	1,702	1,970	1,0	6,0
E3P5	ALEMANIA	43	2,465	1,0083	,1538	2,155	2,775	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0
	BÉLGICA	7	1,857	,6901	,2608	1,219	2,495	1,0	3,0
	CHEQUIA	7	2,000	,5774	,2182	1,466	2,534	1,0	3,0
	DINAMARCA	3	3,667	2,5166	1,4530	-2,585	9,918	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0
	FRANCIA	57	2,474	1,1968	,1585	2,156	2,791	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,185	,9214	,1773	2,821	3,550	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	1,625	,5175	,1830	1,192	2,058	1,0	2,0
	IRLANDA	6	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	ITALIA	17	2,824	,8090	,1962	2,408	3,239	1,0	4,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	2,500	2,1213	1,5000	-16,559	21,559	1,0	4,0
	POLONIA	11	1,909	1,3751	,4146	,985	2,833	1,0	4,0
	PORTUGAL	3	3,333	1,5275	,8819	-,461	7,128	2,0	5,0
	REINO UNIDO	28	1,393	,5669	,1071	1,173	1,613	1,0	3,0
	RUMANIA	4	1,500	,5774	,2887	,581	2,419	1,0	2,0
	RUSIA	5	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	SUECIA	16	2,938	1,5262	,3815	2,124	3,751	1,0	6,0

E3P6	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	2,352	1,1669	,0738	2,207	2,497	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	1,465	,7020	,1071	1,249	1,681	1,0	3,0
	AUSTRIA	2	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	BÉLGICA	7	1,857	1,8645	,7047	,133	3,581	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	1,714	,9512	,3595	,835	2,594	1,0	3,0
	DINAMARCA	3	2,667	2,8868	1,6667	-4,504	9,838	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	1,500	,7071	,5000	-4,853	7,853	1,0	2,0
	FRANCIA	57	1,860	1,0078	,1335	1,592	2,127	1,0	6,0
	HOLANDA	27	1,889	,7511	,1445	1,592	2,186	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	1,625	,5175	,1830	1,192	2,058	1,0	2,0
	IRLANDA	6	1,833	,4082	,1667	1,405	2,262	1,0	2,0
	ITALIA	17	1,882	1,1114	,2696	1,311	2,454	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	NORUEGA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	POLONIA	11	1,818	,8739	,2635	1,231	2,405	1,0	3,0
	PORTUGAL	3	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	REINO UNIDO	28	1,500	,5092	,0962	1,303	1,697	1,0	2,0
	RUMANIA	4	3,750	1,5000	,7500	1,363	6,137	2,0	5,0
	RUSIA	5	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
SUECIA	16	1,438	,5123	,1281	1,164	1,711	1,0	2,0	
SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0	
Total	250	1,724	,9313	,0589	1,608	1,840	1,0	6,0	
E3P7	ALEMANIA	43	2,651	1,0439	,1592	2,330	2,972	1,0	5,0
AUSTRIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0	
BÉLGICA	7	1,714	1,1127	,4206	,685	2,743	1,0	4,0	
CHEQUIA	7	2,857	1,0690	,4041	1,868	3,846	1,0	4,0	

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	DINAMARCA	3	4,000	2,6458	1,5275	-2,572	10,572	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	2,500	2,1213	1,5000	-16,559	21,559	1,0	4,0
	FRANCIA	57	3,211	1,0131	,1342	2,942	3,479	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,889	1,2195	,2347	3,406	4,371	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	4,500	1,3093	,4629	3,405	5,595	2,0	6,0
	IRLANDA	6	3,167	,7528	,3073	2,377	3,957	2,0	4,0
	ITALIA	17	2,941	,7475	,1813	2,557	3,326	2,0	4,0
	LUXEMBURGO	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0
	NORUEGA	2	3,000	2,8284	2,0000	-22,412	28,412	1,0	5,0
	POLONIA	11	2,909	,3015	,0909	2,707	3,112	2,0	3,0
	PORTUGAL	3	3,667	,5774	,3333	2,232	5,101	3,0	4,0
	REINO UNIDO	28	2,571	,9201	,1739	2,215	2,928	1,0	4,0
	RUMANIA	4	2,500	1,9149	,9574	-,547	5,547	1,0	5,0
	RUSIA	5	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	SUECIA	16	3,875	1,1475	,2869	3,264	4,486	1,0	5,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	3,104	1,1810	,0747	2,957	3,251	1,0	6,0
E3P8	ALEMANIA	43	3,488	1,0088	,1538	3,178	3,799	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	3,500	3,5355	2,5000	-28,266	35,266	1,0	6,0
	BÉLGICA	7	1,714	1,1127	,4206	,685	2,743	1,0	4,0
	CHEQUIA	7	3,571	,9759	,3689	2,669	4,474	2,0	5,0
	DINAMARCA	3	4,333	1,5275	,8819	,539	8,128	3,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	FRANCIA	57	3,228	1,1498	,1523	2,923	3,533	1,0	6,0
	HOLANDA	27	4,111	1,6486	,3173	3,459	4,763	2,0	6,0
	HUNGRÍA	8	3,000	2,1381	,7559	1,213	4,787	1,0	5,0
	IRLANDA	6	3,500	,5477	,2236	2,925	4,075	3,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	ITALIA	17	3,647	1,1147	,2704	3,074	4,220	2,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	3,500	2,1213	1,5000	-15,559	22,559	2,0	5,0
	POLONIA	11	3,455	1,2933	,3900	2,586	4,323	2,0	5,0
	PORTUGAL	3	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	REINO UNIDO	28	3,214	1,4235	,2690	2,662	3,766	1,0	6,0
	RUMANIA	4	4,750	1,5000	,7500	2,363	7,137	3,0	6,0
	RUSIA	5	4,200	,4472	,2000	3,645	4,755	4,0	5,0
	SUECIA	16	3,688	1,4009	,3502	2,941	4,434	2,0	6,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	3,468	1,3327	,0843	3,302	3,634	1,0	6,0
E3P9	ALEMANIA	43	3,140	,7098	,1082	2,921	3,358	2,0	5,0
	AUSTRIA	2	4,500	2,1213	1,5000	-14,559	23,559	3,0	6,0
	BÉLGICA	7	3,429	1,5119	,5714	2,030	4,827	2,0	5,0
	CHEQUIA	7	2,143	,8997	,3401	1,311	2,975	1,0	4,0
	DINAMARCA	3	1,667	1,1547	,6667	-1,202	4,535	1,0	3,0
	FINLANDIA	2	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	FRANCIA	57	3,000	1,1495	,1523	2,695	3,305	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,704	,9533	,1835	3,327	4,081	2,0	6,0
	HUNGRÍA	8	4,625	1,7678	,6250	3,147	6,103	1,0	6,0
	IRLANDA	6	3,000	1,0954	,4472	1,850	4,150	2,0	4,0
	ITALIA	17	2,941	1,2976	,3147	2,274	3,608	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0
	POLONIA	11	2,818	,6030	,1818	2,413	3,223	2,0	4,0
	PORTUGAL	3	4,000	1,0000	,5774	1,516	6,484	3,0	5,0
	REINO UNIDO	28	2,357	1,0616	,2006	1,945	2,769	1,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P10	RUMANIA	4	4,750	,5000	,2500	3,954	5,546	4,0	5,0
	RUSIA	5	3,200	,4472	,2000	2,645	3,755	3,0	4,0
	SUECIA	16	2,813	,8342	,2085	2,368	3,257	1,0	4,0
	SUIZA	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	Total	250	3,100	1,1659	,0737	2,955	3,245	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	3,442	1,3853	,2113	3,016	3,868	1,0	6,0
	AUSTRIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	BÉLGICA	7	4,286	,7559	,2857	3,587	4,985	3,0	5,0
	CHEQUIA	7	4,286	,9512	,3595	3,406	5,165	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	3,333	1,5275	,8819	-,461	7,128	2,0	5,0
	FINLANDIA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	FRANCIA	57	3,368	1,0629	,1408	3,086	3,650	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,741	1,4302	,2752	3,175	4,307	1,0	6,0
	HUNGRÍA	8	4,375	,5175	,1830	3,942	4,808	4,0	5,0
	IRLANDA	6	2,667	,5164	,2108	2,125	3,209	2,0	3,0
	ITALIA	17	3,529	1,2805	,3106	2,871	4,188	2,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	4,000	2,8284	2,0000	-21,412	29,412	2,0	6,0
	POLONIA	11	3,818	1,2505	,3770	2,978	4,658	2,0	5,0
	PORTUGAL	3	3,000	1,7321	1,0000	-1,303	7,303	1,0	4,0
REINO UNIDO	28	2,964	1,7101	,3232	2,301	3,627	1,0	6,0	
RUMANIA	4	3,750	,9574	,4787	2,227	5,273	3,0	5,0	
RUSIA	5	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0	
SUECIA	16	3,688	1,3022	,3256	2,994	4,381	2,0	5,0	
SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0	
Total	250	3,532	1,3145	,0831	3,368	3,696	1,0	6,0	
E3P11	ALEMANIA	43	3,860	,8333	,1271	3,604	4,117	2,0	6,0

	AUSTRIA	2	4,500	2,1213	1,5000	-14,559	23,559	3,0	6,0
	BÉLGICA	7	2,286	,9512	,3595	1,406	3,165	1,0	4,0
	CHEQUIA	7	3,000	1,0000	,3780	2,075	3,925	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	5,333	,5774	,3333	3,899	6,768	5,0	6,0
	FINLANDIA	2	5,000	1,4142	1,0000	-7,706	17,706	4,0	6,0
	FRANCIA	57	3,789	1,1454	,1517	3,486	4,093	2,0	6,0
	HOLANDA	27	4,593	1,1851	,2281	4,124	5,061	2,0	6,0
	HUNGRÍA	8	4,125	,8345	,2950	3,427	4,823	3,0	5,0
	IRLANDA	6	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	ITALIA	17	3,294	1,1600	,2813	2,698	3,891	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	3,000	2,8284	2,0000	-22,412	28,412	1,0	5,0
	POLONIA	11	3,273	,6467	,1950	2,838	3,707	3,0	5,0
	PORTUGAL	3	4,667	1,5275	,8819	,872	8,461	3,0	6,0
	REINO UNIDO	28	3,607	1,1969	,2262	3,143	4,071	1,0	5,0
	RUMANIA	4	2,750	,9574	,4787	1,227	4,273	2,0	4,0
	RUSIA	5	2,600	1,3416	,6000	,934	4,266	2,0	5,0
	SUECIA	16	4,438	1,3647	,3412	3,710	5,165	1,0	6,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	3,796	1,2034	,0761	3,646	3,946	1,0	6,0
E3P12	ALEMANIA	43	2,488	,7676	,1171	2,252	2,725	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0
	BÉLGICA	7	2,429	1,6183	,6117	,932	3,925	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	2,429	,5345	,2020	1,934	2,923	2,0	3,0
	DINAMARCA	3	2,667	2,8868	1,6667	-4,504	9,838	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	FRANCIA	57	2,667	,9880	,1309	2,405	2,929	1,0	5,0

	HOLANDA	27	2,741	1,1959	,2302	2,268	3,214	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	2,375	,5175	,1830	1,942	2,808	2,0	3,0
	IRLANDA	6	2,333	,8165	,3333	1,476	3,190	1,0	3,0
	ITALIA	17	2,647	,7019	,1702	2,286	3,008	2,0	4,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	1,500	,7071	,5000	-4,853	7,853	1,0	2,0
	POLONIA	11	2,000	,8944	,2697	1,399	2,601	1,0	4,0
	PORTUGAL	3	3,333	1,1547	,6667	,465	6,202	2,0	4,0
	REINO UNIDO	28	1,929	,6627	,1252	1,672	2,186	1,0	3,0
	RUMANIA	4	2,500	,5774	,2887	1,581	3,419	2,0	3,0
	RUSIA	5	1,600	1,3416	,6000	-,066	3,266	1,0	4,0
	SUECIA	16	2,188	1,2764	,3191	1,507	2,868	1,0	6,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	2,436	1,0050	,0636	2,311	2,561	1,0	6,0
E3P13	ALEMANIA	43	2,605	,9793	,1493	2,303	2,906	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	2,143	,6901	,2608	1,505	2,781	1,0	3,0
	CHEQUIA	7	2,143	,6901	,2608	1,505	2,781	1,0	3,0
	DINAMARCA	3	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	FINLANDIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	FRANCIA	57	2,772	1,0354	,1371	2,497	3,047	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,370	1,0057	,1935	2,973	3,768	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	3,000	1,6903	,5976	1,587	4,413	1,0	5,0
	IRLANDA	6	3,000	1,0954	,4472	1,850	4,150	1,0	4,0
	ITALIA	17	3,176	,9510	,2307	2,688	3,665	2,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	POLONIA	11	3,545	1,9679	,5934	2,223	4,868	1,0	6,0
	PORTUGAL	3	2,667	1,5275	,8819	-1,128	6,461	1,0	4,0
	REINO UNIDO	28	2,357	1,0261	,1939	1,959	2,755	1,0	4,0
	RUMANIA	4	5,250	1,5000	,7500	2,863	7,637	3,0	6,0
	RUSIA	5	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	SUECIA	16	3,500	1,0954	,2739	2,916	4,084	2,0	5,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	2,908	1,1666	,0738	2,763	3,053	1,0	6,0
E3P14	ALEMANIA	43	3,047	1,2527	,1910	2,661	3,432	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	4,286	1,2536	,4738	3,126	5,445	2,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,000	1,0000	,3780	3,075	4,925	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	1,667	,5774	,3333	,232	3,101	1,0	2,0
	FINLANDIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	FRANCIA	57	2,877	1,1506	,1524	2,572	3,182	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,074	1,1068	,2130	2,636	3,512	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	5,250	1,0351	,3660	4,385	6,115	3,0	6,0
	IRLANDA	6	4,167	,7528	,3073	3,377	4,957	3,0	5,0
	ITALIA	17	2,941	,8993	,2181	2,479	3,404	2,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	POLONIA	11	4,091	1,0445	,3149	3,389	4,793	3,0	6,0
	PORTUGAL	3	2,667	1,5275	,8819	-1,128	6,461	1,0	4,0
	REINO UNIDO	28	2,429	1,2301	,2325	1,952	2,906	1,0	4,0
	RUMANIA	4	4,000	2,4495	1,2247	,102	7,898	1,0	6,0
	RUSIA	5	5,200	,4472	,2000	4,645	5,755	5,0	6,0
	SUECIA	16	3,563	1,2633	,3158	2,889	4,236	1,0	5,0

E3P15	SUIZA	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	Total	250	3,208	1,3190	,0834	3,044	3,372	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	2,977	1,1231	,1713	2,631	3,322	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0
	BÉLGICA	7	2,429	,7868	,2974	1,701	3,156	2,0	4,0
	CHEQUIA	7	3,143	1,0690	,4041	2,154	4,132	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	3,667	2,5166	1,4530	-2,585	9,918	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	FRANCIA	57	2,561	1,1342	,1502	2,260	2,862	1,0	5,0
	HOLANDA	27	3,259	,9842	,1894	2,870	3,649	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	4,000	2,1381	,7559	2,213	5,787	2,0	6,0
	IRLANDA	6	2,667	1,0328	,4216	1,583	3,751	2,0	4,0
	ITALIA	17	2,941	1,0880	,2639	2,382	3,501	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	1,500	,7071	,5000	-4,853	7,853	1,0	2,0
	POLONIA	11	2,818	,9816	,2960	2,159	3,478	1,0	4,0
	PORTUGAL	3	3,000	1,0000	,5774	,516	5,484	2,0	4,0
	REINO UNIDO	28	2,071	,8133	,1537	1,756	2,387	1,0	4,0
	RUMANIA	4	2,500	1,0000	,5000	,909	4,091	2,0	4,0
	RUSIA	5	1,800	,4472	,2000	1,245	2,355	1,0	2,0
SUECIA	16	2,938	1,2366	,3091	2,279	3,596	1,0	5,0	
SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0	
Total	250	2,792	1,1774	,0745	2,645	2,939	1,0	6,0	
E3P16	ALEMANIA	43	2,698	,9889	,1508	2,393	3,002	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	3,000	1,4142	1,0000	-9,706	15,706	2,0	4,0
	BÉLGICA	7	2,143	1,4639	,5533	,789	3,497	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	3,571	1,3973	,5281	2,279	4,864	2,0	5,0

	DINAMARCA	3	4,000	2,0000	1,1547	-,968	8,968	2,0	6,0
	FINLANDIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	FRANCIA	57	2,982	1,2025	,1593	2,663	3,302	1,0	6,0
	HOLANDA	27	2,519	,8932	,1719	2,165	2,872	1,0	4,0
	HUNGRÍA	8	3,125	1,5526	,5489	1,827	4,423	2,0	5,0
	IRLANDA	6	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	ITALIA	17	2,941	1,3449	,3262	2,250	3,633	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	POLONIA	11	2,727	,6467	,1950	2,293	3,162	2,0	4,0
	PORTUGAL	3	2,333	,5774	,3333	,899	3,768	2,0	3,0
	REINO UNIDO	28	1,929	,8576	,1621	1,596	2,261	1,0	3,0
	RUMANIA	4	3,500	1,9149	,9574	,453	6,547	2,0	6,0
	RUSIA	5	3,600	,8944	,4000	2,489	4,711	2,0	4,0
	SUECIA	16	1,938	1,2366	,3091	1,279	2,596	1,0	6,0
	SUIZA	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	Total	250	2,704	1,1721	,0741	2,558	2,850	1,0	6,0
E3P17	ALEMANIA	43	2,605	1,0497	,1601	2,282	2,928	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	BÉLGICA	7	4,286	,9512	,3595	3,406	5,165	3,0	6,0
	CHEQUIA	7	3,429	,9759	,3689	2,526	4,331	2,0	5,0
	DINAMARCA	3	1,000	,0000	,0000	1,000	1,000	1,0	1,0
	FINLANDIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	FRANCIA	57	3,526	1,4029	,1858	3,154	3,899	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,667	,8771	,1688	3,320	4,014	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	3,000	,9258	,3273	2,226	3,774	2,0	4,0
	IRLANDA	6	3,333	,8165	,3333	2,476	4,190	3,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	ITALIA	17	4,000	1,2247	,2970	3,370	4,630	2,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	POLONIA	11	2,818	1,2505	,3770	1,978	3,658	2,0	6,0
	PORTUGAL	3	4,333	,5774	,3333	2,899	5,768	4,0	5,0
	REINO UNIDO	28	3,214	,9172	,1733	2,859	3,570	2,0	5,0
	RUMANIA	4	3,000	2,0000	1,0000	-,182	6,182	2,0	6,0
	RUSIA	5	5,200	,4472	,2000	4,645	5,755	5,0	6,0
	SUECIA	16	4,063	1,8062	,4516	3,100	5,025	2,0	6,0
	SUIZA	1	5,000	.	.	.	.	5,0	5,0
	Total	250	3,376	1,3059	,0826	3,213	3,539	1,0	6,0
E3P18	ALEMANIA	43	2,744	1,0022	,1528	2,436	3,053	1,0	5,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	3,429	1,8127	,6851	1,752	5,105	2,0	6,0
	CHEQUIA	7	3,429	,7868	,2974	2,701	4,156	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	3,333	2,5166	1,4530	-2,918	9,585	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	FRANCIA	57	2,877	1,2687	,1680	2,541	3,214	1,0	6,0
	HOLANDA	27	2,556	1,0500	,2021	2,140	2,971	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	3,375	1,4079	,4978	2,198	4,552	2,0	5,0
	IRLANDA	6	2,667	,5164	,2108	2,125	3,209	2,0	3,0
	ITALIA	17	2,588	1,2277	,2978	1,957	3,219	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	POLONIA	11	4,545	1,2933	,3900	3,677	5,414	2,0	6,0
	PORTUGAL	3	3,000	1,0000	,5774	,516	5,484	2,0	4,0
	REINO UNIDO	28	2,036	,7927	,1498	1,728	2,343	1,0	4,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P19	RUMANIA	4	2,250	1,5000	,7500	-,137	4,637	1,0	4,0
	RUSIA	5	6,000	,0000	,0000	6,000	6,000	6,0	6,0
	SUECIA	16	2,938	,9979	,2495	2,406	3,469	1,0	4,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	2,880	1,2838	,0812	2,720	3,040	1,0	6,0
	ALEMANIA	43	2,395	,8206	,1251	2,143	2,648	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	2,857	,3780	,1429	2,508	3,207	2,0	3,0
	CHEQUIA	7	3,143	,8997	,3401	2,311	3,975	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	3,333	2,5166	1,4530	-2,918	9,585	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	FRANCIA	57	2,544	1,0363	,1373	2,269	2,819	1,0	5,0
	HOLANDA	27	2,815	,7863	,1513	2,504	3,126	1,0	4,0
	HUNGRÍA	8	2,375	1,5059	,5324	1,116	3,634	1,0	4,0
	IRLANDA	6	2,167	,9832	,4014	1,135	3,198	1,0	3,0
	ITALIA	17	2,941	,9663	,2344	2,444	3,438	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	NORUEGA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	POLONIA	11	3,364	,9244	,2787	2,743	3,985	2,0	4,0
	PORTUGAL	3	2,000	1,0000	,5774	-,484	4,484	1,0	3,0
REINO UNIDO	28	2,393	1,0306	,1948	1,993	2,792	1,0	4,0	
RUMANIA	4	2,500	,5774	,2887	1,581	3,419	2,0	3,0	
RUSIA	5	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0	
SUECIA	16	2,438	,8921	,2230	1,962	2,913	1,0	4,0	
SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0	
Total	250	2,624	,9993	,0632	2,500	2,748	1,0	6,0	
E3P20	ALEMANIA	43	2,907	1,4111	,2152	2,473	3,341	1,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	AUSTRIA	2	3,500	2,1213	1,5000	-15,559	22,559	2,0	5,0
	BÉLGICA	7	2,429	1,8127	,6851	,752	4,105	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	3,714	1,4960	,5654	2,331	5,098	1,0	5,0
	DINAMARCA	3	3,000	2,0000	1,1547	-1,968	7,968	1,0	5,0
	FINLANDIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	FRANCIA	57	2,596	1,2516	,1658	2,264	2,929	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,111	1,5525	,2988	2,497	3,725	1,0	5,0
	HUNGRÍA	8	3,000	1,6903	,5976	1,587	4,413	1,0	5,0
	IRLANDA	6	2,500	,5477	,2236	1,925	3,075	2,0	3,0
	ITALIA	17	2,706	1,5315	,3715	1,918	3,493	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	4,000	,0000	,0000	4,000	4,000	4,0	4,0
	POLONIA	11	3,273	,4671	,1408	2,959	3,587	3,0	4,0
	PORTUGAL	3	2,333	1,1547	,6667	-535	5,202	1,0	3,0
	REINO UNIDO	28	3,143	1,3801	,2608	2,608	3,678	1,0	5,0
	RUMANIA	4	1,500	,5774	,2887	,581	2,419	1,0	2,0
	RUSIA	5	2,200	,4472	,2000	1,645	2,755	2,0	3,0
	SUECIA	16	3,438	1,3647	,3412	2,710	4,165	2,0	6,0
	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	2,896	1,3640	,0863	2,726	3,066	1,0	6,0
E3P21	ALEMANIA	43	1,930	,7366	,1123	1,704	2,157	1,0	3,0
	AUSTRIA	2	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	2,0	2,0
	BÉLGICA	7	2,000	1,4142	,5345	,692	3,308	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	1,429	,5345	,2020	,934	1,923	1,0	2,0
	DINAMARCA	3	3,000	2,6458	1,5275	-3,572	9,572	1,0	6,0
	FINLANDIA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0
	FRANCIA	57	1,930	1,1781	,1560	1,617	2,242	1,0	6,0

	HOLANDA	27	2,889	,8006	,1541	2,572	3,206	2,0	4,0
	HUNGRÍA	8	1,875	,3536	,1250	1,579	2,171	1,0	2,0
	IRLANDA	6	1,833	,7528	,3073	1,043	2,623	1,0	3,0
	ITALIA	17	2,765	1,6019	,3885	1,941	3,588	1,0	6,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	POLONIA	11	2,909	1,0445	,3149	2,207	3,611	1,0	4,0
	PORTUGAL	3	1,333	,5774	,3333	-,101	2,768	1,0	2,0
	REINO UNIDO	28	1,607	,7373	,1393	1,321	1,893	1,0	3,0
	RUMANIA	4	1,750	,5000	,2500	,954	2,546	1,0	2,0
	RUSIA	5	1,800	,4472	,2000	1,245	2,355	1,0	2,0
	SUECIA	16	1,750	1,3416	,3354	1,035	2,465	1,0	6,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	2,076	1,1005	,0696	1,939	2,213	1,0	6,0
E3P22	ALEMANIA	43	2,023	,8306	,1267	1,768	2,279	1,0	4,0
	AUSTRIA	2	4,000	1,4142	1,0000	-8,706	16,706	3,0	5,0
	BÉLGICA	7	2,571	1,9024	,7190	,812	4,331	1,0	6,0
	CHEQUIA	7	3,143	1,0690	,4041	2,154	4,132	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	3,333	2,3094	1,3333	-2,404	9,070	2,0	6,0
	FINLANDIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	FRANCIA	57	2,421	1,0168	,1347	2,151	2,691	1,0	5,0
	HOLANDA	27	2,407	,7473	,1438	2,112	2,703	1,0	4,0
	HUNGRÍA	8	2,750	1,0351	,3660	1,885	3,615	2,0	4,0
	IRLANDA	6	2,500	,5477	,2236	1,925	3,075	2,0	3,0
	ITALIA	17	2,529	1,2805	,3106	1,871	3,188	1,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
	NORUEGA	2	2,000	1,4142	1,0000	-10,706	14,706	1,0	3,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

	POLONIA	11	2,182	,6030	,1818	1,777	2,587	1,0	3,0
	PORTUGAL	3	1,667	,5774	,3333	,232	3,101	1,0	2,0
	REINO UNIDO	28	1,714	,8968	,1695	1,367	2,062	1,0	4,0
	RUMANIA	4	3,750	1,5000	,7500	1,363	6,137	3,0	6,0
	RUSIA	5	2,800	,4472	,2000	2,245	3,355	2,0	3,0
	SUECIA	16	2,438	,8921	,2230	1,962	2,913	1,0	4,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	2,344	1,0421	,0659	2,214	2,474	1,0	6,0
E3P23	ALEMANIA	43	3,837	1,4298	,2180	3,397	4,277	1,0	6,0
	AUSTRIA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	BÉLGICA	7	3,714	1,1127	,4206	2,685	4,743	3,0	6,0
	CHEQUIA	7	4,143	1,0690	,4041	3,154	5,132	3,0	5,0
	DINAMARCA	3	4,667	1,1547	,6667	1,798	7,535	4,0	6,0
	FINLANDIA	2	2,500	,7071	,5000	-3,853	8,853	2,0	3,0
	FRANCIA	57	3,982	1,4453	,1914	3,599	4,366	1,0	6,0
	HOLANDA	27	3,926	1,1743	,2260	3,461	4,390	2,0	5,0
	HUNGRÍA	8	4,000	1,0690	,3780	3,106	4,894	3,0	5,0
	IRLANDA	6	4,667	,5164	,2108	4,125	5,209	4,0	5,0
	ITALIA	17	3,529	1,2307	,2985	2,897	4,162	2,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	4,000	.	.	.	.	4,0	4,0
	NORUEGA	2	5,000	,0000	,0000	5,000	5,000	5,0	5,0
	POLONIA	11	3,818	1,4013	,4225	2,877	4,760	2,0	6,0
	PORTUGAL	3	3,333	1,1547	,6667	,465	6,202	2,0	4,0
	REINO UNIDO	28	4,143	1,2971	,2451	3,640	4,646	2,0	6,0
	RUMANIA	4	3,250	1,5000	,7500	,863	5,637	1,0	4,0
	RUSIA	5	4,400	,8944	,4000	3,289	5,511	4,0	6,0
	SUECIA	16	5,125	1,0878	,2720	4,545	5,705	3,0	6,0

	SUIZA	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	Total	250	4,008	1,3171	,0833	3,844	4,172	1,0	6,0
E3P24	ALEMANIA	43	2,791	,7733	,1179	2,553	3,029	2,0	5,0
	AUSTRIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	BÉLGICA	7	2,714	,7559	,2857	2,015	3,413	2,0	4,0
	CHEQUIA	7	3,143	,8997	,3401	2,311	3,975	2,0	4,0
	DINAMARCA	3	3,000	2,0000	1,1547	-1,968	7,968	1,0	5,0
	FINLANDIA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
	FRANCIA	57	2,842	,9597	,1271	2,587	3,097	1,0	5,0
	HOLANDA	27	2,963	,6493	,1250	2,706	3,220	2,0	4,0
	HUNGRÍA	8	2,875	,8345	,2950	2,177	3,573	2,0	4,0
	IRLANDA	6	2,667	1,5055	,6146	1,087	4,247	1,0	4,0
	ITALIA	17	2,765	,7524	,1825	2,378	3,152	2,0	5,0
	LUXEMBURGO	1	2,000	.	.	.	.	2,0	2,0
	NORUEGA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
	POLONIA	11	4,000	1,0954	,3303	3,264	4,736	1,0	5,0
	PORTUGAL	3	3,000	1,0000	,5774	,516	5,484	2,0	4,0
	REINO UNIDO	28	2,250	,9280	,1754	1,890	2,610	1,0	4,0
	RUMANIA	4	3,250	,9574	,4787	1,727	4,773	2,0	4,0
	RUSIA	5	3,200	,4472	,2000	2,645	3,755	3,0	4,0
	SUECIA	16	2,625	1,2583	,3146	1,954	3,296	1,0	4,0
	SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
	Total	250	2,832	,9589	,0606	2,713	2,951	1,0	5,0
E3P25	ALEMANIA	43	2,930	1,1831	,1804	2,566	3,294	1,0	6,0
	AUSTRIA	2	4,500	,7071	,5000	-1,853	10,853	4,0	5,0
	BÉLGICA	7	2,429	1,6183	,6117	,932	3,925	1,0	5,0
	CHEQUIA	7	2,571	1,2724	,4809	1,395	3,748	1,0	5,0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

DINAMARCA	3	4,000	1,7321	1,0000	-,303	8,303	3,0	6,0
FINLANDIA	2	3,500	,7071	,5000	-2,853	9,853	3,0	4,0
FRANCIA	57	3,193	1,2878	,1706	2,851	3,535	1,0	6,0
HOLANDA	27	3,481	,5798	,1116	3,252	3,711	3,0	5,0
HUNGRÍA	8	3,500	1,6036	,5669	2,159	4,841	1,0	5,0
IRLANDA	6	3,333	,8165	,3333	2,476	4,190	2,0	4,0
ITALIA	17	3,000	1,1180	,2712	2,425	3,575	1,0	5,0
LUXEMBURGO	1	3,000	.	.	.	.	3,0	3,0
NORUEGA	2	3,000	,0000	,0000	3,000	3,000	3,0	3,0
POLONIA	11	3,455	1,0357	,3123	2,759	4,150	2,0	5,0
PORTUGAL	3	3,333	2,3094	1,3333	-2,404	9,070	2,0	6,0
REINO UNIDO	28	3,179	1,2188	,2303	2,706	3,651	1,0	5,0
RUMANIA	4	2,000	,0000	,0000	2,000	2,000	1,0	2,0
RUSIA	5	5,200	1,7889	,8000	2,979	7,421	2,0	6,0
SUECIA	16	3,375	1,7842	,4460	2,424	4,326	1,0	6,0
SUIZA	1	1,000	.	.	.	.	1,0	1,0
Total	250	3,215	1,2803	,0816	3,055	3,376	1,0	6,0

* Marcados en naranja aparecen los casos en los que los países no presentan variación (las respuestas de los estudiantes tienen un mínimo y un máximo iguales) y que, por tanto, no pueden ser considerados en los análisis robustos de Brown-Forsythe.

Tabla 48: Homogeneidad de varianzas 11 países Escala 3

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
E3P1	3,564(a)	17	230	,000
E3P2	3,692(b)	17	230	,000
E3P3	3,500(c)	17	230	,000
E3P4	4,182(d)	17	230	,000
E3P5	4,802(e)	17	230	,000
E3P6	4,606(f)	17	230	,000
E3P7	3,857(g)	17	230	,000
E3P8	4,082(h)	17	230	,000
E3P9	2,212(i)	17	230	,005
E3P10	3,065(j)	17	230	,000
E3P11	2,311(k)	17	230	,003
E3P12	3,429(l)	17	230	,000
E3P13	3,347(m)	17	230	,000
E3P14	1,788(n)	17	230	,030
E3P15	3,297(o)	17	230	,000
E3P16	2,132(p)	17	230	,007
E3P17	5,073(q)	17	230	,000
E3P18	3,251(r)	17	230	,000
E3P19	3,414(s)	17	230	,000
E3P20	3,184(t)	17	230	,000
E3P21	2,736(u)	17	230	,000
E3P22	3,231(v)	17	230	,000
E3P23	1,475(w)	17	230	,105
E3P24	2,522(x)	17	230	,001
E3P25	2,673(y)	16	227	,001

Tabla 49: ANOVA de un factor países Escala 3

Ítems	F	Sig.
E3P1	3,415	,000*
E3P2	2,453	,001
E3P3	2,729	,000*
E3P4	3,631	,000*
E3P5	4,210	,000*
E3P6	2,142	,005*
E3P7	3,932	,000*
E3P8	1,816	,022*
E3P9	4,325	,000*
E3P10	1,698	,037
E3P11	3,621	,000*
E3P12	1,611	,055
E3P13	2,956	,000*
E3P14	4,732	,000*
E3P15	2,381	,001*
E3P16	2,373	,001*
E3P17	3,848	,000*
E3P18	4,776	,000*
E3P19	2,081	,006
E3P20	1,085	,368
E3P21	2,676	,000*
E3P22	2,388	,001*
E3P23	1,454	,104
E3P24	2,125	,005*
E3P25	1,606	,060*

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

* Significación al nivel $p < 0.05$

* Para poder realizar las pruebas robustas de la igualdad de medias, el sistema hubiera exigido eliminar los grupos que tienen varianza 0 entre sus medias (mínimo y máximo iguales) (véase Tabla 47). Esto habría obligado a excluir de dichos análisis los siguientes nueve países: Austria, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Rusia y Suiza, que por tanto son los que tienen una representación menor en la muestra (Suiza y Luxemburgo: 1 estudiante; Austria, Finlandia y Noruega: 2 estudiantes; Portugal: 3 estudiantes; Rusia: 5 estudiantes; Irlanda: 6 estudiantes; Chequia: 7 estudiantes).

GRUPO A: ALEMANIA Y PAÍSES AFINES (AUSTRIA, BÉLGICA FLAMENCA, DINAMARCA, FINLANDIA, HOLANDA, NORUEGA, SUECIA, SUIZA)

Tabla 50: Escala 3 medias países Grupo A (I)

	ALEMANIA	AUSTRIA	BÉLGICA/A	HOLANDA	SUIZA
	Media	Media	Media	Media	Media
E3P1	3.0	4.0	2,7	3.5	1.0
E3P2	2.0	3.5	2,3	3.0	3.0
E3P3	2.1	2.0	1,9	2.9	1.0
E3P4	1.7	3.0	1,8	2.9	1.0
E3P5	2.5	2.0	2,3	3.2	1.0
E3P6	1.5	1.0	1,7	1.9	1.0
E3P7	2.7	2.5	3,1	3.9	2.0
E3P8	3.5	3.5	3,4	4.1	2.0
E3P9	3.1	4.5	3,1	3.7	4.0
E3P10	3.4	3.0	3,5	3.7	1.0
E3P11	3.9	4.5	3,7	4.6	2.0
E3P12	2.5	2.0	2,4	2.7	1.0
E3P13	2.6	3.5	2,9	3.4	2.0
E3P14	3.0	3.5	3,2	3.1	4.0
E3P15	3.0	4.0	2,7	3.3	3.0
E3P16	2.7	3.0	2,7	2.5	3.0
E3P17	2.6	4.5	3,3	3.7	5.0

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P18	2.7	3.5	2,8	2.6	2.0
E3P19	2.4	3.5	2,6	2.8	1.0
E3P20	2.9	3.5	2,8	3.1	2.0
E3P21	1.9	2.0	2,0	2.9	1.0
E3P22	2.0	4.0	2,3	2.4	1.0
E3P23	3.8	4.5	4,0	3.9	2.0
E3P24	2.8	3.5	2,8	3.0	1.0
E3P25	2.9	4.5	3,2	3.5	1.0

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (características del profesor con mayor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 1.0 y 2.0
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (características del profesor con menor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 4.5 y 5.0

Tabla 51: Escala 3 medias países Grupo A (II)

	DINAMARCA	FINLANDIA	NORUEGA	SUECIA
	Media	Media	Media	Media
E3P1	3.7	3.0	2.5	3.3
E3P2	2.7	4.0	1.0	2.0
E3P3	3.0	1.5	1.5	1.7
E3P4	2.7	2.5	2.5	1.3
E3P5	3.7	2.0	2.5	2.9
E3P6	2.7	1.5	2.0	1.4
E3P7	4.0	2.5	3.0	3.9
E3P8	4.3	4.5	3.5	3.7
E3P9	1.7	5.0	2.0	2.8
E3P10	3.3	4.5	4.0	3.7
E3P11	5.3	5.0	3.0	4.4
E3P12	2.7	3.5	1.5	2.2

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P13	3.0	3.5	4.0	3.5
E3P14	1.7	2.5	3.0	3.6
E3P15	3.7	4.0	1.5	2.9
E3P16	4.0	3.5	2.5	1.9
E3P17	1.0	3.0	2.0	4.1
E3P18	3.3	3.0	2.0	2.9
E3P19	3.3	2.5	2.5	2.4
E3P20	3.0	3.5	4.0	3.4
E3P21	3.0	2.0	2.5	1.8
E3P22	3.3	2.5	2.0	2.4
E3P23	4.7	2.5	5.0	5.1
E3P24	3.0	3.0	3.5	2.6
E3P25	4.0	3.5	3.0	3.4

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (características del profesor con mayor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 1.0 y 2.0
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (características del profesor con menor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 4.5 y 5.3

GRUPO B: FRANCIA Y PAÍSES AFINES (BÉLGICA FRANCÓFONA, ITALIA, LUXEMBURGO, PORTUGAL)

Tabla 52: Escala 3 medias países Grupo B

	BÉLGICA/F	FRANCIA	ITALIA	LUXEMBURGO	PORTUGAL
	Media	Media	Media	Media	Media
E3P1	2,7	2.6	3.4	3.0	3.0
E3P2	2,3	2.4	2.0	1.0	1.0
E3P3	1,9	1.8	1.6	1.0	1.3
E3P4	1,8	1.8	1.9	1.0	1.3

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P5	2,3	2.5	2.8	2.0	3.3
E3P6	1,7	1.9	1.9	1.0	2.0
E3P7	3,1	3.2	2.9	5.0	3.7
E3P8	3,4	3.2	3.6	4.0	3.0
E3P9	3,1	3.0	2.9	4.0	4.0
E3P10	3,5	3.4	3.5	4.0	3.0
E3P11	3,7	3.8	3.3	4.0	4.7
E3P12	2,4	2.7	2.6	2.0	3.3
E3P13	2,9	2.8	3.2	2.0	2.7
E3P14	3,2	2.9	2.9	2.0	2.7
E3P15	2,7	2.6	2.9	2.0	3.0
E3P16	2,7	3.0	2.9	2.0	2.3
E3P17	3,3	3.5	4.0	2.0	4.3
E3P18	2,8	2.9	2.6	3.0	3.0
E3P19	2,6	2.5	2.9	1.0	2.0
E3P20	2,8	2.6	2.7	3.0	2.3
E3P21	2,0	1.9	2.8	3.0	1.3
E3P22	2,3	2.4	2.5	3.0	1.7
E3P23	4,0	4.0	3.5	4.0	3.3
E3P24	2,8	2.8	2.8	2.0	3.0
E3P25	3,2	3.2	3.0	3.0	3.3

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (características del profesor con mayor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 1.0 y 2.0
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (características del profesor con menor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 4.3 y 5.0

GRUPO C: REINO UNIDO (GALES, ESCOCIA, INGLATERRA, IRLANDA DEL NORTE) Y PAÍSES AFINES (IRLANDA)

Tabla 53: Escala 3 medias países Grupo C

	IRLANDA	REINO UNIDO
	Media	Media
E3P1	3.3	2.3
E3P2	3.2	2.7
E3P3	1.7	1.3
E3P4	1.8	1.4
E3P5	2.0	1.4
E3P6	1.8	1.5
E3P7	3.2	2.6
E3P8	3.5	3.2
E3P9	3.0	2.4
E3P10	2.7	3.0
E3P11	4.0	3.6
E3P12	2.3	1.9
E3P13	3.0	2.4
E3P14	4.2	2.4
E3P15	2.7	2.1
E3P16	3.0	1.9
E3P17	3.3	3.2
E3P18	2.7	2.0
E3P19	2.2	2.4
E3P20	2.5	3.1
E3P21	1.8	1.6

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P22	2.5	1.7
E3P23	4.7	4.1
E3P24	2.7	2.3
E3P25	3.3	3.2

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (características del profesor con mayor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 1.0 y 2.0
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (características del profesor con menor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 4.0 y 4.7

GRUPO D: RUSIA Y PAÍSES AFINES (CHEQUIA, HUNGRÍA, POLONIA, RUMANÍA)

Tabla 54: Escala 3 medias países Grupo D

	CHEQUIA	HUNGRÍA	POLONIA	RUMANÍA	RUSIA
	Media	Media	Media	Media	Media
E3P1	3.3	2.6	2.1	1.3	2.0
E3P2	2.9	1.8	1.9	1.5	1.0
E3P3	1.7	1.4	2.0	2.5	2.0
E3P4	1.1	1.5	2.5	1.3	1.4
E3P5	2.0	1.6	1.9	1.5	1.0
E3P6	1.7	1.6	1.8	3.8	1.0
E3P7	2.9	4.5	2.9	2.5	3.0
E3P8	3.6	3.0	3.5	4.8	4.2
E3P9	2.1	4.6	2.8	4.8	3.2
E3P10	4.3	4.4	3.8	3.8	5.0
E3P11	3.0	4.1	3.3	2.8	2.6
E3P12	2.4	2.4	2.0	2.5	1.6
E3P13	2.1	3.0	3.5	5.3	3.0
E3P14	4.0	5.3	4.1	4.0	5.2

Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.

E3P15	3.1	4.0	2.8	2.5	1.8
E3P16	3.6	3.1	2.7	3.5	3.6
E3P17	3.4	3.0	2.8	3.0	5.2
E3P18	3.4	3.4	4.5	2.3	6.0
E3P19	3.1	2.4	3.4	2.5	4.0
E3P20	3.7	3.0	3.3	1.5	2.2
E3P21	1.4	1.9	2.9	1.8	1.8
E3P22	3.1	2.8	2.2	3.8	2.8
E3P23	4.1	4.0	3.8	3.3	4.4
E3P24	3.1	2.9	4.0	3.3	3.2
E3P25	2.6	3.5	3.5	3.5	5.2

- Marcadas en amarillo las medias con valores más bajos (características del profesor con mayor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 1.0 y 2.0
- Marcadas en naranja las medias con valores más altos (características del profesor con menor importancia para los alumnos encuestados): valores entre 4.5 y 6.0.

5.3.4. ANÁLISIS DE RESULTADOS POR PAÍSES ESCALA 3

Como se puede observar pormenorizadamente en las tablas anteriores, también entre los 20 países representados en la muestra han resultado una gran cantidad de diferencias de medias estadísticamente significativas en la Escala 3, en 19 de los 25 ítems, no significativas en los ítems E3P2, E3P10, E3P12, E3P19, E3P20, E3P23 (**76%**). Utilizando la corrección de Bonferroni, los resultados se basan en pruebas bilaterales que asumen varianzas iguales con un nivel de significación 0.05. Para cada par significativo, el país con una media significativamente mayor aparece marcado en negrita (país que otorga más importancia a la afirmación planteada en cada ítem), seguido del país o los países con una media significativamente menor (país/países que conceden menos importancia a la afirmación planteada en cada ítem). Al igual que en las escalas anteriores (1, 2), no aportaremos tablas con las cifras de significación en cada ítem en la prueba *post hoc* de Bonferroni igualmente realizada, datos que por otra parte aparecen convenientemente incorporados a los análisis.

A continuación se especifican dichas diferencias estadísticamente significativas entre países en cada ítem de la Escala 3, que procederemos a comentar brevemente:

- **E3P1:** El profesor debe tener la capacidad de adaptarse a cada estudiante, para responder a sus necesidades individuales de forma personalizada

Holanda: 3.5 –**Bélgica:** 2,7/**Reino Unido:** 2.3/**Rumanía:** 1.3

Italia: 3.4-**Bélgica:** 2,7

Para **Rumanía** la capacidad de adaptación del profesor a cada estudiante es fundamental, para **Bélgica y Reino Unido** es muy importante, para **Holanda e Italia** es bastante importante.

- **E3P2:** El profesor debe tratar a todos los estudiantes por igual, sin hacer diferencias entre unos y otros

En este ítem no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos de la muestra, manifestando todos los alumnos encuestados diversas valoraciones. El resultado más alto en este ítem resultó ser el de Finlandia (4.0), no habiendo resultado estadísticamente significativo por tratarse de sólo dos alumnos.

- **E3P3:** El profesor debe tener la capacidad de estimular la curiosidad de los estudiantes y de motivarlos para la participación activa en su propio proceso de aprendizaje

Holanda: 2.9-Francia: 1.8/Hungría: 1.4/Italia: 1.6/Reino Unido: 1.3/Suecia: 1.7

Para **Hungría, Italia, Reino Unido y Suecia**, la capacidad del profesor de estimular la curiosidad y promover la participación de los alumnos es fundamental, para **Holanda** es muy importante.

- **E3P4:** El profesor debe conseguir y mantener el interés, el respeto y la confianza de los alumnos

Holanda: 2.9-Alemania: 1.7/Chequia: 1.1/Francia: 1.8/Reino Unido: 1.4/Suecia: 1.3

Para **Alemania, Chequia, Francia, Reino Unido y Suecia**, es fundamental que el profesor consiga el interés, el respeto y la confianza, para **Holanda** es muy importante.

- **E3P5:** El profesor debe ser creativo, y tener una gran imaginación, para presentar el tema de diferentes formas y proponer diferentes modos de trabajo en el aula

Alemania: 2.5-Reino Unido: 1.4

Francia: 2.5-Reino Unido: 1.4

Holanda:-Hungría: 1.6/Reino Unido: 1.4/Rusia: 1.0

Italia: 2.8-Reino Unido: 1.4

Suecia: 2.9-Reino Unido: 1.4

Para **Hungría, Reino Unido** y especialmente para **Rusia**, es fundamental que el profesor sea creativo y tenga una gran imaginación; para **Alemania, Francia, Holanda, Italia y Suecia** es muy importante (algo menos para Suecia).

- E3P6: El profesor debe presentar la materia de forma clara, sistemática y ordenada en sus clases magistrales

Rumanía: 3.8-Alemania: 1.5/Francia: 1.9/Holanda: 1.9/Hungría: 1.6/Italia: 1.9/Polonia: 1.8/Reino Unido: 1.5/Rusia: 1.0/Suecia: 1.4

Para **Alemania, Francia, Holanda, Hungría, Italia, Polonia, Reino Unido, Rusia** (especialmente) y **Suecia**, es fundamental que el profesor presente la materia de forma clara y ordenada; para **Rumanía** es bastante importante.

- E3P7: El profesor debería ser también un tutor personal y profesional para los alumnos, durante y después de los cursos

Holanda: 3.9-Alemania: 2.7/Bélgica: 3,1/Reino Unido: 2.6

Hungría: 4.5-Alemania: 2.7/Bélgica: 3,1/Reino Unido: 2.6

Suecia: 3.9-Alemania: 2.7 /Bélgica: 3,1/Reino Unido: 2.6

Para **Alemania y Reino Unido** es muy importante que el profesor sea también un tutor personal y profesional; para **Bélgica, Holanda y Suecia** es bastante importante; para **Hungría** es relativamente importante.

- E3P8: El profesor debería tener amplios conocimientos sobre las diferencias culturales entre los estudiantes de orígenes diversos, para comprenderlos mejor y poder adaptarse a ellos

Holanda: 4.1- Bélgica: 3,4

Rumanía: 4.8 -Bélgica: 3,4

Para **Bélgica** es bastante importante que el profesor tenga conocimientos multiculturales; para **Holanda y Rumanía** (especialmente) es sólo relativamente importante.

- E3P9: El profesor debería mostrarse siempre amable y simpático

Holanda: 3.7-Reino Unido: 2.4

Hungría: 4.6-Alemania: 3.1/Chequia: 2.1/Dinamarca: 1.7/Francia: 3.0/Italia: 2.9/Polonia: 2.8/Reino Unido: 2.4/Suecia: 2.8

Rumanía: 4.8-Chequia: 2.1/Dinamarca: 1.7/Reino Unido: 2.4

Para **Dinamarca** es fundamental que el profesor se muestre siempre amable y simpático; para **Chequia, Italia, Polonia, Reino Unido y Suecia** es muy importante; para **Alemania y Holanda** es bastante importante; para **Hungría y especialmente para Rumanía** es sólo relativamente importante.

- E3P10: El profesor debería dedicarse prioritariamente a la investigación, conocer los últimos avances en su materia y escribir y publicar libros y artículos para la comunidad científica

En este ítem tampoco han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos de la muestra, otorgando todos los alumnos encuestados diversos grados de importancia a la Dimensión investigadora del profesor, oscilando entre Irlanda:2.7 (muy importante) y Rusia:5.0 (poco importante).

- E3P11: El profesor debería mantener una relación cercana, amistosa y personal con los alumnos

Dinamarca: 5.3-Bélgica: 3,7

Holanda: 4.6-Bélgica: 3,7/Italia: 3.3/Rusia: 2.6

Suecia: 4.4-Bélgica: 3,7

Para **Rusia** es muy importante que el profesor mantenga una relación cercana, amistosa y cordial con los alumnos; para **Bélgica e Italia es bastante importante**; para **Holanda y Suecia** es sólo relativamente importante; para **Dinamarca** es poco importante.

- E3P12: El profesor debería ser capaz de plantear cuestiones ambiciosas y preguntas inteligentes y relevantes a los alumnos

En este ítem tampoco han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos de la muestra, posicionándose todos los alumnos encuestados en diversos puntos del continuo de valoración, oscilando entre Suiza (sólo 1 alumno): 1.0, o Rusia: 1.6 y Finlandia: 3.5.

- E3P13: El profesor debería dedicarse prioritariamente a mejorar y actualizar sus técnicas de didáctica y su metodología de trabajo en la clase

Rumanía: 5.3-Alemania: 2.6/Bélgica: 2,9/Chequia: 2.1/Francia: 2.8/Reino Unido: 2.4

Para **Alemania, Bélgica, Chequia, Francia y Reino Unido** la Dimensión didáctica del profesor es muy importante; para **Rumanía** es poco importante.

- E3P14: El profesor debería **mostrarse siempre serio y profesional**

Bélgica: 3,2-Reino Unido: 2.4

Hungría: 5.3-Alemania: 3.0/Dinamarca: 1.7/Francia: 2.9/Holanda: 3.1/Italia: 2.9/Reino Unido: 2.4

Polonia: 4.1-Reino Unido: 2.4

Rusia: 5.2-Alemania: 3.0/Dinamarca: 1.7/Francia: 2.9/Holanda: 3.1/Italia: 2.9/Reino Unido: 2.4

Para **Dinamarca** es fundamental que el profesor se muestre siempre serio y profesional; para **Reino Unido, Francia e Italia** es muy importante; para **Alemania, Bélgica y Holanda**

es bastante importante; para **Polonia** es relativamente importante; para **Hungría y Rumanía** es poco importante.

- E3P15: El profesor debería mostrarse siempre paciente y comprensivo con las dificultades de cada alumno

Holanda: 3.3-Reino Unido: 2.1

Hungría: 4.0-Reino Unido: 2.1

Para **Reino Unido** es muy importante que el profesor se muestre siempre paciente y comprensivo; para **Holanda** es bastante importante; para **Hungría** es sólo relativamente importante.

- E3P16: El profesor debería mostrar siempre el mismo nivel de exigencia y las máximas expectativas sobre todos y cada uno de sus alumnos

Francia: 3.0-Reino Unido: 1.9

Para **Reino Unido** es fundamental que el profesor muestre siempre el mismo nivel de exigencia y expectativas sobre todos los alumnos; para **Francia** es bastante importante.

- E3P17: El profesor debería mantener una distancia con los alumnos, propiciando una relación de respeto y autoridad

Bélgica: 3,3-Dinamarca: 1.0

Francia: 3.5-Alemania: 2.6

Holanda: 3.7-Alemania: 2.6/Dinamarca: 1.0

Italia: 4.0-Alemania: 2.6/Dinamarca: 1.0

Rusia: 5.2-Alemania: 2.6/Dinamarca: 1.0/Polonia: 2.8

Suecia: 4.1-Alemania: 2.6/Dinamarca: 1.0

Para **Dinamarca** es fundamental que el profesor mantenga una distancia de respeto y autoridad con los alumnos; para **Alemania y Polonia** es muy importante; para **Bélgica,**

Francia y Holanda es bastante importante; para **Italia y Suecia** es relativamente importante; para **Rusia** es poco importante. Cabe comentar que las respuestas de Italia y Rusia resultan muy sorprendentes en este caso, ya que sabemos que en los dos países la estructura jerárquica/vertical en el aula universitaria está muy marcada, siendo la distancia de respeto/autoridad especialmente grande entre alumnos y profesor. Entendemos, pues, este resultado más como un deseo que como una descripción de la realidad en su caso.

- E3P18: El profesor debería ser capaz de responder a todas las preguntas de los alumnos con seguridad y rigor científico

Polonia: 4.5-Alemania: 2.7/Francia: 2.9/Holanda: 2.6/Italia: 2.6/Reino Unido: 2.0

Rusia: 6.0-

Alemania: 2.7/Bélgica: 2,8/Chequia: 3.4/Francia: 2.9/Holanda: 2.6/Hungría: 3.4/Irlanda: 2.7/Italia: 2.6/Noruega: 2.0/Reino Unido: 2.0/Rumanía: 2.3/Suecia: 2.9

Para **Alemania, Bélgica, Francia, Holanda, Irlanda, Italia, Noruega, Reino Unido, Rumanía y Suecia** (10 países de los 20 representados en la muestra), es muy importante que el profesor sea capaz de responder a todas las preguntas con seguridad y rigor; para **Hungría** es bastante importante; para **Polonia** es sólo relativamente importante; para **Rusia**, sorprendentemente, es irrelevante. Esta valoración por parte de los alumnos polacos y especialmente los rusos presentes en la muestra parece estar en contradicción con el modelo universitario soviético, marcadamente vertical/jerárquico. Por otra parte, sabemos también que en este sistema se espera de los alumnos que demuestren un alto grado de compromiso con su aprendizaje consultando una variedad de fuentes de información/conocimientos, aparte del profesor en el aula.

- **E3P19:** El profesor debe crear entornos de aprendizaje profundo que propicien el pensamiento crítico natural en los alumnos

En este ítem tampoco han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos de la muestra, manifestando todos los alumnos encuestados diversos grados de importancia en este ítem, oscilando entre Luxemburgo y Suiza: 1.0 (sólo 1 alumno en cada caso), Portugal: 2.0 y Rusia: 4.0.

- **E3P20:** El profesor debe dominar absolutamente su propia lengua, y debe expresarse con erudición y absoluta corrección, utilizando un lenguaje específico

En este ítem tampoco han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos de la muestra, manifestándose todos los alumnos encuestados en diversos puntos del continuo de valoración, oscilando entre Rumanía: 1.5 y Noruega: 4.0.

- **E3P21:** El profesor debe tratar a los alumnos con interés, respeto y confianza

Holanda: 2.9-Alemania: 1.9/Francia: 1.9/Reino Unido: 1.6

Para **Alemania, Holanda, Francia y Reino Unido** es fundamental que el profesor trate a los alumnos con interés, respeto y confianza; para **Holanda** es muy importante.

- **E3P22:** El profesor debe ser un experto altamente cualificado y competente en su materia, que conozca perfectamente toda la bibliografía y la investigación recientes sobre el tema

Rumanía: 3.8-Reino Unido: 1.7

Para **Reino Unido** es fundamental que el profesor sea un experto altamente cualificado y competente en su materia; para **Rumanía** es sólo bastante importante.

- **E3P23:** El profesor debería conocer varias lenguas y pasar periodos de tiempo en diferentes países

En este ítem tampoco han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países europeos de la muestra, manifestándose todos los alumnos encuestados en diversas posiciones sobre el continuo de valoración, oscilando entre Suiza: 2.0 (un único alumno en la muestra), Finlandia: 2.5 y Suecia: 5.1.

- E3P24: El profesor debe crear entornos de aprendizaje eficaz que propicien el rigor en el conocimiento adquirido por los alumnos

Polonia: 4.0-Alemania: 2.8/Francia: 2.8/Reino Unido: 2.3/Suecia: 2.6

Para **Alemania, Francia, Reino Unido y Suecia**, es muy importante que el profesor cree entornos de aprendizaje eficaz que propicien el rigor en el conocimiento adquirido; para **Polonia** es sólo relativamente importante.

- E3P25: El profesor debe dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utilizarlas en sus cursos

Rusia: 5.2-Alemania: 2.9/Bélgica: 3,2

Para **Alemania** es muy importante que el profesor domine y utilice las TIC en clase; para **Bélgica** es bastante importante; para **Rusia** es poco importante.

No nos extenderemos más en el análisis/comentario exhaustivo y pormenorizado de estos resultados obtenidos por países, 20 países europeos cada uno con su idiosincrasia y su identidad cultural propias. En el apartado anterior (Análisis de Resultados Escala 3) se analizaron y comentaron ampliamente todas y cada una de las diferencias de medias estadísticamente significativas resultantes entre los cuatro grupos de países con perfiles culturales afines (A, B, C, D) establecidos para la investigación, habiendo obtenido así una visión más amplia, global, conjunta y homogénea sobre preconceptos, valores, actitudes y comportamientos comunes descritos, caracterizados y considerados afines en los perfiles culturales de dichos cuatro grupos (Grupo A: Alemania y países afines; Grupo B: Francia y países afines; Grupo C: Reino Unido y países

afines; Grupo D: Rusia y países afines), según las fuentes bibliográficas y los expertos consultados y desde nuestra amplia experiencia en las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso).

En términos generales y a modo de síntesis, los resultados obtenidos en nuestra investigación en las tres escalas ponen de manifiesto una tendencia mayor de los Grupos B (Francia y países afines: Bélgica francófona, Italia, Luxemburgo, Portugal) y D (Rusia y países afines: Chequia, Hungría, Polonia, Rumanía) hacia el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor, mientras que en el caso de los Grupos A (Alemania y países afines: Austria, Bélgica flamenca, Holanda, Suiza; Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia) y C (Reino Unido y países afines: Irlanda), la tendencia se aproxima más al paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, paradigma promovido también desde Bolonia, como sabemos. Así pues, los países participantes en el EEES deberán hacer esfuerzos heterogéneos de adaptación y evolución hacia el objetivo común de convergencia de la Educación Superior europea, partiendo de tradiciones educativas y de realidades culturales diversas.

6. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de los resultados obtenidos (descritos y analizados pormenorizadamente en el capítulo anterior), de las fuentes bibliográficas consultadas y de la amplia observación directa desde la propia experiencia de actividad docente en las aulas universitarias multiculturales de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales (E/LE), sintetizamos a continuación las características propias y diferenciadoras que definen los perfiles de cultura académica (o culturas de aula) de cada uno de los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación (Grupo A: Alemania y países afines, países germánicos y escandinavos –centro/norte de Europa-; Grupo B: Francia y países afines, países latinos del centro-sur de Europa; Grupo C: Reino Unido y países afines –culturas británicas/anglosajonas, países insulares al oeste de Europa-; Grupo D: Rusia y países afines -culturas eslavas, países del este de Europa-), en el ámbito de la Educación Superior, con el objeto de contribuir a facilitar y optimizar la interacción con y entre los mismos en entornos universitarios multiculturales, hacia un desarrollo progresivo de la Competencia intercultural.

Así mismo, para completar este capítulo veremos en cuadros diversos perfiles genéricos que hemos elaborado desde la perspectiva del EEES, igualmente a raíz de nuestra investigación y de nuestra propia experiencia, confiando en que puedan ofrecer una visión global y sintetizada de cuanto se ha observado y analizado ampliamente en este trabajo, muy conscientes de la gran diversidad y de las peculiaridades tanto individuales como sociales/culturales que también han quedado constatadas en la investigación. Cuadro 8: Perfil genérico del aula universitaria multicultural; Cuadro 9: Perfil genérico del alumno en el EEES; Cuadro 10: Perfil genérico del profesor en el EEES; Cuadro 11: Competencias clave en las aulas de segundas lenguas.

6.1. PERFILES DE CULTURA ACADÉMICA DE LOS GRUPOS

6.1.1. PERFIL DE CULTURA ACADÉMICA GRUPO A

→ **Grupo A (Alemania y países afines: Austria, Bélgica Flamenca, Holanda, Suiza; Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia):**

Paradigma de educación tradicionalmente centrado en el aprendizaje y en el alumno como descubridor del conocimiento; estructura social/cultura de aula extremadamente horizontal, igualitaria, si bien con un estilo de interacción y relaciones marcadamente jerarquizado por la gran autoridad académica que se reconoce a la figura del profesor como experto altamente cualificado, y por el tratamiento social (y lingüístico) fuertemente basado en la distancia y el respeto; esta formalidad, muy marcada en los países germánicos, se relaja muy significativamente en los países escandinavos; alumnos críticos, autónomos, independientes; enfoques de aprendizaje profundos, analíticos, rigurosos; alumnos puntuales (aunque en los países germánicos se mantiene la tradición del llamado “cuarto de hora académico”), organizados y eficientes (lineales activos según el modelo de Lewis), conviene mantener estos valores/actitudes; hay que cumplir siempre lo anunciado, ofrecido o prometido; cuando critican abiertamente la actitud o las acciones de otros, lo hacen para contribuir a evitar errores; conviene entender sus críticas de forma constructiva, como aportaciones a la eficacia general; también se les pueden hacer observaciones para corregir sus errores, aunque asegurándose previamente al cien por cien de tener razón, puesto que serán probablemente cuestionadas; aprecian mucho la información dada por escrito, que consideran más fiable, estable y vinculante que la oral; no hay que preocuparse por estar dándoles un exceso de información o de detalles en papel, para ellos nunca será demasiado y lo leerán completamente; alumnos extremadamente habituados al trabajo autónomo; preferencia por el trabajo individual, sobre todo escrito; ciertas reticencias hacia trabajos en grupo, hacia la interacción oral, hacia la participación oral espontánea en el aula; alumnos habituados a ser evaluados por resultados finales (en los países germánicos en general, un examen final como único sistema de evaluación; en los países

nórdicos, combinado con trabajos escritos, pero con un peso relativo pequeño sobre la calificación final); a pesar de su concepción marcadamente horizontal (no jerárquica), una vez que se ha establecido claramente la propia posición, el propio *status* por parte del profesor (cualificaciones, competencia, reputación, trayectoria, resultados obtenidos), hay que ejercerla abiertamente y mantenerla; dar respuestas serias a preguntas serias: se sienten incómodos ante lo que consideran cualquier tipo de frivolidad o falta de seriedad, rechazando el exceso de humor, la ligereza o la superficialidad; prefieren un clima de aula serio, sistemático y ordenado; conviene estar y mostrarse siempre muy bien preparado de antemano para cualquier tema o actividad, ellos normalmente lo estarán; es importante inspirar confianza y otorgársela también a ellos; les gusta el consenso; conviene consultar a todas las partes implicadas antes de emprender cualquier línea de acción; decir claramente, sin ambages, lo que se quiere decir: no comprenden en general, y por tanto rechazan, la ironía, el sarcasmo, los dobles sentidos o las connotaciones sutiles; suelen decir que tienen “un problema” cuando hay algo que quieren discutir o replantear: hay que tomar el término “problema” de forma positiva, como una ocasión para superar dificultades o evitar/aclarar malentendidos y encontrar soluciones comunes satisfactorias para todas las partes; en las relaciones internacionales, han demostrado ampliamente tener éxito por haber establecido procesos y procedimientos claros, sólidos, eficaces y dignos de confianza; en general, es una buena estrategia establecer, respetar y acatar normas, reglas y regulaciones sin ningún tipo de cuestionamiento circunstancial; conviene dejar a un lado valores y actitudes tales como flexibilidad o improvisación en este sentido; esperan recibir instrucciones y explicaciones claras y precisas, orientación práctica, recomendaciones útiles, modelos y ejemplos relevantes, orientación sobre recursos disponibles y estrategias adecuadas; una vez tienen todo esto, prefieren hacer su trabajo/tarea en solitario, siendo respetados sus tiempos y su sentido de la responsabilidad individual; respetar siempre la privacidad, la intimidad; mantener la formalidad en el discurso y en las fórmulas lingüísticas o gestos de cortesía; alumnos de Bajo Contexto (Hall): demandan normas, casos y ejemplos concretos y sólidos, tienen una baja aceptación de cambios, rechazan la improvisación; alumnos con alta territorialidad, monocrónicos, prefieren hacer una cosa a la vez, de forma ordenada y según previsto en la agenda; otorgan a la distancia de poder un valor bajo, prefiriendo planteamientos de interacción en el aula basados en el igualitarismo, de forma más marcada en los países escandinavos; en cuanto a la diferencia de género, aunque según el modelo de Hofstede los países germánicos se caracterizan por una tendencia a la masculinidad media-alta,

nuestra observación desde la amplia experiencia de contacto directo nos dice que esta tendencia se ha reducido mucho, siendo ésta muy baja en los países escandinavos; tendencia al individualismo media-alta, en ambos subgrupos, mostrando reticencias ante el trabajo colectivo, cooperativo; alumnos con un grado de evasión de la incertidumbre medio-alto en los países germánicos, siendo más bajo en los escandinavos; orientación a largo plazo baja, en ambos subgrupos, prefiriendo enfoques de orientación a corto plazo.

Podría dificultar el aprendizaje: cualquier excentricidad u originalidad excesiva; abordar cuestiones personales/privadas abiertamente; interrumpir su discurso o darles demasiadas tareas al mismo tiempo: no son multi-activos, sino lineales-activos; simplificar las cosas, algo que consideran es signo de ingenuidad o debilidad; divagaciones o charla irrelevante: les gustan los hechos, los datos objetivos, las cifras, las reglas fijas, los esquemas, todo lo que consideran información seria, fundamentada y fidedigna; no respetar escrupulosamente la agenda previamente establecida; depositar sobre ellos altas expectativas en cuanto a espontaneidad o creatividad; cualquier tipo de planteamiento “lúdico”, que será rechazado como falta de seriedad, de profesionalidad.

6.1.2. PERFIL DE CULTURA ACADÉMICA GRUPO B

→ **Grupo B (Francia y países afines: Bélgica francófona, Italia, Luxemburgo, Portugal)**⁷²:

Paradigma de educación tradicionalmente centrado en el conocimiento y en el profesor como su transmisor; estructura social/cultura de aula vertical, jerárquica; alumnos tradicionalmente pasivos, receptores más que actores en la adquisición del conocimiento; enfoques de aprendizaje más de logro, tradicionalmente basados en la retención y la reproducción de los conocimientos adquiridos/recibidos; enfoque tradicionalmente teórico más que práctico; modelo de interacción en el aula fundamentalmente basado en clases magistrales, sin interacción oral con/entre los alumnos ni participación espontánea por su parte; alumnos poco habituados al trabajo cooperativo, en grupo, primándose mucho más el trabajo individual; alumnos muy dependientes de la guía/orientación/tutela del profesor, cuya autoridad académica/profesional no se considera cuestionable; alumnos habituados a ser evaluados más por resultados finales que por procesos o actitudes, normalmente con un examen final quizá como único o principal sistema de evaluación; compañeros muy cordiales, amistosos, con actitudes escasamente competitivas, más bien tendentes a la cooperación; conviene mostrarse siempre lógicos pero con una cierta flexibilidad; respetar la privacidad y mantener la formalidad, pero mostrando al mismo tiempo el lado humano; demostrar una intención clara de comprender, apoyar, facilitar y defender sus intereses culturales, académicos, profesionales; plantear, abordar y discutir temas y/o proyectos a largo plazo, sobre grandes líneas, desde todos los ángulos; buscar propuestas y visiones globales más que parciales o segmentadas; plantear expectativas, requisitos, obligaciones, en un estilo y desde una

⁷² *El caso español, aunque no es objeto del presente estudio, se englobaría también en este mismo perfil cultural general para los países del centro-sur de Europa, países latinos, en los que perviven, por otra parte, algunas actitudes y valores adquiridos desde el tradicional modelo universitario napoleónico. El perfil español se estudió en contraste con el perfil norteamericano en el DEA. Véase Méndez, C. (2009). El perfil del buen profesor en entornos universitarios multiculturales. Valoraciones por parte de alumnos españoles y norteamericanos, Madrid: Revista Miscelánea Comillas, Vol. 67, núm. 131, pp. 325-367.*

perspectiva “personales”, dotándolos de humanidad en la medida de lo posible; mostrarse imaginativo, creativo, flexible y entusiasta; incluir el humor en el discurso, pero no a sus expensas; permitirles flexibilidad sobre plazos y agenda; se trata de un perfil cultural multiactivo, según el modelo de Lewis; hacer planteamientos a largo plazo: se trata de personas mucho más orientadas a las relaciones que a los pactos/acuerdos o a los beneficios, la rentabilidad a corto plazo; máxima importancia dada a la comunicación: aprecian y ejercitan un estilo comunicativo abierto y directo; mantener el contacto interpersonal con fluidez; alumnos de Alto Contexto (Hall): creatividad, aceptación de la improvisación, flexibilidad; baja territorialidad, policrónicos, siendo capaces de prestar atención a varias actividades a la vez o de cambiar de una a otra, modificando la agenda prevista; otorgan a la distancia de poder un valor medio-alto, prefiriendo planteamientos de interacción en el aula jerarquizados, basados en el respeto a la autoridad académica/profesional del profesor (de forma más marcada en países como Italia o Portugal); en cuanto a la diferencia de género, según el modelo de Hofstede se caracterizan por una tendencia a la masculinidad media (en casos como Italia y Francia, sin embargo, se observan en ocasiones ciertos comportamientos “machistas”, aunque en evolución); tendencia al individualismo media-alta, aunque con menos reticencias ante el trabajo cooperativo que en el grupo anterior (Grupo A); alumnos con un grado de evasión de la incertidumbre alto según el modelo de Hofstede, aunque a partir de nuestra amplia observación directa esta tendencia es menor, sobre todo en países como Italia, Bélgica (francófona) o Portugal; los planteamientos generales sobre el esfuerzo y el aprendizaje son más a largo plazo que en el grupo anterior (Grupo A).

Podría dificultar el aprendizaje: expresar fuertemente las propias opiniones antes de conocer las suyas, o sin estar preparado y dispuesto a argumentarlas ampliamente; oportunismo, improvisación, prisas, planteamientos superficiales, a corto plazo; cualquier tipo de brusquedad o falta de delicadeza: su discurso no es frío sino cálido, emocional, y está sometido a filtros de protocolo/cortesía.

6.1.3. PERFIL DE CULTURA ACADÉMICA GRUPO C

→ Grupo C (Reino Unido y países afines: Irlanda):

Paradigma de educación tradicionalmente centrado en el aprendizaje y en el alumno como descubridor del conocimiento; estructura social/cultura de aula relativamente horizontal, igualitaria, y sin embargo en cierto sentido jerárquica: respetuosa hacia la autoridad académica, profesional e incluso moral del profesor como experto y como tutor, lo que propicia una cierta distancia de poder/respeto/cortesía a pesar de considerar al profesor como parte integrante de un equipo trabajando juntos en la búsqueda del conocimiento ("*knowledge workers team*"); alumnos críticos, autónomos, independientes, creativos; enfoques de aprendizaje profundos, más prácticos que teóricos; alumnos tímidos e introvertidos en interacción; actitudes tranquilas, sosegadas; alumnos muy habituados al trabajo en equipo y a la investigación autónoma fuera del aula; aceptan de buen grado los retos académicos/profesionales; alumnos habituados a ser evaluados tanto por los procesos como por los resultados, en un sistema de evaluación sumativa o acumulativa; competitividad, pero siempre bajo las leyes no escritas del "*fair play*"; todo debe parecer "bajo control", nada debe dejarse a la improvisación o estar sujeto a imprevistos; los debates abiertos se consideran aceptables y bastante habituales; alumnos habituados al juicio crítico, incluyendo el cuestionamiento de cualquier "verdad" planteada, incluso si ésta viene del profesor o de los materiales didácticos; cuando se trata de criticar, mostrar desacuerdo o incluso hacer elogios, hacerlo de forma oblicua, utilizando lenguaje codificado o indirecto; la puntualidad es importante, pero sin llevarlo al extremo: se acepta llegar unos minutos tarde, siempre que se esté bien preparado; órdenes o instrucciones deben expresarse en forma de sugerencias o propuestas, utilizando formas lingüísticas indirectas, "suaves", y siempre con cortesía; en discusiones y en general, aceptan cierto grado de ambigüedad, ya que ellos mismos la utilizan en su propio lenguaje/discurso y están habituados a "leer entre líneas"; una cierta "auto-crítica" con su consecuente auto-indulgencia, son actitudes frecuentes entre ellos, a menudo expresadas en forma de fino humor: suelen reírse de sí mismos; ser emprendedor es un valor positivo, con la consecuencia de mostrar y expresar admiración por los éxitos de otros; les gusta recibir información, detalles, normas o confirmaciones por escrito; también les

gustan las notas escritas de cortesía, tales como propuestas, invitaciones, agradecimientos, recordatorios, felicitaciones; los temas de índole personal o privada pueden tratarse, pero sin entrar en detalles demasiado “íntimos”; son frecuentes y apreciadas las alusiones a la tradición o a los antecedentes previos reconocidos; están más enfocados hacia las relaciones a largo plazo que hacia los asuntos (relaciones, tratos, pactos, resultados, etc.) inmediatos, a corto plazo; están muy interesados en conseguir resultados/beneficios, pero se muestran pacientes y dispuestos a hacer fuertes y largas “inversiones” (de tiempo, de esfuerzo, de recursos, etc.) para ello; les gusta mostrar su idiosincrasia o incluso una cierta excentricidad, que consideran signo de originalidad, capacidad para la inventiva o la creatividad; conviene recordar que el término “británico” es múltiple y puede referirse a una amplia variedad de individuos de características propias diferentes, tales como galeses, escoceses, ingleses, irlandeses, o personas procedentes de otras culturas como hindúes, pakistaníes, etc.; alumnos de Bajo Contexto (Hall): demandan normas, casos y ejemplos concretos y sólidos, rechazan la improvisación; alta territorialidad, monocrónicos, aunque en menor medida que los alumnos del Grupo A; otorgan a la distancia de poder un valor bajo, prefiriendo planteamientos de interacción en el aula horizontales, igualitarios; en cuanto a la diferencia de género, según el modelo de Hofstede se caracterizan por una tendencia a la masculinidad media-alta, aunque desde nuestra amplia experiencia de observación directa se observan comportamientos más igualitarios en este sentido; tendencia al individualismo alta, aunque con muy buena disposición ante el trabajo cooperativo, al que están acostumbrados; alumnos con un grado de evasión de la incertidumbre bajo según el modelo de Hofstede, aunque a partir de nuestra amplia observación directa esta tendencia es mayor que en los alumnos del Grupo A, y mucho mayor que en el caso de los alumnos norteamericanos (variante transoceánica de este mismo perfil cultural británico/anglosajón)⁷³; los planteamientos generales sobre el esfuerzo y el aprendizaje son más a corto

⁷³ *El caso norteamericano, aunque no es objeto del presente estudio, se englobaría también en este mismo perfil cultural general para los países anglosajones, en los que perviven, por otra parte, algunas actitudes y valores adquiridos desde el tradicional modelo británico en su variante de respuesta al mercado. El perfil norteamericano se estudió en contraste con el perfil español en el DEA. Véase Méndez, C. (2009). El perfil del buen profesor en entornos universitarios multiculturales. Valoraciones por parte de alumnos españoles y norteamericanos, Madrid: Revista Miscelánea Comillas, Vol. 67, núm. 131, pp. 325-367.*

plazo que en el grupo anterior (Grupo B), observándose una tendencia a los enfoques de aprendizaje de logro. Según el modelo de Lewis son alumnos lineales activos, si bien en menor medida que los alumnos del Grupo A.

Podría dificultar el aprendizaje: mostrarse sentimentales, emocionales o abiertamente críticos en público; andarse por las ramas o divagar en asuntos/cuestiones menos importantes; poner demasiado énfasis en la lógica: los británicos aprecian muy positivamente la intuición; expresar las opiniones propias de forma demasiado fuerte o directa, evitando así obstaculizar la posibilidad de llegar a acuerdos; mostrarse/manifestarse de forma demasiado seria o tomárselo todo literalmente, al pie de la letra; presionarlos en exceso si se muestran algo “inconcretos” o “ambiguos”.

6.1.4. PERFIL DE CULTURA ACADÉMICA GRUPO D

→ **Grupo D (Rusia y países afines: Chequia, Hungría, Polonia, Rumania):**

Paradigma de educación tradicionalmente centrado en el conocimiento y en el profesor como su transmisor, tratándose de una adaptación del modelo universitario napoleónico a los sistemas socialistas; estructura social/cultura de aula profundamente vertical, fuertemente jerárquica; gran distancia de poder hacia la figura del profesor, a quien se otorga el máximo respeto como autoridad académica y moral; alumnos tradicionalmente receptores del conocimiento, aunque también extremadamente ambiciosos y comprometidos; actitudes y valores asociados a un sistema fuertemente meritocrático; enfoques de aprendizaje profundos (también de “logro” o de “alto rendimiento”, entendido en este caso como mérito), tradicionalmente basados en la retención y reproducción de los conocimientos adquiridos/recibidos, pero con una dimensión fuertemente competitiva por conseguir los mejores resultados académicos y más tarde profesionales/sociales; alumnos habituados a ser evaluados por resultados finales, normalmente un único examen final que podría combinarse con algunos trabajos escritos individuales durante el curso; alumnos acostumbrados al trabajo individual y sobre todo en forma escrita; poco hábito de participación oral espontánea en el aula; alumnos habituados a una gran carga de trabajo, a trabajar bajo presión y a altos niveles de exigencia; cierta tendencia a tratar “esquivar” las normas: por ejemplo, se relativizan los plazos o las fechas límite; enfatizar el enorme potencial de los horizontes y los puntos de vista de sus países; compañeros cordiales, amables, algo reservados; conviene subrayar su condición o carácter europeos; encomiar su capacidad de reacción y de evolución; apreciar y valorar positivamente las cualidades positivas del perfil cultural ruso y de los países afines: calidez, generosidad, compasión, creatividad artística y estética, capacidad de resistencia, compromiso con el trabajo y el esfuerzo personales, sentido del deber; ofrecer ayuda y asesoramiento siempre que se considere oportuno/necesario; demostrar confianza y grandes expectativas sobre ellos. Alumnos de Alto Contexto (Hall): creatividad, aceptación de la improvisación, flexibilidad; baja territorialidad, policrónicos, aunque en menor medida que los alumnos del Grupo B; otorgan a la distancia de poder un valor alto, acostumbrados a planteamientos de interacción en el aula

verticales, jerárquicos, con un alto respeto a la autoridad académica/profesional del profesor, en aparente contradicción con la tradicional estructura igualitaria de sus sociedades; en cuanto a la diferencia de género, según el modelo de Hofstede se caracterizan por una tendencia a la masculinidad media, aunque desde nuestra amplia experiencia de observación directa se aprecian comportamientos más igualitarios en este sentido; tendencia al individualismo media según el modelo de Hofstede, aunque con muy buena disposición ante el trabajo cooperativo; alumnos con un grado de evasión de la incertidumbre medio-alto según el modelo de Hofstede, aunque a partir de nuestra amplia observación directa esta tendencia es mayor que en los alumnos de los Grupos A y C; los planteamientos generales sobre el esfuerzo y el aprendizaje son más a largo plazo que en los Grupos A y C, también el Grupo B, observándose en ellos una marcada tendencia a los enfoques de aprendizaje profundo. Alumnos multiactivos según el modelo de Lewis, lo que significa, entre otras cosas, que son capaces de compaginar actividades, cambiar de una a otra, aceptando variaciones sobre planes o agendas previos.

Podría dificultar el aprendizaje: cualquier comportamiento prepotente, “agresivo”; actitudes de presión, que tienden a esquivar o rechazar; mostrarse demasiado informal en actitudes, lenguaje y tono; faltar a su alto sentido del honor y de la dignidad; hacer alusiones críticas a etapas pasadas de su historia.

A pesar de las diferencias constatadas empíricamente, tanto entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación como entre los 20 países europeos representados en la muestra, a partir de los resultados obtenidos y de las fuentes documentales consultadas, incluyendo además la asistencia a una amplia serie de cursos al respecto (Cursos de Formación Permanente para el Profesorado, dentro del Diploma de Formación para el Profesorado Universitario -DIFOPU- de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid), así como a congresos especializados de interés y relevancia específicos para los temas y planteamientos que abordamos, hemos sintetizado en 10 puntos un perfil general/genérico del aula universitaria multicultural, los perfiles generales/genéricos de alumnos y profesores promovidos desde Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior, representando 10 competencias clave deseables en cada caso, en entornos universitarios multiculturales, así como las competencias clave que deberían desarrollarse específicamente en las aulas de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso).

A continuación, en cuadros, veremos diversos perfiles genéricos en el EEES: Cuadro 8: Perfil genérico del aula universitaria multicultural; Cuadro 9: Perfil genérico del alumno en el EEES; Cuadro 10: Perfil genérico del profesor en el EEES; Cuadro 11: Competencias clave en las aulas de segundas lenguas.

6.2. PERFILES GENÉRICOS EN EL EEES

6.2.1. PERFIL GENÉRICO DEL AULA UNIVERSITARIA MULTICULTURAL

Cuadro 8: Perfil genérico del aula universitaria multicultural

1	Alumnos internacionales con una amplia variedad de nuevas especialidades académicas y profesionales
2	Grupos de trabajo (enseñanza-aprendizaje) profundamente multiculturales, con alumnado procedente de una gran diversidad de países y culturas en interacción e inmersión
3	“Culturas de aula” o “culturas académicas” profundamente diversas, con diferentes percepciones sobre aspectos tales como el “clima” o “la cultura” del aula, las relaciones de jerarquía/autoridad, los modelos de interacción, las relaciones más o menos cooperativas o competitivas entre compañeros, etc.
4	Diversas perspectivas generales sobre la Educación Superior, en términos de objetivos y expectativas de calidad docente
5	Gran diversidad de preconceptos, actitudes y valores asociados a la Educación Superior, heredados de diversos modelos tradicionales de universidad
6	Gran diversidad de experiencias previas (la variable Presagio en el Modelo de las 3P: Presagio/Proceso/Producto), derivadas de los diversos modelos de universidad vigentes en los diferentes países de origen del alumnado
7	Gran diversidad de criterios de valoración sobre los roles del alumno y del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con lo que conlleva de diversidad en cuanto a criterios de responsabilidad/corresponsabilidad, entre otros aspectos
8	Gran diversidad en cuanto a estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje (profundo, de logro, superficial), sistemas y criterios de evaluación (proceso, resultados)
9	Diversidad de actitudes y comportamientos de aula asociados a diversos paradigmas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, en unos casos el paradigma más centrado en el aprendizaje y en el alumno como principal agente protagonista del mismo (ej. alumnos británicos, germánicos, nórdicos), en otros casos en el paradigma más centrado en la enseñanza, y en el profesor como principal agente de la misma, como transmisor del conocimiento (ej. alumnos latinos, eslavos)
10	Gran diversidad de expectativas académicas y profesionales, pero compartiendo intereses comunes tales como ampliar sus competencias comunicativas, lingüísticas y culturales (interculturales)

Como se ha visto en detalle, toda esta gran diversidad ha quedado ampliamente demostrada empíricamente en el presente trabajo de investigación: 250 alumnos, 20 países europeos, 4 modelos tradicionales de universidad en Europa, 27 especialidades académicas, diversidad de valoraciones sobre las dimensiones medidas en las 3 escalas, analizadas detalladamente en los resultados, acerca de las perspectivas generales sobre enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, respecto a los diversos estilos y estrategias de aprendizaje en Educación Superior y sobre el perfil del buen profesor en Educación Superior.

6.2.2. PERFIL GENÉRICO DEL ALUMNO EN EL EEES

Cuadro 9: Perfil genérico del alumno en el EEES

1	Espíritu emprendedor, creativo, innovador, “ambicioso”, “competitivo”, “auto-exigente”. Actitudes de crítica y auto-crítica
2	Competencias para las relaciones interpersonales y para la colaboración en entornos diversos
3	Competencias para la interacción en entornos y equipos internacionales, multilingües y multiculturales
4	Amplias competencias comunicativas (incluyendo la Competencia multilingüe y la Competencia intercultural)
5	Conocimientos sobre la diversidad de perfiles culturales presentes en su entorno de estudios/de trabajo. Actitudes de apreciación, valoración y respeto ante dicha diversidad
6	Actitudes abiertas al intercambio académico/profesional/cultural y a la movilidad internacional
7	Competencias para aprender a aprender, para el aprendizaje autónomo e independiente a lo largo de la vida
8	Capacidad de aprender en entornos/contextos diferentes y con métodos, sistemas y estrategias también diversos
9	Capacidad de trabajo individual y cooperativo. Actitudes abiertas hacia la iniciativa personal, y hacia la negociación y el diálogo
10	Actitudes de responsabilidad y corresponsabilidad compartida con el profesor sobre su propio proceso y sus propios resultados de aprendizaje

Este perfil genérico pretende recoger habilidades, competencias y actitudes fundamentales que se esperan de cualquier alumno universitario en general en el marco del EEES, competencias que, lógicamente, se verán ampliadas y complementadas por las asociadas específicamente a los diversos perfiles académicos/profesionales establecidos y descritos para cada especialidad (Cuadernos blancos, Tuning).

6.2.3. PERFIL GENÉRICO DEL PROFESOR EN EL EEES

Cuadro 10: Perfil genérico del profesor en el EEES

1	Conocimientos en profundidad y en constante actualización sobre el EEES en general, y sobre los cambios producidos en las titulaciones en las que ejerce su actividad docente en particular (Tuning)
2	Conocimientos específicos, ampliados y en constante actualización sobre las competencias genéricas y específicas asociadas al perfil (o perfiles) académico(s)/profesional(es) de su alumnado
3	Capacidad de ejercer su actividad profesional/docente en entornos diversos y con alumnado también diverso
4	Capacidad de ejercer su actividad profesional/docente en equipos multidisciplinares/interdisciplinares, capacidad de trabajar en colaboración, optimizando la comunicación eficaz y la coordinación
5	Capacidad de ejercer su actividad profesional/docente con un alumnado cada vez más internacional/multicultural, lo que requiere a su vez un conocimiento lo más amplio y profundo posible sobre dicha diversidad
6	Capacidad de ejercer su actividad profesional/docente utilizando una variedad de metodologías de enseñanza-aprendizaje y de evaluación sumativa/educativa, adecuándose a los diversos perfiles académicos/profesionales, personales y culturales de su alumnado, así como una variedad de medios, incluyendo el uso adecuado y actualizado de las TIC
7	Capacidad de ejercer su actividad docente en equipos y contextos internacionales, multilingües y multiculturales, lo que implica entre otras cosas el conocimiento de una o varias segundas lenguas
8	Capacidad de ejercer labores de tutoría y asesoramiento para su alumnado, hacia una formación integral/holística y permanente (a lo largo de la vida)
9	Capacidad de contribuir a la adquisición por parte de su alumnado no sólo de conocimientos y competencias, sino también de actitudes y valores necesarios para una formación integral, permanente, de calidad y de equidad/igualdad para todos
10	Capacidad de reflexionar de forma continua, crítica y constructiva sobre su propia actividad profesional/docente, con el fin último de seguir mejorando en la calidad tanto de los procesos como de los resultados de enseñanza-aprendizaje

Aunque los perfiles del buen alumno y del buen profesor universitarios tienen sin duda ciertas características fundamentales o universales, independientemente del contexto espacio-temporal, así como una serie de características específicas dependiendo de especialidades académicas, o de tradiciones y culturas diversas (como se ha comprobado en la presente investigación), el EEES, finalmente implementado en el Curso académico 2010-2011, implica una serie de cambios importantes de gran relevancia en los perfiles y roles tanto de profesores como de alumnos, así como en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos cambios derivan fundamentalmente del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como su principal gestor protagonista, de la multiculturalidad creciente en todas las aulas universitarias, así como de la concepción de la educación como proceso permanente, a lo largo de la vida, entendida de forma integral, holística, implicando estos planteamientos para el profesor no sólo la especialización en ciertas áreas de conocimientos (contenidos fundamentales en algunos modelos anteriores de educación), sino también habilidades, competencias, actitudes y valores que contribuyan a capacitar al alumno (a todos los alumnos) para interactuar y desenvolverse eficazmente y con éxito en los entornos académicos, profesionales y sociales diversos y cambiantes del mundo globalizado y competitivo de hoy y de mañana.

En este mismo marco, el alumno universitario de hoy, frente al alumno de algunos modelos universitarios anteriores, deberá tomar el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje y responsabilizarse/co-responsabilizarse del mismo. Deberá adoptar actitudes activas/proactivas, participativas y cooperativas. Deberá aprender a trabajar solo y en equipos, desarrollando capacidades de crítica y autocrítica, de análisis y de síntesis, de negociación y colaboración hacia el análisis de casos, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Deberá considerar el aprendizaje como algo continuo (a lo largo de la vida) y como algo relevante, permanente e integral (holístico). Deberá considerar el aula sólo como uno de los varios contextos de aprendizaje, y al profesor sólo como uno de los agentes implicados en el proceso, y no como la única/la principal fuente de conocimiento. Deberá aprender a trabajar en contextos diversos, con técnicas, estrategias y medios también diversos, incluyendo el uso de las TIC. Deberá aprender a ser evaluado de forma continua, sumativa y educativa, frente a otros sistemas tradicionales (exámenes finales, etc.). Deberá integrar en su aprendizaje no sólo conocimientos (foco principal de sistemas anteriores) sino además, y fundamentalmente, habilidades, competencias, actitudes y valores. Deberá

aprender a aprender, y convertirse en un aprendiz progresivamente más autónomo/independiente, consciente, crítico y auto-crítico. Deberá desarrollar actitudes emprendedoras, creativas, ambiciosas, comprometidas. Deberá incorporar a su formación valores tales como el valor del trabajo/esfuerzo personal, el propio compromiso con su propio aprendizaje y su crecimiento personal, la búsqueda de la excelencia y, en otro orden de cosas, el reconocimiento y el respeto por la diversidad cultural, unidos éstos al aprendizaje de una o varias segundas lenguas y a actitudes abiertas hacia la movilidad, el cambio y el intercambio. Con todo ello, estará mejor preparado para interactuar y desenvolverse eficazmente y con éxito en la nueva sociedad de la información y de la globalización, en los ámbitos personal, social, académico y profesional.

En el marco de las *Competencias clave para el aprendizaje permanente* definidas en el Espacio Europeo de Educación Superior, los perfiles académicos y profesionales relacionados con la adquisición de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso) deberían contribuir específicamente al desarrollo de las siguientes (entre otras): Competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras; Competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras específicas (en el ámbito académico y en el ámbito profesional, en el de las relaciones interculturales comerciales y empresariales); Competencia social, interpersonal; Competencia cultural e intercultural; Competencia en aprender a aprender. Para concluir, hemos elaborado el siguiente cuadro con las competencias clave (=objetivos o resultados de aprendizaje) que deberían desarrollarse en un curso universitario estándar de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso) diseñado de acuerdo con los criterios de Bolonia para el EEES, incluyendo competencias genéricas: instrumentales, interpersonales, sistémicas; y competencias específicas: conceptuales (saber), *procedimentales*⁷⁴ (saber hacer), actitudinales (saber ser), que consideramos fundamentales desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura como un todo indivisible hacia un desarrollo progresivo de la Competencia intercultural que incluye entre otros elementos, como sabemos, la Competencia multilingüe.

⁷⁴ Aunque el DRAE no recoge el término, es de uso habitual en la bibliografía específica del sector y está muy presente en las fuentes documentales consultadas

6.2.4. COMPETENCIAS CLAVE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE L2

Cuadro 11: Competencias clave en segundas lenguas

Competencias genéricas del título-curso
Instrumentales
<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas lingüísticas y conocimientos culturales para la comunicación oral y escrita en una lengua extranjera (L2/C2) - Conocimientos básicos de la profesión (los perfiles académicos/profesionales del alumnado en este caso son muy diversos)
Interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad - Habilidades en las relaciones interpersonales, interculturales
Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica - Capacidad de aprender a aprender
Competencias específicas del área-asignatura
Conceptuales (saber)
<p>Tras la realización del curso, el alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse en la segunda lengua (L2/C2) con mayor fluidez tanto en forma oral como escrita, en una amplia gama de contextos personales, sociales, académicos y profesionales - Comprender, hablar, leer y escribir correctamente en la segunda lengua (L2/C2), tratando de temas generales de interés común al grupo y de interés académico/profesional particular - Comprender, hablar, leer y escribir correctamente en la segunda lengua (L2/C2) sobre temas de su área académica/profesional específica, integrando adecuadamente los conocimientos, los campos semánticos y las funciones comunicativas requeridas en el sector
Procedimentales (saber hacer)
<p>Tras la realización del curso, el alumno será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Generar discursos correctos en la segunda lengua (L2/C2), en forma tanto oral como escrita, integrando adecuadamente las estructuras gramaticales/sintácticas, las funciones comunicativas, los campos semánticos, los conocimientos de pragmática, sociolingüística y cultura aprendidos - Interactuar eficazmente en la segunda lengua (L2/C2) en una amplia gama de situaciones de comunicación/situaciones comunicativas en los ámbitos personal, social, académico, profesional, adecuándose al tema, al contexto y al interlocutor - Aumentar su nivel de consciencia sobre los mecanismos y las estrategias que se requieren y se ejercitan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (L2/C2), distinguiendo/valorando aquéllos que lo favorecen y aquéllos que lo obstaculizan - Mejorar su capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje, aumentar su grado de corresponsabilidad tanto sobre el propio proceso como sobre los propios resultados de aprendizaje, consiguiendo así un mayor nivel de autonomía

Actitudinales (saber ser)

Tras la realización del curso, el alumno será capaz de:

- Reconocer la diversidad cultural presente en su grupo de aprendizaje/trabajo y en el país donde está estudiando/trabajando
- Aumentar su sensibilidad hacia otros perfiles culturales, ampliar sus conocimientos sobre otras culturas y otros países representados en el grupo y en el país donde está estudiando/trabajando
- Adoptar actitudes más abiertas y adquirir valores más positivos hacia la comunicación interpersonal en entornos, contextos y equipos multiculturales.

Insistiendo en el objetivo fundamental de este trabajo de exportar a los entornos educativos generales de Educación Superior los modelos interculturales de enseñanza-aprendizaje desde las aulas universitarias de segundas lenguas, consideramos que los perfiles de alumnos y profesores en el gran marco universitario multicultural que significa el EEES, con independencia tanto del país como de la especialidad académica/profesional, comparten sin embargo ciertas competencias, seleccionadas del amplio catálogo de competencias genéricas (intrumentales, interpersonales y sistémicas) presentadas en el Proyecto Tuning, entre las que, como vemos, diversos elementos que componen la Competencia intercultural tienen una marcada presencia:

1) Competencias instrumentales:

- Comunicación oral y escrita en la lengua materna (L1/C1)
- Comunicación oral y escrita en lenguas extranjeras (L2/C2)
- Gestión de la información
- Resolución de problemas
- Capacidad de análisis y síntesis
- Manejo y aplicación de las TIC
- Conocimientos básicos de la profesión (cada uno de la suya, unidos a las habilidades, competencias y funciones de interés específico particular)

2) Competencias interpersonales:

- Capacidad de trabajo en un contexto internacional
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- Habilidades en las relaciones interpersonales
- Capacidad de trabajo individual y en equipo
- Capacidad de trabajo en equipos de carácter interdisciplinar
- Capacidad crítica y autocrítica

3) Competencias sistémicas:

- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
- Capacidad de aprender, y de aprender a aprender
- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
- Iniciativa y espíritu emprendedor.

Ante la realidad creciente de diversidad cultural en Educación Superior y desde la perspectiva de una educación inclusiva e integradora de calidad para todos los alumnos, desde la que se imponen los enfoques interculturales, y hacia un desarrollo progresivo de la Competencia intercultural tanto para alumnos como para profesores que interactúan y colaboran en entornos de enseñanza-aprendizaje multiculturales, insistimos aquí, una vez más, en el gran interés que podrían tener los planteamientos propuestos desde el Diseño universal del aprendizaje hacia un Aprendizaje universal (véase Capítulo 3.7), de cara a desarrollar una sensibilidad ante dicha diversidad cada vez mayor en las aulas universitarias multiculturales y como propuesta de posibles intervenciones educativas de respuesta y adecuación a dicha diversidad, constatada empíricamente, en los varios factores individuales, sociales y culturales implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la educación (Educación Superior en nuestro caso) entendida de forma sistémica.

7. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor, se confirman las previsiones que nos habíamos planteado inicialmente, sustentadas en la información recogida a partir de las fuentes bibliográficas consultadas y en nuestra experiencia de 27 años en aulas universitarias multiculturales, acerca de la posible influencia de los factores culturales en la percepción y valoración sobre diversos criterios asociados a la calidad en Educación Superior en general, y sobre el perfil de un buen profesor universitario en particular, como habíamos especificado en los objetivos de la investigación. Este perfil, como hemos visto, implica y conlleva diversos aspectos relacionados con la Educación Superior en general, tales como los estilos diversos de enseñanza-aprendizaje, la cultura académica o el clima en el aula, la función asignada a la educación universitaria o los roles y las expectativas de profesores y alumnos entre sí. Todo ello entendido bajo el prisma de la educación como sistema multinivel, que debe ser interpretado con modelos multivariados en los que el profesor es sólo uno de los muchos elementos implicados.

Los resultados muestran **diferencias de medias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos** (A, B, C, D) de perfiles culturales afines establecidos para la investigación, **en 41 de los 53 ítems** en total de las tres escalas, **un 77.36%**:

- Escala 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR, en 10 de los 12 ítems **(83.33%)**
- Escala 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ¿CÓMO APRENDO YO?, en 12 de los 16 ítems **(75.00%)**
- Escala 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR, en 19 de los 25 ítems **(76.00%)**.

Así mismo, resultan **diferencias de medias estadísticamente significativas entre los 20 países** europeos representados en la muestra considerados separadamente, cada uno de ellos con su propia idiosincrasia cultural y sus propias tradiciones, como ha quedado también ampliamente descrito y documentado, **en 43 de los 53 ítems** en total de las tres escalas, **un 81.13%:**

- Escala 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR, en 11 de los 12 ítems **(91.67%)**
- Escala 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ¿CÓMO APRENDO YO?, en 13 de los 16 ítems **(81.25%)**
- Escala 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR, en 19 de los 25 ítems **(76.00%)**.

Como hemos visto pormenorizadamente en el análisis de los resultados, estas diferencias estadísticamente significativas, tanto entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación como entre los 20 países europeos representados en la muestra considerados individualmente, reflejan directamente factores de índole cultural descritos en los perfiles culturales diversos del alumnado encuestado/informante: estudiantes internacionales procedentes de 20 países europeos cursando estudios de una gran variedad de especialidades académicas en España (Universidad Pontificia Comillas de Madrid) durante un curso académico, así como ciertos preconceptos, valores y actitudes adquiridos desde los diversos modelos tradicionales de universidad europea, también convenientemente analizados. En todos los casos se comprueba, pues, que la *cultura del aula* o *cultura académica* es fiel reflejo de la *cultura* o el *perfil cultural* de las sociedades en las que se asienta y de las que es parte integrante la universidad.

Ante la constatación empírica de esta correlación, parece razonable insistir una vez más en la importancia de seguir avanzando en la adquisición de la Competencia intercultural, tanto para alumnos como para profesores interactuando en entornos universitarios multiculturales, especialmente si consideramos la conciliación necesaria entre la convergencia de sistemas educativos y la profunda multiculturalidad que conlleva el EEES.

7.1. CONCLUSIONES DESDE OBJETIVOS

Consideramos que, en mayor o menor medida, se han cumplido los objetivos generales y específicos que nos habíamos planteado para la Tesis Doctoral que presentamos:

1. Objetivos generales:

- Se han analizado **las claves de los contextos multiculturales** y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2, LE, E/LE en nuestro caso) en Educación Superior, exportables más ampliamente a cualquier especialidad académica en el marco del EEES, haciendo un amplio recorrido sobre el Proceso de Bolonia, y definiendo y caracterizando pormenorizadamente los perfiles culturales de los 20 países europeos representados en la muestra (preconceptos, valores, actitudes, patrones de comunicación, hábitos de escucha, expectativas como audiencia, estilos de liderazgo, la lengua en la gestión de equipos, concepción y gestión de espacio y tiempo, patrones de comportamiento en general y observados específicamente en el ámbito de la Educación Superior), agrupados en cuatro grupos de perfiles culturales afines (Grupo A: Alemania y países afines; Grupo B: Francia y países afines; Grupo C: Reino Unido y países afines; Grupo D: Rusia y países afines), a partir de diversos modelos especializados de caracterización de culturas (los Modelos COF-Rosinski-, LMR-Lewis-, Hall, Hofstede, Deal y Kennedy, Hampden-Turner y Trompenaars, Kluckhohn y Strodtbeck, Schwatz), así como de la observación directa desde nuestra amplia experiencia profesional en las aulas universitarias multiculturales de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales (E/LE)
- Se han descrito y comprendido tradiciones y culturas de enseñanza-aprendizaje diversas en el aula universitaria desde la perspectiva de la **Educación comparada**, revisando modelos tradicionales de universidad con mayor o menor vigencia en Europa (modelo alemán o humboldtiano, modelo francés o napoleónico, modelo británico o anglosajón -Modelo Newman- y modelo soviético), así como los

sistemas de Educación Superior (todos plenamente inmersos en los procesos de evolución/adaptación requeridos por el EEES) de los 20 países europeos representados en la muestra de la investigación (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Rusia, Suecia, Suiza), alumnos universitarios cursando una gran diversidad de especialidades académicas (Administración y Dirección de Empresas, Ciencias, Ciencias Económicas, Ciencias Empresariales, Ciencias Políticas, Comercio, Contabilidad, Derecho, Economía Internacional, Estudios Internacionales, Estudios Hispánicos, Filología, Ingeniería, Lingüística, Literatura, Marketing, Pedagogía, Periodismo, Psicología, Política Internacional, Psicología, Psicoterapia, Relaciones Internacionales, Sociología, Teología, Trabajo Social, Traducción e Interpretación, Turismo), todos ellos interactuando y colaborando en las aulas de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales (E/LE)

- Se han estudiado diversos criterios de **calidad educativa** en entornos universitarios multiculturales, incluyendo una visión holística, sistémica y multinivel de la educación, aplicando para su análisis modelos multivariados, entre otros, los revisados y descritos en el estudio meta-analítico realizado por Murphy, McLaren, Flynn (2009): Fink, 2008; Hargreaves y Fina, 2008; Arreola, 2007; Murphy and Maclaren, 2007; Hatch, 2006; Babin, Shaffer and Morgan, 2002; Chism, 1997, 1999; Casey, Gentile and Bigger, 1997; los que recoge Murillo (2008)): el Modelo de aprendizaje de Carroll (1963/1989), el Modelo de productividad educativa de Walberg (1984), el Modelo de Murphy, Hallinger y Mess (1985), el Modelo integral de Scheerens (1990), la Teoría dinámica de Slater y Teddlie (1992), el Modelo QAIT/MACRO de Stringfield y Slavin (1992), el Modelo de eficacia docente de Creemers (1994), el Modelo comprensivo de eficacia educativa de Creemers y Scheerens (1994), el Modelo de eficacia de Sammons, Thomas y Mortimore (1997), el Modelo multinivel de Goldstein (1997). En el estudio se someten a análisis crítico también cinco de los principales estudios, a juicio del autor, desarrollados en España al respecto hasta la fecha de su investigación: las tesis doctorales de Fuentes (1986), García (1991) y Rodríguez (1991), y las investigaciones del CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; Murillo, 1996), y la coordinada por Castejón (1996); el Modelo de las 3P: Presagio, Proceso y

Producto de Biggs (1993). En el caso de nuestra investigación, se han considerado, entre otras, variables de entrada (el profesor, el alumnado con orígenes culturales y tradiciones educativas diversos), de contexto (entornos de enseñanza-aprendizaje multiculturales en Educación Superior, clima y cultura del aula), de proceso (técnicas y estrategias docentes, estilos de enseñanza-aprendizaje, enfoque intercultural) y de producto (la Competencia intercultural)

- Se ha definido y caracterizado ampliamente **la Competencia intercultural**, como una de las competencias esenciales integradoras de los nuevos perfiles de alumnos y profesores en el ámbito de la Educación Superior, establecidas para el EEES en el Proyecto Tuning, dentro de las competencias comunicativas en entornos multiculturales de interacción y colaboración (Competencia discursiva, Competencia estratégica, Competencia lingüística, Competencia pragmática, Competencia social, Competencia socio-cultural, Competencia socio-lingüística), considerándola además como algo que se puede enseñar-aprender, desarrollar, y por lo tanto evaluar, y proponiendo/presentando una serie de herramientas específicamente diseñadas para estos fines (El Inventario de Competencias Globales (GCI); La Escala de Eficacia Intercultural (IES); Descripción, Interpretación, Evaluación (DIE); Inventario de Adaptabilidad Crosscultural (CCAI); Diagnóstico de Cultura Organizativa (DOC); Perfil de Descubrimiento de la Diversidad (DDP); Perfil de Consciencia sobre la Diversidad (DAP); Inventario de Estilos ante el Conflicto Intercultural (ICS); Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI); Evaluación de Movilidad Internacional (IMA); Control de Preparación Intercultural (IRC); Inventario de Sensibilidad Intercultural (ICSI); Inventario de Estilos de Docencia/Aprendizaje (LSI); Inventario de Funciones/Tareas en el Extranjero (OAI); Evaluación Intercultural del Candidato (ICE)
- Se ha contribuido, por medio de la presentación (y su eventual difusión posterior) de la presente investigación, a facilitar el **intercambio de información, experiencias y recursos multiculturales** entre los profesores y otros miembros de la comunidad educativa, en aras de un desarrollo progresivo de la Competencia intercultural y, en último término de una mayor calidad y eficacia educativas.

2. Objetivos específicos:

- **Se ha desarrollado un modelo de investigación** en Ciencias Humanas y Sociales en el ámbito de la Educación Multicultural/Intercultural en las aulas universitarias de segundas lenguas (E/LE), y desde ellas en las de cualquier otra especialidad académica, modelo basado en escalas de actitudes y valores tipo Likert de creación propia para la presente investigación, desde una perspectiva sistémica de la educación en la que consideramos, entre otras, variables de entrada (el profesor, el alumnado con orígenes culturales y modelos educativos diversos), de contexto (entornos de aprendizaje multiculturales en Educación Superior, clima y cultura en el aula), de proceso (técnicas y estrategias docentes, estilos de enseñanza-aprendizaje, enfoque intercultural) y de producto (Competencia intercultural), habiéndose obtenido resultados de gran relevancia en términos de los altísimos porcentajes de diferencias de medias estadísticamente significativas resultantes, tanto entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación (en 41 de los 53 ítems en total de las tres escalas, un 77.36%) como entre los 20 países europeos representados en la muestra (en 43 de los 53 ítems en total de las tres escalas, un 81.13%), diferencias constatadas en los diversos aspectos relacionados con la Educación Superior medidos en las tres escalas: 1) Perspectivas generales sobre enseñanza-aprendizaje en Educación Superior; 2) Estilos y estrategias de aprendizaje en Educación Superior; 3) El perfil del buen profesor en Educación Superior
- **Se ha indagado ampliamente en preconceptos, valores, actitudes y competencias asociados a diversos aspectos de la Educación Superior en general**, por parte de los estudiantes universitarios internacionales europeos representados en la muestra (en las dimensiones medidas a través de la Escala 1: valoraciones sobre el clima general del aula; la estructura social de la clase, jerarquía, autoridad; los roles de profesores y alumnos; los contextos de enseñanza-aprendizaje; los criterios y sistemas de evaluación; los conceptos de responsabilidad y corresponsabilidad; los fines esenciales de la Educación Superior),

habiéndose constatado empíricamente altísimos porcentajes de diferencias de medias estadísticamente significativas tanto entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación (en 10 de los 12 ítems=83.33%), como entre los 20 países europeos representados en la muestra (en 11 de los 12 ítems= 91.67%), diferencias asociadas a los diversos perfiles culturales y a las tradiciones universitarias también diversas en cada caso

- **Se han identificado y comprendido las diferentes formas en las que aprenden los estudiantes universitarios internacionales** europeos representados en la muestra (dimensiones medidas a través de la Escala 2: valoraciones sobre estilos y procesos de enseñanza-aprendizaje; grados de autonomía, de autorregulación; enfoques de aprendizaje, estrategias, actividades, metodologías; prioridades y objetivos del alumno; modelos de relación o interacción en el aula), habiéndose constatado empíricamente altísimos porcentajes de diferencias de medias estadísticamente significativas tanto entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación (en 12 de los 16 ítems=75.00%) como entre los 20 países europeos representados en la muestra (en 13 de los 16 ítems=81.25%), diferencias asociadas a los diversos perfiles culturales y a las tradiciones universitarias también diversas en cada caso
- **Se han estudiado las características que conforman el perfil del buen profesor universitario** (dimensiones medidas a través de la Escala 3: científico-didáctica; relacional-afectiva), desde el punto de vista de los alumnos internacionales europeos encuestados, así como el valor relativo de dichas cualidades para los mismos, habiéndose constatado empíricamente altísimos porcentajes de diferencias de medias estadísticamente significativas tanto entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación (en 19 de los 25 ítems=76.00%), como entre los 20 países europeos representados en la muestra (en 19 de los 25 ítems=76.00%), diferencias asociadas a los diversos perfiles culturales y a las tradiciones universitarias también diversas en cada caso
- **Se ha reflexionado ampliamente sobre el modo en el que dicho conocimiento puede influir en nuestra vida académica**, en el desarrollo de nuestra actividad docente, para una mejora de la eficacia y

la calidad educativas, a partir del análisis estadístico, descriptivo e inferencial de los resultados obtenidos en cada caso, habiendo caracterizado los perfiles culturales (preconcepciones, actitudes, valores; patrones de comunicación, hábitos de escucha, expectativas como audiencia, estilo de liderazgo, la lengua en la gestión de equipos, concepción y gestión de espacio y tiempo; perfil de comportamiento académico observado) de los 20 países europeos representados en la muestra, así como las características de los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación, con el fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa en entornos universitarios multiculturales, sintetizando así mismo los perfiles generales del aula universitaria multicultural, del alumno y del profesor en el marco del EEES

- **Se han propuesto posibles medidas de acción educativa en entornos universitarios multiculturales**, considerando entre otras las concepciones del Diseño universal del aprendizaje y de la Educación para todos, propuestas de intervención y acción educativas en aras de la sensibilización/concienciación y consiguiente atención a la diversidad (individual y socio-cultural), hacia una educación inclusiva, integradora y de calidad para todos los alumnos en contextos universitarios multiculturales/interculturales, apuntadas en el capítulo anterior (Aportaciones de la investigación): atención a la diversidad constatada en cuanto al qué, al dónde, al cuándo, al cómo, y al porqué de la educación, asociada dicha diversidad, como se ha visto, a perfiles culturales y tradiciones universitarias diversos.

7.2. LOS CUATRO GRUPOS CULTURALES Y LOS DOS PARADIGMAS DE EDUCACIÓN

Sabemos que Bolonia se dirige hacia los planteamientos del paradigma de la educación centrado en el aprendizaje y en el alumno (*Learner-Focused Style*), en aspectos tales como promover el papel del profesor como “facilitador” del proceso de aprendizaje, como “tutor” académico y profesional, las actividades de aprendizaje basadas en competencias, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autónomo, reflexivo y permanente, la evaluación tanto de procesos como de resultados de enseñanza-aprendizaje, etc. Sin embargo, a través del análisis de los diversos modelos tradicionales de universidad en Europa y de los resultados obtenidos en nuestra investigación, hemos comprobado su convivencia en el seno del EEES con el paradigma de la educación centrado en la enseñanza y en el profesor (*Knowledge-Focused Style*). En este sentido, hemos constatado empíricamente una diversidad altamente relevante y significativa en cuanto a todos los factores descritos desde el DUA sobre la educación (el qué, el cómo, el cuándo, el dónde y el porqué), diversidad en primer término de carácter personal/individual, pero también asociada a tradiciones educativas y perfiles culturales diversos. De acuerdo con los expertos consultados y con los resultados obtenidos en nuestra investigación, el paradigma centrado en el aprendizaje y el alumno se encuentra tradicionalmente representado en los modelos universitarios anglosajón o británico y germánico-alemán o humboldtiano, mientras que el paradigma centrado en la enseñanza y el profesor se viene encontrando representado en los modelos universitarios francés o napoleónico y soviético. Dichas tradiciones educativas diversas van, como hemos constatado en nuestro estudio, indisolublemente unidas a los perfiles culturales también diversos de las sociedades en las que la universidad se asienta y de la que es parte integrante, cuyas diversas culturas refleja y ayuda a transmitir.

A modo de síntesis y de conclusión general, veamos a continuación y en detalle las diferencias de valoraciones significativas entre los cuatro grupos (A, B; C; D) en las distintas dimensiones que mide cada una de las escalas (descritas pormenorizadamente en los resultados de la investigación), poniéndolas en relación con los dos paradigmas de educación descritos y con los planteamientos del EEES, que seguidamente resumiremos en cuadros.

En la **Escala 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, que trata de descubrir en qué medida los alumnos procedentes de modelos universitarios y perfiles culturales diferentes, alumnos universitarios internacionales procedentes de 20 países europeos, agrupados en cuatro grupos de perfiles culturales afines para la investigación, se posicionan más cerca de uno de los dos paradigmas generales descritos con respecto a la Educación Superior, hemos constatado una gran diversidad en las variables o dimensiones que miden los 12 Ítems de esta Escala 1: responsabilidad del profesor o del alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; jerarquía, autoridad del profesor; clima general del aula, patrones de comportamiento; criterios de evaluación; entornos de enseñanza-aprendizaje; objetivos generales/fundamentales de la Educación Superior. En esta Escala 1, sólo en 2 ítems (E1P1 y E1P4) no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre las respuestas de los alumnos encuestados en los cuatro grupos (A, B, C, D).

- **Responsabilidad del profesor o del alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje**, responsabilidad sobre los resultados obtenidos, corresponsabilidad (Ítems 1, 2)

E1P1: Si el estudiante no aprende, es culpa y responsabilidad del profesor/ Si el estudiante no aprende, es culpa y responsabilidad del estudiante

Ha resultado una unanimidad casi general en cuanto a la propia responsabilidad del alumno (más bien corresponsabilidad compartida con el profesor) sobre sus resultados de aprendizaje, desplazando el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el profesor hacia el alumno, tal y como ocurre en el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno y como se promueve en el EEES; cabe comentar que, en principio, en el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), la responsabilidad del éxito o el fracaso en el aprendizaje tiende a recaer sobre el propio alumno, mientras que en el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), la responsabilidad del fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje se atribuye al profesor, la institución educativa o el sistema, dando lugar a todo tipo de esfuerzos para idear modos y maneras de

hacer más probable que los estudiantes se sientan motivados para aprender y adquieran los contenidos de aprendizaje.

E1P2: Es responsabilidad del profesor marcar el sistema y los mecanismos a seguir en el curso/ Es responsabilidad de cada estudiante encontrar sus propias formas de aprendizaje más efectivo

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), el profesor es quien dirige a los alumnos en términos de establecer qué aprender y cómo aprender.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se promueven en el alumno actitudes activas, proactivas, críticas, autónomas e independientes en la gestión de su propio aprendizaje.

- **Jerarquía, autoridad del profesor** como fuente y transmisor del conocimiento y como gestor de métodos y estrategias en el aula (Ítems 3, 4, 5)

E1P3: El conocimiento es transmitido por el profesor/ El conocimiento es descubierto por el estudiante

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), el profesor, como principal fuente del saber, del conocimiento, presenta contenidos de aprendizaje; la metodología general es “pasiva” desde el punto de vista de los alumnos, que reciben el conocimiento transmitido por el profesor.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), la metodología general es “activa” desde el punto de vista de los alumnos, que descubren el conocimiento por sí mismos como agentes principales y protagonistas en su proceso de aprendizaje.

E1P4: Los estudiantes deberían participar en la clase sólo cuando el profesor les pregunta directamente/ Los estudiantes deberían participar espontáneamente en la clase

También en este caso ha resultado una tendencia unánime más a favor de que la participación de los alumnos en el aula sea activa, constante y espontánea, resultado que podría ser interpretado desde la perspectiva de Bolonia como una valoración positiva de una estructura de interacción en el aula más cooperativa, en la que profesor y alumnos trabajan juntos como equipo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

E1P5: Los estudiantes no deberían nunca contradecir o criticar públicamente al profesor/ Los estudiantes deberían sentirse estimulados y motivados para cuestionar o incluso discutir intelectualmente con el profesor

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), el profesor es visto como el experto, el sabio o el erudito en una materia y, por lo tanto, es un personaje de referencia incuestionable.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se promueven en el alumno actitudes críticas, reflexivas y constructivas, el cuestionamiento y análisis propio de cualquier fuente de conocimiento, incluida la figura del profesor.

- **Clima general del aula**, patrones y normas de comportamiento (Ítems 6, 7)

E1P6: Las normas son más importantes que las relaciones interpersonales, y deberían aplicarse siempre, sin importar las circunstancias personales o la situación/ Las relaciones interpersonales son más importantes que las normas; las normas deberían adaptarse a la situación o a la relación en cada caso

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), el profesor establece las normas, que suelen ser consideradas incuestionables e inamovibles por parte de los alumnos; la educación se basa en un modelo cultural general de conformidad, de aceptación, de recepción.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), la educación se basa en un modelo cultural general de diferenciación individual a través de la libre elección entre opciones.

E1P7: El clima general de la clase debería ser serio, sistemático, ordenado, dirigido siempre por el profesor/ El clima general de la clase debería ser relajado, divertido, abierto a los cambios y las iniciativas de cada uno

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), el profesor mantiene actitudes de exigencia, seriedad y rigor ante los alumnos, estableciéndose en el aula un clima jerarquizado.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), el profesor promueve entornos de aprendizaje relajados, abiertos y participativos.

- **Criterios de evaluación**, poniendo el énfasis en los resultados o bien en los procesos (Ítems 8, 9, 10)

E1P8: En Educación Superior, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente los resultados obtenidos por cada estudiante al final del curso, los conocimientos adquiridos por cada uno/ En Educación Superior, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente las actitudes personales de cada estudiante durante el curso, el interés, el esfuerzo y la participación de cada uno

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), el profesor evalúa fundamentalmente resultados finales de su enseñanza en términos de contenidos adquiridos por los alumnos.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), los criterios de evaluación del profesor están más orientados a los procesos que a los resultados; se promueven modelos de evaluación acumulativa, sumativa (y educativa).

E1P9: En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser obligatoria y ser controlada por el profesor y tenerse en cuenta para la evaluación/ En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser voluntaria, opcional, dependiendo de los intereses de cada alumno

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), la asistencia a clase, refiriéndose por lo

general a las clases magistrales impartidas por el profesor en un entorno educativo presencial, suele ser generalmente obligatoria.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), esta obligatoriedad tiende a relativizarse o incluso a desaparecer desde la perspectiva de un aprendizaje más independiente y más autónomo por parte de los alumnos, y considerando así mismo otros entornos de aprendizaje fuera del aula (no presenciales) y otras múltiples y diversas actividades de aprendizaje además de la asistencia a las clases magistrales.

E1P10: En Educación Superior en general, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente el nivel final de cada alumno en la adquisición y asimilación de los nuevos conocimientos de cada materia/ En Educación Superior en general, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente los niveles de autonomía y madurez intelectual de cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), como ya hemos comentado, se evalúan fundamentalmente resultados finales de aprendizaje en términos de conocimiento adquirido por cada alumno.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), en cambio, pone el énfasis de la evaluación tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en los resultados de aprendizaje por parte de cada alumno, incluyendo el grado de desarrollo de valores, actitudes, habilidades y competencias (no sólo de conocimientos), entre ellas la competencia en aprender (de forma autónoma y permanente) y en aprender a aprender.

- **Entornos de enseñanza-aprendizaje:** presencial en el aula, por medio de clases magistrales del profesor como fuente principal de información, frente al trabajo autónomo del alumno utilizando varias fuentes (Ítem 11)

E1P11: En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla de forma presencial, por medio de la asistencia a clases magistrales en el aula/ En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla por medio de trabajo autónomo y trabajo de investigación de cada alumno fuera del aula

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), las clases magistrales presenciales se consideran el sistema/ contexto principal de la educación.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se promueven otros muchos contextos y sistemas educativos, incluyendo el aprendizaje no presencial, autónomo (más o menos tutorizado por el profesor), con el uso potencial de medios que lo permitan y faciliten, como las TIC.

- **Objetivos generales y fundamentales de la Educación Superior:** convertir a los alumnos en expertos en un área de conocimiento o facilitar que los alumnos adquieran las competencias necesarias para el ejercicio de una actividad profesional (Ítem 12)

E1P12: En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser convertir a los alumnos en expertos en un área de conocimiento/ En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser que los alumnos adquieran las capacidades para el ejercicio de una actividad profesional con éxito

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), tradicionalmente se han venido prorizando la acumulación de contenidos de aprendizaje y la erudición como gran objetivo de la Educación Superior por encima del desarrollo y la adquisición de habilidades o competencias.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se trataría fundamentalmente de facilitar un aprendizaje autónomo y permanente por parte de los alumnos, por medio e la adquisición de una serie de competencias asociadas a cada perfil académico/profesional, con el objeto de dar la mejor respuesta posible a las demandas profesionales del mercado laboral, objetivo que también se plantea el EEES.

En el siguiente Cuadro 12 sintetizamos los cuatro grupos culturales y los dos paradigmas educativos respecto a las dimensiones medidas en la a Escala 1:

Cuadro 12: Grupos culturales y paradigmas educativos Escala 1

Dimensiones	Paradigma centrado en la enseñanza y el profesor (Grupos B y D)	Paradigma centrado en el aprendizaje y el alumno (Grupos A y C)
Responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	El profesor es quien gestiona el proceso, establece qué, cómo, cuándo y dónde aprenden los alumnos	Se promueven en el alumno actitudes activas, proactivas, críticas, autónomas e independientes en la gestión de su propio aprendizaje
Jerarquía, autoridad	El profesor, como principal fuente del conocimiento, presenta/transmite contenidos de aprendizaje; los alumnos reciben el conocimiento	Los alumnos descubren el conocimiento por sí mismos de forma activa
	El profesor como experto es un personaje de referencia incuestionable	Se promueven en el alumno actitudes críticas, de cuestionamiento y análisis de cualquier fuente de conocimiento, incluido el profesor
Clima general del aula, patrones de comportamiento	El profesor establece las normas, la educación se basa en un modelo cultural general de conformidad, de aceptación, de recepción por parte de los alumnos	La educación se basa en un modelo cultural general de diferenciación individual a través de la libre elección entre opciones
	El profesor mantiene actitudes de exigencia, seriedad y rigor, en un clima jerarquizado	El profesor promueve entornos de aprendizaje relajados, abiertos y participativos, horizontales y cooperativos
Criterios de evaluación	El profesor evalúa fundamentalmente resultados de enseñanza en términos de contenidos adquiridos por los alumnos	Los criterios de evaluación están orientados tanto a los procesos como a los resultados de aprendizaje, incluyendo valores, actitudes, habilidades y competencias; modelos de evaluación acumulativa y educativa

	La asistencia a clase, refiriéndose por lo general a las clases magistrales impartidas por el profesor en un entorno educativo presencial, suele ser generalmente obligatoria	La obligatoriedad de la asistencia tiende a relativizarse; perspectiva de un aprendizaje más independiente y más autónomo ; diversos entornos, tiempos y modalidades de aprendizaje
Entornos de enseñanza-aprendizaje	Las clases magistrales presenciales se consideran el sistema/ contexto principal de la educación	Se promueven otros muchos contextos y sistemas educativos, presenciales/no presenciales, autónomos/tutorizados, individuales/cooperativos, teóricos/prácticos
Objetivos generales/fundamentales de la Educación Superior	Acumulación de contenidos de enseñanza, la erudición en una materia o en un área de conocimiento	Adquisición de competencias asociadas a cada perfil académico/profesional

En la **Escala 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿CÓMO APRENDO YO?**, que sigue la misma estructura que la Escala 1 y se basa en los mismos parámetros, los alumnos informantes se posicionan nuevamente sobre un continuo de opinión más cerca de uno de los dos paradigmas generales descritos con respecto a la Educación Superior. En este sentido, hemos constatado también una gran diversidad en las variables o dimensiones que miden los 16 ítems de esta Escala 2: estilos y estrategias de aprendizaje; actividades de aprendizaje, formas de trabajar en el aula y fuera del aula; modelos de interacción entre los alumnos; el clima, la cultura del aula, las prioridades del alumno; valores y actitudes asociados al buen profesor, al buen alumno; autonomía, autorregulación; preferencias sobre entornos/contextos de aprendizaje. En la Escala 2, sólo en 4 ítems (E2P4, E2P10, E2P13, E2P14) no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre las respuestas de los alumnos encuestados (Grupos A, B, C, D).

- **Estilos y estrategias de aprendizaje** (ítems 1, 3, 9, 13)

E2P1: Mi aprendizaje es más efectivo cuando ocurre por medio de la retención, la imitación y la reproducción de los conocimientos transmitidos por el profesor/ Mi aprendizaje es más

efectivo cuando ocurre por medio de un proceso de prueba-y-error que me conduce a mi propio descubrimiento

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), un largo proceso privado e individual de adquisición de los contenidos presentados por el profesor (y otras fuentes bibliográficas) precede a su demostración en público (en el aula, en las pruebas y exámenes) y a su posterior y eventual aplicación.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), un proceso público o privado de hipótesis-error basado en la aplicación y la demostración pretende dotar a los alumnos de competencias y conocimientos útiles y aplicables.

E2P3: Con frecuencia confío mi proceso de aprendizaje a la memorización, porque el aprendizaje ocurre por medio de la retención mental del conocimiento/ Raramente confío mi proceso de aprendizaje a la memorización, porque el aprendizaje ocurre por medio del análisis y la comprensión

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), se basa tradicionalmente en la retención y posterior reproducción del conocimiento transmitido por el profesor por parte de cada alumno, correspondiéndose en muchas ocasiones con una evaluación en forma de exámenes o pruebas.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), como ya hemos comentado, se promueven enfoques de enseñanza-aprendizaje más prácticos, aplicados y aplicables.

E2P9: Considero que yo soy el máximo responsable de mi propio proceso de aprendizaje y de los resultados obtenidos/ Considero que el profesor es el máximo responsable del aprendizaje de todos los alumnos y de los resultados obtenidos por sus estudiantes

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), como ya hemos comentado, la responsabilidad del éxito o el fracaso en el aprendizaje recae sobre el propio alumno, que considera que ello depende de sus propias aptitudes y actitudes, de su propio esfuerzo.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), como también se ha visto, la responsabilidad sobre el éxito en el aprendizaje se considera que recae sobre el propio alumno, del que se esperan actitudes responsables, activas, autónomas e independientes, aunque se tiende a responsabilidad al profesor o al sistema educativo del fracaso, en términos de estrategias docentes. En el modelo propuesto desde Bolonia, se entiende que un buen profesor es aquél que propicia el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, teniendo en sus manos multitud de medios, entornos y mecanismos que podrían facilitar estos resultados.

E2P13: En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología prácticos, que me capaciten para un posterior ejercicio profesional /técnico/ En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología teóricos, que me informen exhaustivamente sobre la materia para convertirme en un experto

En mayor o menor medida, todos los alumnos encuestados se manifiestan unánimemente a favor un enfoque y una metodología más prácticos que teóricos que los capaciten para un posterior ejercicio profesional/técnico, resultado en absoluta coherencia con los planteamientos desde Bolonia tanto sobre enfoques y metodologías preferibles/aconsejables como sobre las funciones y objetivos esenciales de la Educación Superior. Sin embargo, sobre este último criterio se han obtenido resultados diversos en otro punto de la investigación (ver E1P12).

- **Diferentes actividades de aprendizaje**, formas de trabajar en el aula y fuera del aula (ítems 8, 14)

E2P8: En clase en general prefiero trabajar solo, concentrándome en escuchar al profesor, y tomar buenas notas de clase para estudiarlas después, y/o hacer ejercicios y trabajos/ En clase en general prefiero trabajar en grupos, las actividades cooperativas con otros alumnos, debatiendo cada tema y llegando a acuerdos comunes

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), se vienen promoviendo tradicionalmente actitudes pasivas y receptivas del conocimiento transmitido por el profesor y otras fuentes bibliográficas (generalmente propuestas o determinadas también por el mismo).

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se promueven actividades formativas

individuales y cooperativas, presenciales y no presenciales, autónomas o tutorizadas

E2P14: Prefiero en general los trabajos con interacción oral, hablando con mis compañeros o haciendo presentaciones orales individuales/ Prefiero en general los trabajos escritos, resultado del estudio individual y la reflexión personal

Nuevamente en este ítem observamos unanimidad general de los alumnos encuestados (Grupos A, B, C, D), manifestando una preferencia por los trabajos con interacción oral y en grupos sobre los trabajos escritos, individuales, resultado una vez más en coherencia con los planteamientos de Bolonia, desde donde se propicia fuertemente el trabajo cooperativo. Sin embargo, en otro ítem de la investigación referido a estilos y estrategias de aprendizaje (ver E2P8), se han obtenido resultados desiguales explicables tanto desde la perspectiva de los perfiles culturales diversos como desde los modelos universitarios tradicionales con vigencia en cada caso.

- **Modelos de interacción entre los alumnos** (ítem 4)

E2P4: Mi relación con los otros estudiantes es competitiva: cada uno de los estudiantes debe luchar por conseguir las mejores notas, los mejores resultados/ Mi relación con los otros estudiantes es de colaboración. Todos los estudiantes debemos cooperar y apoyarnos mutuamente para aprender y conseguir buenas notas, buenos resultados

Los alumnos se manifiestan muy claramente en todos los casos (Grupos A, B, C, D) a favor de una relación cooperativa entre compañeros. Estos resultados se muestran en total consonancia con los modelos de interacción propuestos desde Bolonia, que promueve fuertemente el trabajo cooperativo en el aula y en otros entornos de aprendizaje.

- **El clima/la cultura del aula y las prioridades del alumno** (ítems 15, 16)

E2P15: En clase prefiero expresar mis ideas rápidamente y con confianza/ En clase prefiero tener el tiempo y el espacio para reflexionar antes de hablar

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), se promueven como sabemos actitudes de respeto (especialmente a la figura y a la autoridad del profesor) y un clima de aula serio, ordenado y "silencioso" (de recepción, de escucha). Sin embargo, los perfiles culturales representados en los Grupos B y D se caracterizan por una mayor espontaneidad (también una mayor locuacidad) que las culturas

germánicas, las nórdicas o incluso las británicas, lo que se refleja claramente en las aulas multiculturales.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se promueven en cambio actitudes más participativas, abiertas y críticas en el aula; Sin embargo, los perfiles culturales representados en los Grupos A (especialmente) y C (en menor medida) se caracterizan en general por ser más reflexivos, menos espontáneos, más comedidos en la expresión oral en ámbitos no privados, esperando/necesitando tener un mayor tiempo de respuesta que los individuos de culturas del centro-sur y este de Europa, latinas y eslavas, lo cual también se ve reflejado en nuestras aulas universitarias multiculturales.

E2P16: Mi prioridad y mi mayor preocupación es conseguir las mejores calificaciones/notas al final del curso/ No me preocupan tanto las calificaciones/notas al final del curso. Mi prioridad es avanzar lo máximo posible en el conocimiento de cada materia

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), mide el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentalmente sobre resultados de aprendizaje adquirido por parte de cada alumno, normalmente en forma de pruebas o exámenes por los que cada uno recibe una nota, siendo ésta con frecuencia el único (o el principal) criterio de evaluación.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), en cambio, propicia la adquisición de conocimientos y competencias por parte de cada alumno, de quien se esperan igualmente la adquisición de una mayor madurez y una mayor autonomía. Como ya hemos comentado, Bolonia coincide con este paradigma en la evaluación de procesos (y no sólo de resultados) de aprendizaje como algo continuo y permanente.

- **Valores y actitudes asociados al buen profesor y al buen alumno** (ítems 2, 5, 6 12)

E2P2: Prefiero expresarme sólo cuando el profesor me hace una pregunta específicamente/ Prefiero expresarme libremente, respondiendo a una invitación general del profesor o siempre que tenga una idea o una pregunta

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), como acabamos de comentar en el ítem 15, se promueven actitudes de respeto a la estructura jerárquica del aula, así como un clima serio, ordenado y “silencioso” (de recepción, de escucha). En este paradigma, es el profesor quien hace la mayoría de las preguntas.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), como también hemos comentado, se fomentan y propician actitudes más abiertas, participativas y críticas. En este modelo educativo, alumnos y profesores hacen y se hacen preguntas.

E2P5: Considero que el profesor y los materiales didácticos, los libros de texto, aportan “la verdad”, y por eso nunca son criticables/ Considero que el profesor y los materiales didácticos, los libros de texto, aportan “opinión”, por eso pueden estar equivocados y son potencialmente criticables

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), el profesor, como principal fuente del saber, del conocimiento, presenta contenidos de aprendizaje.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se espera que los alumnos construyan y descubran el conocimiento por medio del análisis crítico (e incluso del cuestionamiento) de las diversas fuentes a su alcance, incluida la figura del profesor.

E2P6: Considero que nunca debo expresar abiertamente mi desacuerdo con el profesor, porque un clima formal de seriedad y máximo respeto deberían ser siempre lo más importante/ Considero aceptable o incluso positivo expresar abiertamente mi desacuerdo, con otros estudiantes o incluso con el profesor

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), se reconoce al profesor como fuente fidedigna de conocimiento, por lo que no se consideran aceptables actitudes críticas o de cuestionamiento hacia el “saber” que transmite, que equivaldrían según esta concepción a faltas de respeto a su autoridad

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se espera de los alumnos que desarrollen actitudes conscientes, autónomas e independientes, de cuestionamiento crítico de las fuentes de conocimiento a su alcance, incluido el profesor, hacia el descubrimiento y el desarrollo de su propio aprendizaje

E2P12: En clase prefiero siempre que el profesor exija silencio y atención mientras explica la materia/ En clase prefiero siempre que el profesor promueva el debate y la participación activa de todos los alumnos

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), la concepción jerárquica/horizontal suele conllevar un clima de aula silencioso, pasivo y receptivo por parte de los alumnos, que escuchan y reciben el conocimiento transmitido por el profesor

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se promueven sin embargo actitudes participativas por parte de los alumnos, considerando al profesor como miembro aventajado del equipo de trabajo, como facilitador, tutor y guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje

- **Niveles de autonomía, autorregulación** en el proceso de aprendizaje y **los diversos contextos de aprendizaje** (ítems 7, 10, 11)

E2P7: Considero que el profesor, como experto del conocimiento y la Pedagogía, debe decidir siempre las actividades de aprendizaje, los ejercicios y las tareas para todo el grupo de la clase, gestionar el tiempo y marcar los plazos/ Prefiero ser autónomo e independiente para decidir mi propio estilo de aprendizaje y para gestionar el tiempo que dedico a cada actividad o tarea

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), se reconoce al profesor como autoridad académica y se considera que es el gestor de los procesos de enseñanza

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se promueven en los alumnos actitudes responsables (corresponsables), conscientes, activas, autónomas e

independientes, la autorregulación y la gestión de su propio proceso de aprendizaje, contemplando estilos, estrategias, entornos y tiempos diversos

E2P10: Considero que el profesor debe asignar los mismos trabajos y tareas a todo el grupo de la clase, y controlar siempre si se hacen y cómo se hacen/ Prefiero sentirme libre para hacer los trabajos y tareas que considere oportunos y necesarios para mi propio aprendizaje

En este caso, todos los alumnos encuestados (Grupos A, B, C, D), se posicionan algo más cerca del paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno, mostrando una tendencia general hacia actitudes y concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje asociadas al perfil de alumno universitario autónomo e independiente en la gestión de su propio aprendizaje (tiempos, técnicas, estrategias, entornos, etc.), descrito y promovido desde Bolonia.

E2P11: Considero que el profesor siempre debe explicar la materia en clase de forma completa y detallada, siendo la principal fuente de información/ Considero que debo utilizar varias fuentes de conocimiento, como bibliografía esencial o investigaciones recientes sobre cada tema, para completar la información recibida en la clase

En el paradigma de educación centrado en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor, asociado a los modelos tradicionales de universidad napoleónico y soviético (Grupos B y D), se considera al profesor como fuente principal del conocimiento para los alumnos, conocimiento transmitido por el mismo en el entorno del aula y en un clima de aceptación respetuosa y de no cuestionamiento de su autoridad académica, como ya hemos comentado.

En el paradigma de educación centrado en el aprendizaje y en el alumno, asociado a los modelos tradicionales de universidad alemán/humboldtiano y británico/anglosajón (Grupos A y C), se promueven en los alumnos actitudes de aprendizaje reflexivo, autónomo e independiente, que puede producirse en entornos/espacios y tiempos diversos, presenciales y no presenciales, y manejando varias fuentes de opinión crítica y de saber a su alcance.

En el siguiente Cuadro 13 sintetizamos los cuatro grupos culturales y los dos paradigmas educativos respecto a las dimensiones medidas en la Escala 2:

Cuadro 13: Grupos culturales y paradigmas educativos Escala 2

Dimensiones	Paradigma centrado en la enseñanza y el profesor (Grupos B y D)	Paradigma centrado en el aprendizaje y el alumno (Grupos A y C)
Estilos y estrategias de aprendizaje	Un largo proceso privado e individual de adquisición de los contenidos presentados por el profesor precede a su demostración en público (en el aula, en las pruebas y exámenes)	Un proceso público o privado de hipótesis-error basado en la aplicación y la demostración pretende dotar a los alumnos de competencias y conocimientos útiles y aplicables
	La educación se basa en la retención y posterior reproducción del conocimiento transmitido por el profesor por parte de cada alumno	Se promueven enfoques de enseñanza-aprendizaje más autónomos, con enfoques prácticos, aplicados y aplicables
	La responsabilidad del éxito o el fracaso en el aprendizaje recae sobre el propio alumno (aptitudes, actitudes, esfuerzo)	La responsabilidad sobre el éxito en el recae sobre el propio alumno; la responsabilidad sobre el fracaso recae sobre el profesor o el sistema educativo
Actividades de aprendizaje, formas de trabajar en el aula y fuera del aula	Actitudes pasivas y receptivas del conocimiento transmitido por el profesor y otras fuentes bibliográficas, tradicionalmente asociadas a clases magistrales en modalidad presencial	Se promueven actividades formativas individuales y cooperativas, presenciales y no presenciales, autónomas o tutorizadas
Modelos de interacción entre los alumnos	Se promueven actitudes de colaboración, de igualdad entre todos los alumnos	Aunque se vienen promoviendo actitudes competitivas de diferenciación individual, ha resultado unanimidad a favor de la colaboración
El clima, la cultura del aula, las prioridades del alumno	Se promueven actitudes de respeto a la autoridad del profesor y un clima de aula serio, ordenado y "silencioso" (de recepción/escucha)	Se promueven actitudes más participativas, abiertas y críticas en el aula (véanse resultados específicos)

	Se propicia la acumulación de conocimientos por parte de los alumnos, medidos normalmente en forma de pruebas o exámenes; enfoque hacia las mejores notas	Se propicia la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los alumnos, enfoque hacia una mayor autonomía/eficacia en una cierta especialidad profesional
Valores y actitudes asociados al buen profesor, al buen alumno	Se promueven actitudes de respeto, una estructura jerárquica del aula, un clima serio de atención, recepción, escucha; el profesor es quien hace la mayoría de las preguntas	Se fomentan y propician actitudes más abiertas, participativas, críticas, cooperativas; alumnos y profesores hacen y se hacen preguntas
	El profesor, como principal fuente del conocimiento presenta contenidos de aprendizaje	Se espera que los alumnos construyan y descubran el conocimiento por medio del análisis crítico de las diversas fuentes a su alcance
	No se consideran aceptables actitudes críticas o de cuestionamiento hacia el "saber" transmitido por el profesor	Se espera de los alumnos que desarrollen actitudes conscientes, autónomas, de cuestionamiento crítico, hacia el descubrimiento y el desarrollo de su propio aprendizaje
Autonomía, autorregulación, preferencias sobre entornos/contextos de aprendizaje	Este modelo reconoce al profesor como autoridad académica gestor de los procesos de enseñanza (véanse resultados particulares)	Este modelo promueve en los alumnos actitudes responsables/corresponsables, en la autorregulación y la gestión de su propio proceso de aprendizaje, incluyendo entornos, tiempos, modalidades

La **Escala 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR**, mide diferentes variables referidas a diversas características, actitudes y competencias del buen profesor universitario, que se someten a la valoración de los alumnos encuestados, quienes se posicionan también en esta última escala más cerca de uno de los dos paradigmas generales descritos con respecto a la Educación Superior, según preferencias y estilos personales, pero también desde las diversas tradiciones y experiencias educativas previas asociadas a sus perfiles culturales diversos. En este sentido, hemos constatado

igualmente una gran diversidad de criterios y valoraciones sobre las cualidades que conforman el perfil de un buen profesor universitario en las variables o dimensiones que miden los 25 ítems de esta Escala 3: **dimensión relacional-afectiva** (ítems: 2, 4, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 21), **dimensión científico-didáctica** (ítems: 3, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 24, 25), **dimensión intercultural** (ítems: 1, 8, 23), que consideramos separadamente aunque puede situarse a caballo entre las anteriores. En este caso ha resultado una unanimidad general entre los cuatro grupos (A, B, C, D) de alumnos encuestados en 6 ítems (E3P6, E3P7, E3P8, E3P17, E3P23 y E3P25), sin diferencias de medias estadísticamente significativas entre sus respuestas.

En el paradigma de la educación centrada en el conocimiento, en la enseñanza y en el profesor (**Knowledge-Focused Style**), asociado a modelos tradicionales de universidad en Europa tales como el modelo napoleónico y el modelo soviético (Grupos B y D), el profesor, como principal fuente del saber, del conocimiento, presenta/transmite contenidos de aprendizaje; promueve entornos de enseñanza-aprendizaje en un clima jerarquizado; su objetivo prioritario es hacer de los alumnos expertos en la materia; intentará que los alumnos lleguen a dominar (retener, reproducir) esos contenidos; mantiene actitudes de exigencia, seriedad y rigor ante los alumnos; se contempla como un respetado maestro y una guía moral para los alumnos, y es quien los dirige en términos de establecer qué aprender y cómo aprender; establece y gestiona los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto el énfasis en la enseñanza, incluyendo enfoques, estilos, tareas, la gestión de los tiempos y los espacios o entornos educativos; es percibido positivamente por la mayoría de los alumnos como apoyo fundamental en el proceso de adquisición de los conocimientos; representa la autoridad moral, académica, y desde ese punto de vista se establece en el aula un clima jerarquizado, silencioso, pasivo, receptivo y respetuoso hacia su figura; es visto como el experto, el sabio o el erudito en una materia, y por lo tanto es un personaje de referencia incuestionable; el profesor, como experto/erudito altamente cualificado y como fuente del saber, debería ser capaz de responder adecuadamente a todas las preguntas de sus alumnos; según este paradigma, el profesor es quien hace la mayoría de las preguntas, durante el curso, en las sesiones de clase, en las pruebas y exámenes, con el objeto de evaluar el grado de adquisición/asimilación por parte de los alumnos del conocimiento transmitido por él (y otras fuentes documentales generalmente establecidas/recomendadas por el mismo); cuenta con el respeto de los alumnos, respeto que se da por sentado desde la jerarquía; se esperan del profesor actitudes y comportamientos

que se muestren acordes con su autoridad, su profesionalidad y su erudición, incluyendo la formalidad en la forma en la que se presenta y se expresa; establece las normas; hace la mayoría de las preguntas; mantiene actitudes de exigencia, seriedad y rigor ante todos los alumnos, evaluando fundamentalmente los resultados finales de la enseñanza; en el sistema tradicionalmente basado en las clases magistrales impartidas por el profesor, no se subraya particularmente la atención a la diversidad individual y sociocultural que se encuentra en el alumnado; evalúa a los estudiantes en sus resultados finales de aprendizaje o conocimiento adquirido; de acuerdo con este paradigma, tradicionalmente se pone el énfasis en la dimensión científica del profesor, esperándose de él la mayor erudición/especialización posible en su área de conocimiento, priorizándose las labores investigadoras por encima de las docentes. Los Ítems que recogen los planteamientos de este paradigma de la educación centrado en el conocimiento, la enseñanza y el profesor son E3P2, E3P6, E3P10, E3P14, E3P16, E3P17, E3P18, E3P20, E3P22 y E3P24, que recordamos a continuación:

E3P2: El profesor debe tratar a todos los estudiantes por igual, sin hacer diferencias entre unos y otros

E3P6: El profesor debe presentar la materia de forma clara, sistemática y ordenada en sus clases magistrales

E3P10: El profesor debería dedicarse prioritariamente a la investigación, conocer los últimos avances en su materia y escribir y publicar libros y artículos para la comunidad científica

E3P14: El profesor debería mostrarse siempre serio y profesional

E3P16: El profesor debería mostrar siempre el mismo nivel de exigencia y las máximas expectativas sobre todos y cada uno de sus alumnos

E3P17: El profesor debería mantener una distancia con los alumnos, propiciando una relación de respeto y autoridad

E3P18: El profesor debería ser capaz de responder a todas las preguntas de los alumnos con seguridad y rigor científico

E3P20: El profesor debe dominar absolutamente su propia lengua, y debe expresarse con erudición y absoluta corrección, utilizando un lenguaje específico

E3P22: El profesor debe ser un experto altamente cualificado y competente en su materia, que conozca perfectamente toda la bibliografía y la investigación recientes sobre el tema

E3P24: El profesor debe crear entornos de aprendizaje eficaz que propicien el rigor en el conocimiento adquirido por los alumnos

En el paradigma de la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno (***Learner-Focused Style***), asociado a modelos tradicionales de universidad en Europa tales como el modelo alemán/humboldtiano o el modelo británico/anglosajón (Grupos A y C), así como al modelo de universidad hacia el que se dirige el Proceso de Bolonia, el profesor facilita un proceso de aprendizaje motivador; promueve entornos de aprendizaje relajados, abiertos y participativos; mantiene actitudes de refuerzo positivo para la motivación de los alumnos; su objetivo prioritario es motivar a los alumnos para “querer aprender”, para adquirir la mayor cantidad de contenido y de competencia posible; el profesor se contempla como un guía en el proceso de adquisición de contenidos y un “colega/compañero de equipo aventajado” del alumno, que alienta a los estudiantes a confiar en sí mismos para “descubrir” contenidos de aprendizaje por sí mismos a través de decisiones autónomas; alumnos y profesores preguntan y se hacen preguntas; se espera que el profesor plantee cuestiones ambiciosas, relevantes y motivadoras, con el objetivo de promover en los alumnos actitudes reflexivas, críticas y activas hacia un aprendizaje autónomo; promueve actividades de aprendizaje “activas”, tales como el trabajo cooperativo, el estudio de casos, o el aprendizaje basado en la resolución de problemas; estructura social horizontal, no jerarquizada, en la que el profesor forma parte del equipo de trabajo como experto y como “miembro aventajado” del mismo; de acuerdo con este paradigma, se promueve un clima de aula relajado, abierto, participativo y cooperativo, para lo cual se esperan del profesor actitudes cercanas, flexibles, cordiales, de respeto y confianza mutuos; su desempeño académico/profesional es frecuentemente evaluado por los alumnos; el profesor debe ganarse el respeto de los alumnos, lo que consigue siendo positivo, no autoritario y accesible, mostrando eficiencia en sus funciones y eficacia en sus métodos y estrategias docentes; sus criterios de evaluación están más orientados a los procesos que a los resultados (o no sólo y no principalmente a estos últimos); el profesor se percibe como un guía, acompañante, tutor y facilitador en el proceso de adquisición de contenidos/competencias por parte de los alumnos; se promueven modelos de interacción no jerarquizados/horizontales, actitudes y patrones de comportamiento menos rígidos y más cercanos entre alumnos y profesores; se esperan del profesor actitudes cercanas, flexibles, cordiales; según este paradigma, se pone el énfasis en la dimensión didáctica del profesor (sin olvidar, por supuesto, la dimensión científica), incluyendo ésta y de forma muy relevante la dimensión relacional-afectiva, esperándose de él la mayor eficacia posible en términos del aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos, lo cual implica mejorar en lo posible en las técnicas y estrategias docentes, en el conocimiento

de la diversidad (personal y cultural) que se encuentra en su alumnado y en la debida atención a dicha diversidad promoviendo y facilitando diferentes enfoques, técnicas, estrategias, tiempos y espacios de enseñanza-aprendizaje. Los ítems que recogen los planteamientos de este paradigma de la educación centrado en el aprendizaje y en el alumno son E3P1, E3P3, E3P4, E3P5, E3P7, E3P8, E3P9, E3P11, E3P12, E3P13, E3P15, E3P19, E3P21, ETP23 y E3P25, que recordamos seguidamente:

E3P1: El profesor debe tener la capacidad de adaptarse a cada estudiante, para responder a sus necesidades individuales de forma personalizada

E3P3: El profesor debe tener la capacidad de estimular la curiosidad de los estudiantes y de motivarlos para la participación activa en su propio proceso de aprendizaje

E3P4: El profesor debe conseguir y mantener el interés, el respeto y la confianza de los alumnos

ETP5: El profesor debe ser creativo y tener una gran imaginación, para presentar el tema de diferentes formas y proponer diferentes modos de trabajo en el aula

ETP7: El profesor debería ser también un tutor personal y profesional para los alumnos, durante y después de los cursos

E3P8: El profesor debería tener amplios conocimientos sobre las diferencias culturales entre los estudiantes de orígenes diversos, para comprenderlos mejor y poder adaptarse a ellos

E3P9: El profesor debería mostrarse siempre amable y simpático

E3P11: El profesor debería mantener una relación cercana, amistosa y personal con los alumnos

E3P12: El profesor debería ser capaz de plantear cuestiones ambiciosas y preguntas inteligentes y relevantes a los alumnos

E3P13: El profesor debería dedicarse prioritariamente a mejorar y actualizar sus técnicas de didáctica y su metodología de trabajo en la clase

E3P15: El profesor debería mostrarse siempre paciente y comprensivo con las dificultades de cada alumno

E3P19: El profesor debe crear entornos de aprendizaje profundo que propicien el pensamiento crítico natural en los alumnos

E3P21: El profesor debe tratar a los alumnos con interés, respeto y confianza

E3P23: El profesor debería conocer varias lenguas y pasar periodos de tiempo en diferentes países

E3P25: El profesor debe dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utilizarlas en sus cursos.

Como ya hemos comentado, en nuestra investigación ha resultado unanimidad general en los ítems E3P6, E3P7, E3P8, E3P17, E3P23, E3P25, independientemente de los grupos culturales establecidos y de los paradigmas de educación asociados a cada uno de ellos:

E3P6: El profesor debe presentar la materia de forma clara, sistemática y ordenada en sus clases magistrales

Para todos los alumnos encuestados (Grupos A, B, C, D), y aunque la afirmación que recoge este ítem se corresponde con el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor, asociado como sabemos a los Grupos B y D, es fundamental que el profesor presente la materia de forma clara y ordenada en sus clases magistrales. Como vemos, las clases magistrales por parte del profesor siguen valorándose como elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apreciación que debería irse desplazando a favor de otros modelos educativos más centrados en el alumno con actitudes de autonomía y espíritu crítico, de acuerdo con los planteamientos del EEES.

E3P7: El profesor debería ser también un tutor personal y profesional para los alumnos, durante y después de los cursos

Sin haber resultado diferencias de medias estadísticamente significativas entre los cuatro Grupos (A, B, C, D), resulta interesante observar cómo para los alumnos del Grupo C tiene más importancia que para el resto el papel del profesor como tutor no sólo académico, sino también personal y profesional, tal y como se ha entendido tradicionalmente el perfil del profesor en Educación Superior en el modelo universitario anglosajón/británico (al igual que en el alemán/humboldtiano/germánico, aunque con algunos matices diferenciadores, como se ha visto), y como ocurre también en los nuevos perfiles descritos y promovidos en el EEES.

E3P8: El profesor debería tener amplios conocimientos sobre las diferencias culturales entre los estudiantes de orígenes diversos, para comprenderlos mejor y poder adaptarse a ellos

Para todos los alumnos encuestados (Grupos A, B, C, D), la información multicultural (también la correspondiente Competencia intercultural) del profesor es sólo bastante importante. Nos parece especialmente interesante comprobar la importancia moderada que todos los alumnos encuestados otorgan a la Competencia multicultural/intercultural del profesor, a caballo entre sus dimensiones relacional-afectiva y científico-

didáctica, siendo ésta una de las competencias más recurrentes en los perfiles profesionales/académicos descritos y promovidos en el EEES.

E3P17: El profesor debería mantener una distancia con los alumnos, propiciando una relación de respeto y autoridad

A pesar de que la afirmación que recoge este ítem se corresponde con el paradigma de educación centrado en la enseñanza y en el profesor, asociado como sabemos a los Grupos B y D, todos los alumnos encuestados (Grupos A, B, C, D) prefieren que el profesor mantenga una relación más cercana con ellos, algo que nuevamente parece estar en coherencia con los nuevos perfiles de profesor y de alumno descritos y promovidos en el EEES, así como con el clima de trabajo y las estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje promovidos también desde Bolonia, fundamentalmente dirigidos hacia el trabajo en colaboración, tutorizado/facilitado por el profesor, en estructuras de interacción más horizontales/cooperativas que verticales/jerárquicas.

E3P23: El profesor debería conocer varias lenguas y pasar periodos de tiempo en diferentes países

Aunque no han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas, los valores más altos en este ítem corresponden a los Grupos B y D, para quienes la Competencia multilingüe y la experiencia crosscultural (multicultural) en otros países es bastante importante. Para los alumnos de los Grupos A y C resulta ser sólo relativamente importante. Al igual que en el ítem E3P8, la importancia general otorgada a la Competencia multilingüe/multicultural del profesor resulta ser sólo moderada (o incluso relativa), a pesar de ser considerada como algo primordial en los nuevos perfiles descritos y promovidos en el entorno de Bolonia.

E3P25: El profesor debe dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utilizarlas en sus cursos

Para todos los alumnos encuestados (Grupos A, B, C, D), la competencia del profesor en el uso y aplicación de las TIC en sus cursos resulta ser bastante importante. Una vez más, observamos una valoración de importancia sólo moderada para otra de las competencias del profesor consideradas fundamentales en el EEES, que debería promover y facilitar diversos entornos y tiempos de aprendizaje, presenciales y no presenciales, así como conocer, manejar y poner al alcance de los alumnos diversos medios, incluyendo las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

En el siguiente Cuadro 14 sintetizamos los cuatro grupos culturales y los dos paradigmas educativos respecto a las dimensiones medidas en la Escala 3:

Cuadro 14: Grupos culturales y paradigmas educativos Escala 3

Dimensiones	Paradigma centrado en la enseñanza y el profesor (Grupos B y D)	Paradigma centrado en el aprendizaje y el alumno (Grupos A y C)
Científico-didáctica	El profesor debe presentar la materia de forma clara, sistemática y ordenada en sus clases magistrales	El profesor debe tener la capacidad de estimular la curiosidad de los estudiantes y de motivarlos para la participación activa en su propio proceso de aprendizaje
	El profesor debe ser un experto altamente cualificado y competente en su materia, que conozca perfectamente toda la bibliografía y la investigación recientes sobre el tema	El profesor debe ser creativo y tener una gran imaginación, para presentar el tema de diferentes formas y proponer diferentes modos de trabajo en el aula
	El profesor debería ser capaz de responder a todas las preguntas de los alumnos con seguridad y rigor científico	El profesor debería ser capaz de plantear cuestiones ambiciosas y preguntas inteligentes y relevantes a los alumnos
	El profesor debería dedicarse prioritariamente a la investigación, conocer los últimos avances en su materia y escribir y publicar libros y artículos para la comunidad científica	El profesor debería dedicarse prioritariamente a mejorar y actualizar sus técnicas de didáctica y su metodología de trabajo en la clase
	El profesor debe crear entornos de aprendizaje eficaz que propicien el rigor en el conocimiento adquirido por los alumnos	El profesor debe crear entornos de aprendizaje profundo que propicien el pensamiento crítico natural en los alumnos
	El profesor debe dominar absolutamente su propia lengua, y debe expresarse con erudición y absoluta corrección, utilizando un lenguaje específico	El profesor debe dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utilizarlas en sus cursos

	El profesor debería estar especializado y siempre actualizado en su área de conocimiento	El profesor debería ser también un tutor personal y profesional para los alumnos
Relacional-afectiva	El profesor debe tratar a todos los estudiantes por igual, sin hacer diferencias entre unos y otros	El profesor debe conseguir y mantener el interés, el respeto y la confianza de los alumnos
	El profesor debería mostrarse siempre serio y profesional	El profesor debería mostrarse siempre amable y simpático
	El profesor debería mostrar siempre el mismo nivel de exigencia y las máximas expectativas sobre todos y cada uno de sus alumnos	El profesor debería mostrarse siempre paciente y comprensivo con las dificultades de cada alumno
	El profesor debería mantener una distancia con los alumnos, propiciando una relación de respeto y autoridad	El profesor debería mantener una relación cercana, amistosa y personal con los alumnos
	El profesor cuenta con el respeto de los alumnos desde su autoridad académica	El profesor debe tratar a los alumnos con interés, respeto y confianza
Intercultural		El profesor debe tener la capacidad de adaptarse a cada estudiante, para responder a sus necesidades individuales de forma personalizada
		El profesor debería tener amplios conocimientos sobre las diferencias culturales entre los estudiantes de orígenes diversos, para comprenderlos mejor y poder adaptarse a ellos
		El profesor debería conocer varias lenguas y pasar periodos de tiempo en diferentes países

7.3. IMPLICACIONES PARA LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE SEGUNDAS LENGUAS

Las aulas universitarias de segundas lenguas, aulas de E/LE en nuestro caso, son en esencia lugares de encuentro de culturas en interacción y colaboración. Como ya hemos comentado ampliamente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE) están inseparablemente unidos al reconocimiento, conocimiento y adquisición de la cultura meta (C2) de la que dicha lengua meta se nutre y de la que es expresión, una lengua y una cultura que son diferentes de las propias (L1, C1):

“El estudio de una lengua extranjera [...] debería ser la obtención de un nuevo punto de vista en la visión del mundo que se tenía hasta entonces, ya que cada lengua contiene la totalidad del tejido de los conceptos y de las formas de la imaginación de una parte de la humanidad” (Göbels, 2000, pág.31).

“Por lo que se refiere a la enseñanza concreta del español como segunda lengua, la perspectiva que propone la etnografía de la comunicación implica necesariamente concebir el proceso de aprendizaje en un marco más general, esto es, la sociedad en la que ese español se desenvuelve” (Olmo, 2005, pág. 176).

Por otra parte, sabemos también que un sistema educativo al mismo tiempo refleja y ayuda a transmitir la cultura de la sociedad en la que nace y se asienta. Este hecho implica para los individuos miembros de dicha comunidad una serie de preconceptos, valores, actitudes y comportamientos no necesariamente compartidos por los individuos procedentes de otras sociedades y culturas, como se ha visto y ha quedado constatado empíricamente en nuestra investigación, planteada en el entorno de la Educación Superior en general y desde las aulas de E/LE en particular. En el marco de una sociedad cada vez más globalizada, nuestra investigación se propone contribuir a dar un tratamiento lo más adecuado posible a esta gran diversidad cultural de nuestras sociedades de hoy que se da también cita en nuestras aulas universitarias multiculturales, de segundas lenguas y de cualquier otra especialidad académica, una realidad creciente como consecuencia de la movilidad y los intercambios de alumnos y profesores promovidos en el seno del EEES, que significa como sabemos la

convergencia de las universidades europeas en los 47 países participantes hasta la fecha, unificando criterios, planteamientos, metodologías, planes y programas de estudios, sistemas de titulaciones y de créditos, reconociendo al mismo tiempo la enorme diversidad cultural que ello conlleva como un elemento positivo, y la atención a esta diversidad cultural como un factor esencial de calidad. Se trataría, en definitiva, de propiciar una conciliación lo más efectiva posible entre convergencia (de estructuras, paradigmas educativos, modelos de enseñanza-aprendizaje, sistemas y criterios de evaluación) y diversidad (individual, social, nacional, cultural).

De acuerdo con los perfiles académicos y profesionales establecidos desde Bolonia, descritos de forma genérica y específica en el Proyecto Tuning y a través de los Libros blancos para cada especialidad, alumnos y profesores con perfiles culturales diversos, interactuando y trabajando juntos en las aulas universitarias multiculturales, tendrán que reconocer, descubrir, conocer, valorar y respetar las creencias, los valores, los estilos de vida y los patrones de comportamiento propios de las culturas diferentes de la propia, lo cual significa para ambos colectivos, profesores y alumnos, la adquisición progresiva de la Competencia intercultural, que contribuirá sin duda a mejorar la eficacia de las relaciones de cooperación producidas en equipos cada vez más internacionales y multiculturales en los ámbitos académico y profesional. Al inicio del presente estudio, señalábamos algunos grandes interrogantes que un profesor universitario consciente, reflexivo y comprometido con la mejora constante de la calidad y la eficacia de su docencia, se plantea sobre lo que significa hoy ser un buen profesor universitario, en entornos cada vez más internacionales, multilingües y multiculturales, sobre las percepciones que tienen sobre este perfil los estudiantes de diferentes nacionalidades, con características socioculturales y experiencias/tradiciones educativas muy diversas, sobre cuáles son, por tanto, sus expectativas de calidad al respecto, sobre cómo puede el profesor responder a estas expectativas y mejorar así su actividad docente, lo que implica un compromiso por contribuir a optimizar los resultados de la misma en términos de un mayor y mejor aprendizaje para todos y cada uno de nuestros alumnos.

La respuesta a estos interrogantes podría resumirse en una adquisición consciente, reflexiva y progresiva de la Competencia intercultural por parte del profesorado, competencia que se fundamenta en primer lugar sobre un conocimiento más amplio y más profundo de la diversidad cultural cada vez más

presente en las aulas universitarias. En esta dirección se propone avanzar nuestra investigación, en la confianza de poder ofrecer una aportación útil a la comunidad académica en el ámbito de la Educación Superior. En el caso de las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas, la adquisición progresiva de la Competencia intercultural se espera igualmente por parte de los alumnos, siendo ésta un elemento esencial de la Competencia comunicativa general en cualquier lengua, y siendo la Competencia plurilingüe un elemento fundamental de los que constituyen la propia Competencia intercultural. Recordemos que en esta área de conocimiento se parte de la L1 y de la C1 en situación de cooperación e interacción intercultural (también de inmersión en el caso de nuestros alumnos) hacia la adquisición de la L2 y la C2 de forma integrada.

Con el auge de los *Métodos comunicativos* en los procesos de adquisición de segundas lenguas en los años 70, y con las aportaciones de diversos autores en la definición/caracterización de la *Competencia comunicativa* así como de los varios elementos (o competencias) que la constituyen (Hymes, 1971, 1874, 2004; Savignon, 1972; Canale y Swain, 1980; Van Ek, 1984), los planes de estudios, los programas y los cursos de esta especialidad académica se convierten en pioneros en la concepción y programación de la enseñanza-aprendizaje por competencias. Dentro de este mismo marco teórico del enfoque comunicativo, a finales de los años 70 aparece el *Enfoque por tareas*, inicialmente en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Nunan, 1989, entre otros autores), modelo que se desarrollaría ampliamente en los años 80 para la adquisición de las segundas lenguas en general, incluyendo el español (Zanón, 1999). Surge como una evolución del modelo nocio-funcional y de las propuestas del *Consejo de Europa (Threshold Level/Nivel umbral)*, cuya versión en español se publicó en 1979, que definen los objetivos de enseñanza-aprendizaje a partir de una concepción de la lengua como instrumento para la comunicación, y no sólo como un sistema formal. Se establecen entonces listados de funciones y nociones que los alumnos deben adquirir para comunicarse con eficacia en una nueva lengua, una nueva cultura. Se propone así una unidad metodológica de trabajo en el aula, *la tarea*, cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real y efectiva en la lengua y la cultura meta. Se trata de organizar la enseñanza-aprendizaje en actividades comunicativas que promuevan e integren los diferentes elementos y procesos implicados en la comunicación.

En el marco del Proceso de Bolonia hacia el EEES, la didáctica de segundas lenguas adopta el *Enfoque por competencias orientado a la acción*, en

el que se percibe a los alumnos como agentes sociales en una nueva lengua (L2) y en una nueva cultura (L2). Un programa por competencias enfocado a la acción pretende contribuir al desarrollo integrado de valores, actitudes, habilidades/destrezas, competencias y herramientas (competencias instrumentales) que capaciten al alumno para una interacción eficaz en contextos multilingües/multiculturales por medio de hechos o actos de comunicación. En esta línea, se presentan los objetivos/resultados de aprendizaje en una secuencia lógica y progresiva de saberes (saber ser, saber, saber hacer), formulando repertorios de contextos y situaciones de comunicación, funciones comunicativas y actos de habla.

Cuando aprendemos una lengua extranjera, nos encontramos ante una nueva realidad social/cultural expresada y regida por normas y convenciones que, en casi todos los casos, resultan diferentes de las existentes en nuestro propio grupo socio-cultural. Así pues, la adquisición de las competencias comunicativas y de la Competencia intercultural contribuye al desarrollo personal y social en un sentido amplio y profundo. Aprender una lengua implica no sólo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también la capacidad de conocer e interpretar una circunstancia sociocultural diferente de la propia. El *Enfoque por competencias orientado a la acción* se propone como una alternativa metodológica que enfatiza el “saber hacer”, fundamentado éste en los principios constructivistas y en el aprendizaje significativo: se trata de saber hacer/actuar/relacionarse eficazmente, resolviendo los eventuales problemas propios de la interacción en contextos socioculturales académicos y profesionales diversos y multiculturales. Las competencias comunicativas que permiten al individuo relacionarse y actuar adecuadamente y con éxito utilizando específicamente medios lingüísticos, gramaticales, funcionales, pragmáticos, sociolingüísticos y culturales, podrían resumirse en nuestro caso en la adquisición de los siguientes saberes o resultados de aprendizaje:

- Saber ser: reconocimiento, interés y respeto por la cultura de la lengua que se está aprendiendo, lengua y cultura meta de forma integrada (L2/C2); actitudes abiertas y de valoración positiva hacia la multiculturalidad; actitudes proactivas hacia la comunicación intercultural
- Saber: aprendizaje de la lengua extranjera en sus dimensiones teórica (formal, fonética, gramatical, sintáctica) y práctica (comunicativa, funcional, pragmática, estratégica); reconocimiento de los diversos registros de la lengua en los ámbitos personal, social, académico y profesional

- Saber hacer: desarrollo de las habilidades comunicativas de comprensión/producción oral y de comprensión/producción escrita en la segunda lengua; adecuación a los diversos registros de la lengua de acuerdo con el contexto comunicativo y con el interlocutor.

El MCERL establece la relevancia del Enfoque por competencias centrado en la acción:

“[...] El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción, en la medida en que considera a los usuarios y estudiantes que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con los idiomas) que llevar a cabo, en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”. (Consejo de Europa, 2002, pág. 24).

De acuerdo con este enfoque, en total coherencia con los planteamientos del paradigma de la educación centrado en el aprendizaje y en el alumno asumidos por el EEES, el alumno de segundas lenguas es sin duda el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, un actor/agente en el escenario global de las relaciones interculturales, lleno de retos comunicativos diversos, en los ámbitos académico y profesional.

En nuestro trabajo de investigación, realizado desde las aulas universitarias multiculturales de E/LE, hemos analizado detenidamente la gran diversidad cultural presente en las sociedades y en las aulas universitarias de Europa, indagando y profundizando en los criterios universales sobre calidad docente en Educación Superior, y también en los criterios específicos y diversos al respecto presentes en los perfiles culturales de los países implicados, por medio del análisis de la vigencia de preconceptos, valores, actitudes, estilos y experiencias previas de enseñanza-aprendizaje (la variable presagio), estilos y expectativas de calidad educativa asociados a cuatro modelos universitarios tradicionales en Europa (modelo alemán o humboldtiano, modelo anglosajón o británico, modelo napoleónico o francés, y modelo soviético), así como a los perfiles culturales y académicos de los alumnos internacionales europeos constituyentes de la muestra de esta investigación (N=250), procedentes de 20 países europeos, todos participantes en el Proceso de Bolonia. Una diversidad que se ha revelado de forma altamente significativa, como se ha visto en detalle y en profundidad en los datos/resultados obtenidos en la investigación cuantitativa.

En el ejercicio de nuestra actividad profesional, esta consciencia creciente nos plantea toda una serie de cuestiones, formuladas, descritas y analizadas a lo largo del presente estudio, que conllevan para los profesionales de la comunidad académica importantes implicaciones hacia la toma de decisiones y la acción, que idealmente deberían materializarse en medidas de intervención educativa adecuadas y eficaces en cada caso, en todos los casos, desde la perspectiva de la atención a la diversidad hacia una educación de calidad para todos. Entre los planteamientos propuestos desde Bolonia para la convergencia de la Educación Superior europea, se establecen ciertas formas de trabajo y ciertos criterios y sistemas de evaluación que se derivan de los principios fundamentales del paradigma de la educación centrada en el alumno como agente protagonista de la misma y en el aprendizaje. Se promueven en este sentido el aprendizaje significativo, permanente y autónomo, el trabajo cooperativo combinado con el individual, el trabajo más o menos guiado/tutorizado con el trabajo autónomo, diversos entornos/contextos y tiempos de enseñanza-aprendizaje (presenciales y no presenciales), el desarrollo de competencias (genéricas y específicas) asociadas a perfiles académicos/profesionales (Competencias de acción profesional), la evaluación tanto de procesos como de resultados de aprendizaje, la participación activa, consciente, crítica y autocrítica por parte de los alumnos en todo el proceso (aprender a aprender), así como criterios y actitudes de responsabilidad y corresponsabilidad sobre los procesos y los resultados del propio aprendizaje.

La *Guía docente* de un curso estándar de la especialidad (Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales), diseñado según los criterios del EEES, además de los descriptores del profesor y del curso, convenientemente ubicado/contextualizado en términos de su contribución al perfil profesional de la titulación en la que se imparte (Español para Alumnos de Intercambio en nuestro caso, alumnos internacionales que están realizando estudios universitarios en facultades y departamentos de una gran diversidad de especialidades académicas), especifica así mismo los siguientes objetivos o competencias: competencias genéricas del título-curso (instrumentales, interpersonales, sistémicas), competencias específicas del área-asignatura (conceptuales-saber-, procedimentales-saber hacer-, actitudinales-saber ser-) (véase Cuadro 11), y los objetivos competenciales, incluyendo el inventario de los contenidos instrumentales necesarios para su desarrollo en cada caso. A continuación, se programan las actividades formativas (clases teóricas, clases prácticas, estudio de casos, resolución de problemas, etc.), en modalidad tanto

presencial como no presencial, actividades cooperativas y/o de trabajo autónomo más o menos tutorizado. En la metodología presencial, se incluyen las clases teóricas y/o las clases prácticas (fundamentalmente prácticas en el caso de la adquisición de segundas lenguas), las actividades académicamente dirigidas y las actividades autónomas; en la metodología no presencial, se especifican así mismo el trabajo autónomo sobre contenidos teóricos, el trabajo autónomo sobre contenidos prácticos y la realización de trabajos colaborativos. En todos los casos, se especifican las actividades de evaluación y los criterios de calificación, que responderán en general a una evaluación continua, sumativa y formativa tanto de procesos como de resultados de aprendizaje, incluyendo el desarrollo y la adquisición de valores, actitudes y competencias por parte de los alumnos participantes en el curso, evaluación complementada eventualmente con la realización de algún tipo de prueba o examen, especificando en cada caso el peso proporcional de cada elemento evaluativo. Se establecen a continuación un plan de trabajo y un cronograma para su realización, y se proponen finalmente una bibliografía (básica y recomendada) y otros recursos al alcance del alumnado.

En el marco de las *Competencias clave para el aprendizaje permanente* definidas en el Espacio Europeo de Educación Superior, este tipo de curso se propone contribuir al desarrollo de las siguientes:

- 1) Competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras (fonológica, ortográfica, morfológica, gramatical, sintáctica, funcional, léxica, semántica, pragmática, discursiva, estratégica, socio-lingüística)
- 2) Competencia social, interpersonal
- 3) Competencia cultural e intercultural
- 4) Competencia en aprender a aprender

En resumen y en líneas generales, tanto el diseño de planes de estudios, programas y cursos del sector (adquisición de segundas lenguas) como los enfoques metodológicos utilizados en ellos, perseguirán esencialmente el desarrollo de la Competencia comunicativa del alumno en una L2/LE y su C2 correspondiente por medio de la integración de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita), el lenguaje verbal y no verbal, la adquisición de contenidos lingüísticos, gramaticales, sintácticos, léxicos, funcionales, pragmáticos, estratégicos y

culturales (competencias instrumentales), así como de las competencias interpersonales, culturales e interculturales, todos ellos elementos de la Competencia comunicativa intercultural en una segunda lengua (E/LE en nuestro caso), por medio del trabajo individual y cooperativo, a través de la preparación previa de las tareas, la participación activa en el aula, las interacciones orales, los trabajos de comprensión lectora y de producción escrita, el análisis comparativo y consciente de aspectos de la cultura meta (C2) y de la propia (C1). También estará presente la conciencia constante del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje para el desarrollo de la Competencia en aprender a aprender, asociada a actitudes de responsabilidad/corresponsabilidad, al autoconcepto, a la autoeficacia y a la autorregulación. El fin último de este tipo de cursos es contribuir a que los alumnos adquieran y ejerciten las habilidades y competencias necesarias para un uso efectivo de la L2/LE (E/LE en nuestro caso) como vehículo de comunicación oral y escrita a diversos niveles (los establecidos por el MCERL), en los ámbitos personal, social, académico y profesional. Todo ello dotando a los alumnos participantes en el programa de un marco cultural lo más amplio posible para la lengua objeto de su aprendizaje, integrando lengua y contenidos.

En cuanto al sistema de evaluación, como acabamos de comentar, ésta se basará generalmente en dos criterios fundamentales, que pretenden combinar la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje con la evaluación de resultados de aprendizaje: la evaluación continua (sumativa y formativa) y las pruebas o los exámenes (parciales y/o finales). La evaluación continua tendrá en cuenta los siguientes aspectos: la preparación previa, la participación en clase, la interacción oral activa, las actitudes positivas/proactivas y la realización de tareas (individuales o cooperativas, autónomas o tutorizadas), en las que se irá evaluando el progreso de cada alumno en las diferentes destrezas lingüísticas, orales y escritas. La asistencia a clase suele considerarse obligatoria, y una participación consciente, activa y constante por parte de cada alumno resulta imprescindible para un óptimo aprovechamiento del curso, dado el enfoque metodológico descrito (comunicativo enfocado a la acción).

En el campo específico de la didáctica de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso), se nos plantean ciertos interrogantes concretos sobre cómo optimizar en lo posible nuestra respuesta a dichos planteamientos, enfoques y requerimientos metodológicos, desde la constatación empírica de la diversidad altamente significativa de criterios, percepciones, valoraciones y preferencias sobre todos estos aspectos, diversidad que viene dada en primer lugar y por

supuesto por factores personales/individuales, pero también por estar asociada a tradiciones/experiencias educativas y perfiles culturales también diversos, con el objetivo fundamental de dar una atención adecuada a la misma (tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en la evaluación de los resultados de aprendizaje), persiguiendo al mismo tiempo la mayor calidad educativa para todos y la máxima equidad posible.

Entre los factores implicados en el aprendizaje de segundas lenguas establecidos en el MCERL y presentados en el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) que, como recordaremos, incluyen factores relacionados con el alumno (aptitud para el aprendizaje, actitud hacia el aprendizaje, estilo de aprendizaje, estilo cognitivo, estrategias de aprendizaje); factores relacionados con el profesor (inteligencia, personalidad, edad, aptitud para la enseñanza, actitud frente a su materia (por ejemplo, la LE y su cultura), actitud frente al grupo meta, expectativas acerca del alumnado, motivación para la enseñanza (de la LE o de cualquier otra materia), experiencia docente, conocimiento de la materia, formación didáctica, estilo de enseñanza, incluido el margen de autonomía que le concede al alumno en la toma de decisiones acerca del proceso instructivo); factores relacionados con el centro (recursos, materiales disponibles y equipamiento del aula y del centro, proporción de alumnos por clase y por profesor, perfil y características del alumnado, la “cultura” del centro docente y del aula, la libertad/autonomía del profesor y de los alumnos para tomar decisiones respecto del programa, los métodos, los materiales, etc.); factores institucionales relacionados con la autoridad educativa (finalidad del sistema educativo en general, objetivos del sistema educativo por lo que respecta a la materia en concreto, coyuntura social que incita al estudio de determinadas disciplinas, a la adquisición de determinadas competencias, currículo oficial); factores relacionados con el contexto de aprendizaje (el contexto inmediato del aula, el contexto institucional en el que se inscribe un curso, el contexto sociohistórico en el que tiene lugar el aprendizaje), desde nuestra investigación consideramos que en toda esta diversidad cabría tener igualmente muy en cuenta los factores asociados a las diferentes tradiciones y experiencias educativas previas así como los asociados a los perfiles culturales de nuestro alumnado internacional, multicultural.

Los planteamientos propuestos desde el Diseño universal del aprendizaje, como se ha visto, nos ofrecen en este sentido una interesante perspectiva, proponiendo una mayor sensibilización hacia la gran diversidad, individual, social y cultural que se encuentra, interactúa y colabora en nuestras aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas, así como una mayor flexibilización en los procesos educativos, que puede (y debería) afectar a los varios aspectos y factores de la educación en los que hemos constatado, descrito y analizado dicha diversidad:

- el qué: diversas experiencias educativas previas asociadas a los cuatro modelos tradicionales de universidad y a los sistemas de Educación Superior descritos; preconceptos, valores y actitudes diversos asociados a los perfiles culturales presentes en la muestra (de los 20 países europeos y de los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos en la investigación), también ampliamente caracterizados y analizados, así como a la C2 que todos ellos pretenden adquirir junto a la L2; conocimientos, competencias, necesidades académicas, objetivos de aprendizaje diversos, asociados a la enorme diversidad de especialidades académicas y perfiles profesionales que se encuentran en el aula (27 en el caso de nuestra investigación), compartiendo todos ellos, sin embargo, la Competencia comunicativa/intercultural en una segunda lengua
- el cómo: diversidad de enfoques, estilos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, dependiendo de factores personales y socio-culturales; diversidad de preferencias sobre tipos de actividades formativas (individuales/cooperativas, orales/escritas, teóricas/prácticas, etc.); diversas percepciones sobre roles de alumnos y profesores, modelos de interacción, preferencias sobre el clima y la cultura del aula, diversidad de criterios y de actitudes sobre la responsabilidad/corresponsabilidad y los criterios/sistemas de evaluación, de acuerdo con los dos paradigmas de educación descritos y asociados, como hemos visto, a modelos educativos y perfiles culturales diversos
- el cuándo: diversidad en la gestión del tiempo, en los tiempos de reacción o respuesta; regulación, autorregulación, organización y planificación diversos, respondiendo a factores y preferencias de

índole personal y socio-cultural, como también se ha constatado en la investigación

- el dónde: diversidad de criterios y preferencias sobre contextos y entornos de aprendizaje, presenciales y/o no presenciales, y en la gestión del espacio, igualmente por motivos personales y socio-culturales
- el porqué: motivaciones, expectativas, objetivos académicos y profesionales también profundamente diversos.

En conclusión, en las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas, lengua, cultura, aprendizaje e identidad son todos ellos al mismo tiempo procesos y productos, medios, objetivos y resultados educativos, estando correlacionados por mutuas influencias de modo que la interacción de identidades diversas y de diferentes perfiles culturales en situación de encuentro intercultural, interacción y colaboración puede y debe ser objeto de análisis y estudio en el aprendizaje de la lengua meta. Los participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una L2/C2 deben ser conscientes de sus propias culturas de aprendizaje y de comunicación, y deben poder explicarlas a otros. Además, deben estar dispuestos a reconocer y entender los puntos de vista, las percepciones, los valores, las actitudes y los patrones de comportamiento de las personas de otras culturas, incluyendo en nuestro caso la de la lengua meta que están adquiriendo, junto a las de sus compañeros y profesores internacionales y multiculturales. Deberían ser capaces de utilizar su entendimiento y su conocimiento de diferentes culturas y de diversos estilos de enseñanza-aprendizaje y de comunicación para descubrir tanto las coincidencias como las diferencias, para idealmente negociar un punto medio que ambas partes (o todas las partes implicadas, en nuestro caso), sean capaces de asumir, en lo que hemos llamado en nuestro estudio “la tercera cultura”.

“Un conocimiento progresivo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma[...] Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada. El entorno de la comunidad lingüística, derivado de varias fuentes auténticas, en nuestro país o fuera de él, desempeña un papel destacado en las actividades educativas. Es esencial comparar el modo de vivir del estudiante con el de la otra comunidad lingüística, para llegar así a una mejor comprensión de ambos” (Byram y Fleming, 2001, pág. 12).

En la introducción teórica a su artículo “Culturas de aprendizaje: la construcción social de identidades educativas” (Cortazi y Jin, 2002), los autores, dos conocidos especialistas en el estudio de la interacción entre lengua y cultura en contextos formales de enseñanza-aprendizaje, partiendo de los conceptos de discurso e identidad social, analizan la importancia de las *Culturas de aprendizaje* en relación con la identidad y el uso de la lengua. Éstas se definen como el conjunto de valores, creencias, normas, comportamientos y expectativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, ya sean éstos implícitos o explícitos, a través del cual profesores y alumnos pueden realizar de forma eficaz y con éxito su trabajo cooperativo en las aulas multiculturales de segundas lenguas. En su investigación establecen los siguientes principios fundamentales correlacionados entre sí, que compartimos plenamente:

- La lengua es al mismo tiempo el contenido y el medio (también objetivo o resultado) en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje
- La cultura tiene un papel paralelo, al ser también contenido y medio en las clases de segundas lenguas
- Lo mismo ocurre con la identidad (vinculada en este texto a la idea de *identidades múltiples*), que es así mismo meta y medio en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Cualquier clase de L1/C1 está organizada en torno a ciertas culturas de aprendizaje (que nosotros hemos llamado “culturas de aula” o “culturas académicas”), es decir, sistemas de prácticas sociales de enseñanza-aprendizaje de los que los propios alumnos no son necesariamente conscientes
- En contextos de L2/C2 y en las aulas multiculturales, puede haber tantas “culturas de aprendizaje” como grupos culturales diferentes de profesores y alumnos.

Si los cursos de segundas lenguas (L2/C2) contribuyen eficazmente a mejorar nuestra consciencia sobre diferentes identidades y culturas, las propias y las de otros, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura meta contribuirán al conocimiento global y a enriquecer el desarrollo de la personalidad de los individuos y los colectivos sociales implicados. Los profesores deberemos enfrentarnos a la tarea adicional de mediar entre culturas,

y consideramos que resulta esencial para este fin fomentar en los alumnos una conciencia cultural discursiva integrada con una conciencia lingüística de la cultura. Partimos de la base de que los *actos de habla* (verbales y/o no verbales) son la expresión conjunta de la inter-relación entre los diversos elementos implicados en la comunicación. Los actos de habla, como funciones, como relaciones concretas entre las intenciones comunicativas y las interpretaciones de los hablantes entre sí, son también *actos de cultura*. Así pues, en las aulas universitarias de segundas lenguas, el perfil del buen profesor adquiere necesariamente, entre otras ya analizadas en este trabajo, la dimensión de *mediador intercultural*.

7.4. PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Como proyección futura de investigación, en esta misma línea de las implicaciones para la docencia de la multiculturalidad creciente en nuestras aulas universitarias y en la búsqueda de un aprendizaje universitario de calidad para todos, ampliando los horizontes más allá de las fronteras de Europa, cabría plantearse también extender este tipo de estudio comparativo sobre diversos aspectos relacionados con la Educación Superior considerados en el presente trabajo de investigación a alumnos procedentes de terceros países en otros entornos fuera de la Unión Europea (Africa, Asia, Australia, Oriente Medio), con una presencia creciente en nuestras aulas multiculturales a través de programas como Erasmus Mundus, Tempus, Asia-Link, Asia-Europe Meeting (ASEM), Window, y otros convenios y programas de cooperación exterior (véase apartado 3.3.1.). Así mismo, podría resultar de interés seguir avanzando y profundizando en esta misma línea de investigación en el entorno europeo, en el marco actual del EEES, con los siguientes objetivos generales:

- Aumentar la consciencia del profesorado sobre la necesidad de un tratamiento adecuado de la diversidad cultural en Educación Superior, presente esencialmente en las aulas de segundas lenguas pero también, y de forma creciente, en las de cualquier otra especialidad académica, lo que implica seguir profundizando en los imprescindibles **Enfoques interculturales**
- Analizar críticamente las principales cuestiones teóricas que se derivan de la introducción de una perspectiva intercultural en educación, avanzando en el conocimiento de los diversos perfiles culturales que se encuentran e interactúan en las aulas multiculturales, e indagando así mismo en sus implicaciones para la práctica profesional docente (como es el caso de la presente investigación), profundizando en la **Educación comparada**
- Avanzar en la adquisición progresiva de la **Competencia intercultural**, marcadamente presente en los nuevos perfiles académicos/profesionales deseables tanto de alumnos como de profesores interactuando y

colaborando en las aulas universitarias multiculturales, competencia que también se revela como fundamental en el ámbito laboral, en equipos de trabajo cada vez más internacionales, multiculturales

- Reflexionar sobre conocimientos y estrategias para la planificación y el desarrollo de intervenciones eficaces que promuevan los enfoques interculturales y de atención a la diversidad, como las que propone el **Diseño universal del aprendizaje** en el marco de la **Educación para todos**
- Promover la investigación y el intercambio de información, experiencias y recursos multiculturales/interculturales entre los profesores y demás agentes/gestores de la educación en general y la Educación Superior en particular, que fomenten y faciliten la toma de decisiones en cuanto a la implementación de enfoques, metodologías y medios hacia una mejora de la **Calidad educativa**

Nos gustaría cerrar este trabajo con unas palabras, reveladoras e inspiradoras, que pueden leerse en las *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural* (UNESCO, 2006):

“Los conceptos de cultura y educación están estrechamente interrelacionados en su esencia. La cultura forja los contenidos, los modos de funcionamiento y los contextos de la educación, porque configura nuestros marcos de referencia, nuestras maneras de pensar y comportarnos, nuestras creencias y aun nuestros sentimientos” (pág.13).

“Mediante programas que alienten el diálogo entre estudiantes de diferentes culturas, creencias y religiones, la educación puede contribuir de modo importante y significativo a propiciar sociedades sostenibles y tolerantes. La educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos” (pág.8).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTFL *Proficiency Guidelines* (1989, 1999).Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

ADLER, N.J. (2008).*International Dimensions of Organizational Behaviour*. Mason, Ohio, USA: Ed. Thomson South-Western.

AFS Intercultura. Sitio Web. Documento accesible en www.afsintercultura.org

AGENCIA NACIONAL SÓCRATES (2007-2013). *Programas europeos internacionales. Las novedades sobre el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP). Guía del PAP*. Documento accesible en <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/>

AGUADO, T. (Coord.) (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Grupo INTER: Investigación en Educación Intercultural. Madrid: UNED.

AGUADO, T. (Coord.).(2002-2005). *Proyecto INTER: Educación intercultural. Análisis de necesidades. Una guía para la aplicación de la educación intercultural en la escuela*. Teresa Aguado Odina (Coordinadora). Madrid: UNED.

AGUADO, T., DEL OLMO, M. (Coords.) (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.

AINSCOW, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, *Actas del Congreso Guztientzako Eskola*. San Sebastián, 2003.

ALBRECHT, K. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success*. San Francisco, CA. USA: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.

ALONSO, G., LEIRO, L. (2006). Atención a la diversidad, aprendizaje universal, ponencia presentada en el VI Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2006.

ÁLVAREZ, G. (et al.) (2011). *Expectativas de educación postsecundaria de los alumnos que finalizan la escuela secundaria técnica. Resultados del Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional*. Sistema de Seguimiento de Egresados de Educación Técnico Profesional -SEGETP-, Unidad de Información del Instituto Nacional de Educación Tecnológica – INET, Buenos Aires, Argentina: julio 2011.

ÁLVAREZ, R. (2002). *Cartografías de la traducción: del post-estructuralismo al multiculturalismo*. Salamanca: Ediciones Almar.

ÁLVAREZ, R. (1995). *El espectáculo de la cultura. Gran Bretaña y España ante el fin de siglo*. Salamanca: Plaza Universitaria.

ÁLVAREZ, R. (1989). *Communication theory and language teaching practice*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Editor: Ramón López Ortega.

ÁLVAREZ, R. (et al.) (1992). *New directions in foreign language teaching: theory and practice*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

ÁLVAREZ, R., ÁFRICA, M^a.C. (2007). *Translation, power, subversion*. Beijing, China: Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP).

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION.(2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th edition). Washington, D.C.: Author.

ANDOLFI, M. (2009). *La mediazione culturale. Tra l'estraneo e il familiare*. Milano: Ed. Franco Angeli.

ANEAS, M. A. (2005). Competencia intercultural: concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía, *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid: Ed. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

ANECA (2009). *Plan de actuación 2010*. Documento accesible en http://www.aneca.es/media/479146/plan_actuacion_2010.pdf Consultado el 3 de abril de 2010.

ANECA (2007). *La universidad del siglo XXI*. IX Foro ANECA, noviembre de 2007. Documento accesible en http://www.aneca.es/media/157174/9foro_galan.pdf Consultado el 3 de abril de 2010.

ANECA, (Sitio Web). *Algunas propuestas de Libros Blancos: perfiles profesionales y competencias asociadas a cada titulación*. Documento accesible en <http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx> Consultado el 3 de abril de 2010.

APPIAH, K.A. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Argentina: Katz Editores.

ARMSTRONG, J. S. <http://www.forecastingprinciples.com/tables.pdf> Reprinted from Armstrong, J. Scott, *Long-Range Forecasting*. New York: John Wiley 1985 (reproducidas de la publicación original de Dunnett (niveles de confianza .05 y .01 para pruebas de una y dos colas). Consultado el 12 de octubre de 2011.

ARNAIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una Escuela para Todos*. Málaga: Ed. Aljibe.

AULAINTECULTURAL: The Intercultural Education Web Site. Documento accesible en <http://www.aulaintercultural.org/>

AVANTI (2006). El impacto de la multiculturalidad en la docencia universitaria. Una propuesta para la formación del profesorado: el Módulo TEMCU, Proyecto de investigación presentado por el grupo de investigación AVANTI de la Universidad de Granada en el *V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: retos del Siglo XXI*, Granada 2006.

BACHMAN, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa, Llobera (et al.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia (Versión original: *What the Best College Teachers Do*. The President and the Fellows of Harvard College, 2004, Premio Harvard University Press).

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

BANFIELD-HARDAWAY, S. (2010). *Universal Instructional Design: Tools for Creating an Inclusive Educational Experience*, Vermont, USA: *The Vermont Connection*, Vol. 31.

BANKS y BANKS (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass Education.

BANKS y BANKS (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass Editors. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass Education.

BARAJAS, H. L., & HIGBEE, J. L. (2003). Where do we go from here? Universal Design as a Model for Multicultural Education, J. L. Higbee (Ed.), *Curriculum transformation and disability: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp. 285-290). Minneapolis: University of Minnesota, General College, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy. Documento accesible en: <http://www.cehd.umn.edu/crdeul> Consultado el 12 de abril de 2010.

BENAVIDES, M. (et al.) (2010). *Composición lingüística familiar y trayectoria educativa de jóvenes estudiantes rurales*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Universidad Nacional, Lima, Perú.

BERLIN, I. (2006). *La mentalidad soviética. La cultura rusa bajo el comunismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

BIGGS, J.B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Ed. Narcea, *Teaching for Quality Learning at University* (1999). Buckingham: Society for Research in Higher Education & Open University Press, 3ª edición revisada 2007).

BIGGS, J.B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

BIGGS, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification, U.K.: *British Journal of Educational Psychology* N° 63, 1993.

BIGGS, J. B. (1992). A qualitative approach to grading students, *HERDSA News*, 14 (3), 3-6. Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.

BIGGS, J.B. (1990). Teaching for Desired Learning Outcomes, Entwistle, N.J.(1990). *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London: Routledge.

BIGGS, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

BIGGS, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

BISSONNETTE, V. L., Berry College: <http://fsweb.berry.edu/academic/education/vbissonnette/> Some Useful Statistical Tables, Critical Values of Dunnett's (Bonferroni) Test (experimentwise $\alpha = .05$). Consultado el 12 de octubre de 2011.

BISSONNETTE, V. L., Berry College: [http://facultyweb.berry.edu/vbissonnette/Some Useful Statistical Tables](http://facultyweb.berry.edu/vbissonnette/Some%20Useful%20Statistical%20Tables), Table Critical Values for the Dunnett-Bonferroni Test <http://www.watpon.com/table/dunnetttest.pdf> Consultado el 12 de octubre de 2011.

BLACK, TH. R.(1999).*Doing Quantitative Research in the Social Sciences*. London: Sage.

BOYER, E.L. (1990).*Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

BOYLE, E.M. y GERHART, G. (Eds.) (2002).*The Russian Context: The Culture behind the Language*. Bloomington, IN: Slavica Publishers.

BRADFORD, L. (et al.) (1998). *An Evaluation and Meta-Analysis of Intercultural Communication Competent Research*. U.S Department of Education, Educational Resources Information Center (ERIC)

BREW, A. Y GINNS, P. (2008). The Relationship between Engagement in the Scholarship of Teaching and Learning and the Students' Course Experiences, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 33, Issue 5, 535-545.

BROWN, A. L. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings, *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.

BROWN, G. y ATKINS, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. London: Routledge.

BRUNER, J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje del alumno*. Madrid: Narcea.

BRUNER, J. S. (1960). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Uteha.

BUENDÍA, L. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior, *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, nº 2., 371-386.

BUENDÍA, L. (1988). Reflexividad-Impulsividad y Lectura, *Revista Enseñanza* 105-115.

BUENDÍA, L. y OLMEDO, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en educación universitaria, *Bordón*, 52 (2), 151-163.

BUENDÍA, L., OLMEDO, E. y PEGALAJAR, M. (2001). Estrategias de aprendizaje en la realización de tareas, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. A Coruña: AIDIPE.

BURGSTALLER, S. E., CORY, R. C. (Eds.) (2008). *Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice*. USA: Harvard Education Press.

BYRAM, M. (1995). Acquiring the Intercultural Competence: A Review of Learning Theories, L. Sercu (Ed.). *Intercultural Competence*, Vol. I, 53-70.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, 2001.

BYRAM, M., NICHOLS, A. y STEVENS, D. (Eds.) (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

CANALE, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, Llobera (et al.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistic* (1), 1-47.

CANALES, A. F.; GARCÍA DE LA TORRE, M. y GONZÁLEZ, M. I. (2006). La Educación Comparada más allá de la convergencia europea, L. M. NAYA y P. DÁVILA (Coords.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo II, pp. 539-550 (Donostia, Erein).

CAPELLERAS, J. L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria. Un análisis empírico*, Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

CARROLL, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude, DILLER, K. (Ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, pp. 83-118.

CASHIN, W. E. (1999). Student Ratings of Teaching: Uses and Misuses, P. Seldin (Ed.), *Current Practices in Evaluating Teaching: A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, Mass.: Anker.

CAST: Centre for Applied Special Technology, Professional Development. Web Site. Documento accesible en <http://www.cast.org/pd/>

CAST (2010). *Universal Design for Learning (UDL): teaching every student*. Documento accesible en <http://www.cast.org/teachingeverystudent/>. Consultado el 12 de abril de 2010.

CAST (2008a). *Universal Design for Learning Guidelines: version 1.0*. Wakefield, MA: Author. Consultado el 12 de abril de 2010.

CAST (2008b). *La Guía para el Diseño Universal del aprendizaje (DUA)*. Documento accesible en <http://udlguidelines.wordpress.com> (en inglés). Consultado el 12 de abril de 2010.

CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN (CUD). Home Site. Documento accesible en <http://www.design.ncsu.edu/cud/> Consultado el 12 de abril de 2010.

CENTRA, J. A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

CESE: Sociedad Europea de Educación Comparada (*Comparative Education Society in Europe*). Sitio Web. Documento accesible en <http://www.cese-europe.org/>

CHAVES, C. *Introducción a la Estadística*. <http://costaricalinda.com/Estadistica/> (Tablas Dunnett-Bonferroni). Consultado el 12 de octubre de 2011.

CHEN, G.M. (1998). Intercultural Communication via e-mail Debate, *The edge: The E-Journal for Intercultural Relations*, 1 (4), 1-14.

CHISM, N. (1999). *Peer Review of Teaching: A Sourcebook*. Bolton, Mass.: Anker.

CHOMSKY, N. (1978). *Problemas actuales en teoría lingüística*. Madrid: Siglo XXI.

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton. Editado en español como: *Estructuras sintácticas*, Madrid: Aguilar, 1971.

COELHO, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: Ed. ICCE Univ. Barcelona-Horsori. Colección Cuadernos de Educación.

COHEN, E. (2000). *Globalización y diversidad cultural: Informe mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Capítulo III. Ediciones UNESCO y Ediciones Mundi Prensa, España.

COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Second Edition). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

COLEMAN, J.S. (et al.)(1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Office of Education.

COLL, C. (2007) Una encrucijada para la educación escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. 2005/0221(COD). Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (2010a). Índice de Países Europeos. Documento accesible en http://europa.eu/abc/european_countries/index_es.htm. Consultado el 10 de enero de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2010b). *Declaración de Budapest-Viena: Conferencia Ministerial sobre el 10º Aniversario del Proceso de Bolonia. Presentación oficial del EEES*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Budapest-Viena, 11-12 de marzo de 2010. Documento accesible en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2009). *Declaración de Lovaina: El Proceso de Bolonia 2020 – El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Lovaina/Lovaine-la-Neuve, 18-19 de abril de 2009. Documento accesible en <http://www.eees.ua.es/documentos/2009-comunicado-lovaina.pdf>. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2007). *Declaración de Londres: Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Londres/London, 18 de mayo de 2007. Documento accesible en <http://www.eees.ua.es/documentos/2007-comunicado-londres.pdf>. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2006a). *2008 Año Europeo del Diálogo Intercultural*. Documento accesible en www.interculturaldialogue2008.eu. Consultado el 2 de enero de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2006b). *Programa "Europa con los Ciudadanos" (2007-2013)*. Documento accesible en http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29015_es.htm. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2006c). *Programa "Cultura"*. Documento accesible en http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29016_es.htm. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2005). *Declaración de Bergen: El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*, Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior, Bergen, 19-20 de mayo de 2005. Documento accesible en http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo *Educación y Formación 2010*. Comisión Europea. Dirección general de Educación y Cultura.

COMISIÓN EUROPEA (2003a). *Declaración de Berlín: Educación Superior Europea*. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior procedentes de 33 países, Berlín, 18-19 de septiembre de 2003. Documento accesible en http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2003b). *Declaración de Gratz: Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá*. European University Association (EUA), Gratz, 28-30 de mayo de 2003. Documento accesible en http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2003c). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (2001a). *Declaración de Praga: Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior, Praga, 19 de mayo de 2001. Documento accesible en http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (2001b). *Declaración de Salamanca: Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, Salamanca, 29-30 de marzo de 2001. Documento accesible en http://institucional.us.es/ees/formacion/08_perfilando_salamanca2001.pdf. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (1999). *Declaración de Bolonia: Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, Bolonia/Blogne, 19 de junio de 1999. Documento accesible en <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (1998). *Declaración de La Sorbona: Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido), París, 25 de mayo de 1998. Documento accesible en http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf. Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA (1994). *Declaración de Salamanca: Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. Documento accesible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF Consultado el 9 de marzo de 2010.

COMISIÓN EUROPEA, DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2002). *Educación y formación en Europa. Sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMPETENCE IN INTERCULTURAL PROFESSIONS CONSORTIUM, en LinkedIn. *Grupo Profesional de Investigación y Discusión sobre Competencia en Profesiones Interculturales*, dirigido por George Simons, director de Diversophy France. Documento accesible en http://www.diversophy.com/ic_comp/ Consultado habitualmente.

CONDON, J. C., y YOUSEF, F. (1977). *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.

CONSEJO MUNDIAL DE SOCIEDADES DE EDUCACIÓN COMPARADA (CMSEC) (2008). Declaración del Congreso de Sarajevo 2007: "Vivir Juntos: Educación y Diálogo Intercultural", Madrid: *Revista Española de Educación Comparada*, Vol. 14.

CORNELIUS, N.G. (2008). *How I learn*, Granada: *Congreso Internacional SIETAR 2008*.

CORNELIUS, N.G. (2005). *Understanding the Two Instructional Style Prototypes: Pathways to Success in Internationally Diverse Classrooms*. La Paz, Bolivia: M.A.T., Ed.D.

CORTAZI, M. y JIN, L. (2002). *Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities, Discourses in Search of Member, in Honor of Ron Scollon*. Boston: University Press of America, 2002, págs. 49-78.

CORTINA, J. M. , NOURI, H. (2000). *Effect Size for ANOVA Designs. Quantitative Applications in the Social Sciences*. Thousand Oaks: Sage.

CROSS, K.P. y STEADMAN, M.H. (1996). *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CRUZ, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. Tesis Doctoral. UAB.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1997). *Hacia una Educación Multicultural*. Barcelona: Monográfico, 264, Diciembre.

CULTURA E INTERCULTURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. Sitio Web. Documento accesible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/index.html>

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

DE LA CRUZ, M. A. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de la competencia*. Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza.

DE LA ORDEN, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación pedagógica, *Revista Electrónica de Investigación Educativa (RELIE)*, Vol.9, Núm.1, 2007. Documento accesible en <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-delaorden.html> Consultado el 15 de abril de 2010.

DE LA ORDEN, A. (Dir.) (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad Complutense de Madrid. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa // 1997 // Volumen 3 // Número 1_2*.

DE LA ORDEN, A. (1984). *Investigación pedagógica experimental y praxis educativa*. Madrid: Editorial Complutense.

DE LA ORDEN, A. (1983). Exploraciones entorno de los estilos cognitivos y sus aplicaciones educativas, *Revista de Investigación Educativa*, 2, 24-32.

DEAL, T. y KENNEDY, A. (1982). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

DEL RÍO, D. (2003). *Métodos de investigación en educación. Proceso y diseños no complejos* (Vol. I). Madrid. UNED.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Ediciones UNESCO Santillana, Ensayos y Documentos.

DENIS, M. y MATAS, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck y Larcier.

DERDERIAN-AGHAJANIAN, A. (2010). Multicultural Education, *International Education Studies (California Council for the Social Studies)*, CA, USA: California State University, Vol. 3, nº 1.

DÍEZ, E. (2007). Diseño universal para el aprendizaje: integrando el Diseño para todos en el currículo universitario, ponencia presentada en el *III Foro de Accesibilidad*, 15 y 16 de noviembre de 2007, Universidad de Jaén. Documento accesible en <http://www.jaenaccesible.org/documentacion/documentacion/IIIForoAccesibilidad/EmilianoDiez.pdf> Consultado el 12 de junio de 2010.

DIFINO, G. (2010). Assessing Intercultural Competence in Children, ponencia presentada en *SIETAR NC*, 28 de septiembre de 2010.

DODD, C. H. (1991). *Dynamics of Intercultural Communication*. Dubuque, IA: Wm.C.Brown Publishers.

DOMÉNECH, F. y GÓMEZ, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), número 24, pp. 463-496.

DOWNIE, N.M. Y HEATH, R.W. (1971). *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Ediciones del Castillo.

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.

ECHEVERRÍA, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional, *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 2002).

EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y CIENCIA (2009). Organización Autónoma no Lucrativa. *Colaboración entre Rusia y España en al ámbito educativo*. Moscú. Documento accesible en <http://spain-russia.edu.ru/spanish/read/russia/edu-ru/univ> Consultado el 10 de octubre de 2010.

EFIL: Federación Europea para el Aprendizaje Intercultural / *European Federation for Intercultural Learning*. Home Siite: <http://efil.afs.org/>

ELBOJ, C. (et al.) (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: GRAO.

ELLIS, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

ELLIS, R. (1990). *Second Language Acquisition in Context*. New Jersey: Prentice Hall.

ELTON, L.R. (1987). *Teaching in Higher Education. Appraisal and Training*. London: Kogan Page.

ENTWISTLE, N. (2005). *Contrasting Perspectives on Learning. The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

ENTWISTLE, N., McCUNE, V. and HOUNSELL, J. (2002). *Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching–Learning Environments: Concepts, Measures and Preliminary Findings*, Universities of Edinburgh, Coventry and Durham: *Enhancing Teaching–Learning Environments in Undergraduate Courses (ETL) Project, Occasional Report No. 1*.

ENTWISTLE, N.J. y RAMSDEN, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

EPSTEIN, J. L., SANDERS, M. G., SIMON, B. S., SALINAS, K. C., JANSORN, N. R., y VAN VOORHIS, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

ESCOLANO, A. (2007). *Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad*. Valencia: Tirant lo Blanch, S.L., Colección: Márgenes.

ESCOLANO, A. (Ed.) (2006). *Educación Superior y Desarrollo Sostenible. Discursos y Prácticas*. Madrid: Biblioteca Nueva, S.L.

ESCOTET, M. A. (1980). *Diseño multivariado en psicología y educación*. Barcelona: Ceac.

ESTÉVEZ M. y FERNÁNDEZ, Y. (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

EUROPA: EUR-LEX (2006). Official Journal of the European Union, 9-12-2006. Documento accesible en <http://eur-lex.europa.eu/JOIndex.do> Consultado el 12 de mayo de 2010.

EUROPEAN COMMISSION (2010a). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010.EACEA P9 Eurydice. Documento accesible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/12_2EN.pdf Consultado el 2 de octubre de 2010.

EUROPEAN COMMISSION (2010b). *Educación Superior Europea*. European Commission: Education and Training. Documento accesible en http://ec.europa.eu/education/study-ineurope/european_higher_education_es Consultado el 2 de octubre de 2010.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: EUA Publications 2010. Documento accesible en <http://www.eua.be/publications.aspx#c399> Consultado el 15 de septiembre de 2010.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Documento accesible en http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends_V_for_web.pdf Consultado el 15 de septiembre de 2010.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2005). *Trends III: Progress toward the European Higher Education Area*. Documento accesible en

<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf>

Consultado el 15 de septiembre de 2010.

FERMOSO, P. (Ed.) (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ, C. M. (2006): La Educación Comparada y sus potencialidades para afrontar el estudio del Espacio Europeo de la Educación Superior, Madrid: *Revista Española de Educación Comparada*, Vol. 12.

FERNÁNDEZ, M. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Octaedro, S.L.

FERNÁNDEZ, M. J. y GONZÁLEZ, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar (meta-análisis). Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, *RELIEVE*, Vol. 3, n. 1, 1997.

FERNÁNDEZ-CONDE, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M., MILLER, R. (1980). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Instituto Superior S. Pío X, Bruño, 1995, 1998.

FLECHA, R., GARCÍA, C. y MELGAR, P. (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica, Zaragoza: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 51, 81-90. Ejemplar dedicado a La Universidad de la convergencia, una mirada crítica / coordinado por José Emilio Palomero Pescador.

FORAY, D. y HARGREAVES, R. (2003). The production of knowledges in different sectors: a model and some hypotheses, *London Review of Education*, 1 (1), 7-20.

FRY, G. W., PAIGE, R. M. (2009). *SAGE (Study Abroad for Global Engagement) (2006-2009), Beyond Immediate Impact: study abroad for global engagement*. The University of Minnesota.

GABILONDO, A. (2011). *Discurso de apertura oficial del Curso académico 2011-2012*. Universidad de Cantabria, 29 de septiembre de 2011. Documento accesible en <http://www.educacion.es/prensa/2011/septiembre/curso-universidad> Consultado el 30 de septiembre de 2011.

GABILONDO, A. (2010). *Informe sobre el sistema universitario español ante la apertura del Curso académico 2010-2011*. Documento accesible en <http://www.educacion.es/eu2015/prensa/2010/octubre/curso-universidad> Consultado el 12 de octubre de 2010.

GALÁN, A. (Coord.) (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro y Asociación para la Investigación y la Docencia Universitarias.

GARAGORRI, X. (2007). Currículum basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión, Barcelona: GRAO, *Aula de Innovación Educativa*, 161 pp.47-55.

GARCÍA CASTAÑO, F. (1999). *Lecturas de educación intercultural*. Madrid. Ed. Trotta.

GARCÍA ESPEJO, I. e IBÁÑEZ, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes, *Revista Internacional de Sociología*, vol. 64, número 43 (2006), pp. 139-168.

GARCÍA LÓPEZ, R. (et al.) (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el Siglo XXI*. Valencia: Editorial Brief, S.L.

GARCÍA LÓPEZ, R. (2009). *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Tirant lo Blanch.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2009). *El diálogo intercultural*. Murcia: Universidad de Murcia.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2007). *La interculturalidad: desafío para la educación*. Madrid: S.L. -Libros Dykinson.

GARCÍA PASCUAL, E. (2004). *Didáctica y Currículum*. Zaragoza: Ed. Mira.

GARCÍA RAMOS, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudio sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*. CIDE: Madrid.

GARCÍA RUIZ, M^a J. (2001). La universidad británica: ¿Un modelo para la universidad en otros países?, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 7. Madrid: Ed. UNED y Sociedad Española de Educación Comparada.

GARCÍA SANJUÁN, L. (2000). Comparando los modelos universitarios británico y español, *Vivat Academia*, Histórico Año II, nº14, Revista Electrónica Universitaria Española.

GARCÍA, B., MARTÍNEZ, M. y QUINTANAL, J. (2008) *El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumno*, Áreas De Enseñanza de Psicología y Pedagogía. CES Don Bosco. Madrid. Proyecto de Investigación (abril 2004-julio 2008).

GARDNER, H. (2003) *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XX*. Barcelona. Ed. Paidós, Colección. TRANSICIONES 29.

GARDNER, H. (1999a.). A multiplicity of intelligences, *Scientific American Presents*. Vol. 9, No. 4, pp. 18-23.

GARDNER, H. (1999b.) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books, A member of The Perseus Books.

GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.

GERHART, G. (2001). *The Russian's World: Life and Language*. Bloomington, IN: Slavica Publishers, Third edition, 2001.

GIBBONS, M.(et al.) (1994). *The new production of knowledge*.Londres: Sage.

GIL, C. (2000). *NEXOS: Actividades de cultura y civilización españolas*. Madrid: SGEL.

GIL, J.A. (2000). *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid. UNED.

GIL, P. (et al.) (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Magisterio, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, año/vol.11, número 002, 2007. Universidad de Granada.

GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GINE, C.y FONT, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo, en Joan Bonals y Manuel Sánchez-Cano (Coord.) *Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 879-914). Barcelona: Editorial GRAO.

GIR (Grupo de Investigación Reconocido) de Educación Comparada en la Universidad de Salamanca (2007). *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa mediterránea*. Granada: Grupo Editorial Universitario 2008.

GIROUX, H.A. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.

GÖBELS, A. (2000). El aprendizaje de las lenguas como cambio de perspectiva cultural, VV. AA. *Propuestas interculturales*. Madrid: Edilumen, pp. 25-32.

GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata.

GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia Social*. Barcelona: Ed. KAIROS.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*.New York: Bantam Books.

GÓMEZ ASENCIO, J. J. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (2002). *Interculturalidad: Forma, 4*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

GOÑI, J.M. (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Ed. Octaedro/ICE-UB.

GONZÁLEZ, I. (Coord.) (2005). *Indicadores de evaluación universitaria desde la perspectiva del alumnado. Aportes a la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Córdoba. Resolución de 23 de marzo de 2005 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (BOE número 84, de 8 de abril de 2005).

GONZÁLEZ, J.A. (2006). Los programas educativos supranacionales. Espacio Europeo de Educación, Sevilla: Fundación Universitaria San Pablo CEU. *Escuela Abierta*, 2006, 9, pp. 99-126.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase uno*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

GONZÁLEZ DI PIERRO, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

GOODENOUGH, W.H. (1957). Cultural Anthopology and Linguistics, Garvin, P. L. (Ed.). *Report of the Seventh Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*. Washington D.C.: Georgetown University Press, pp. 167-173.

GORDON, L. V. (1973). One-Way Analysis of Variance (ANOVA) using Means and Standard Deviations, *Educational and Psychological Measurement*, 1973; vol. 33: pp. 815 -816.

GRAD, H., VERGARA, A. I. (2003). Cuestiones metodológicas en la investigación transcultural, Valencia: Ed. Promolibro. *Boletín de Psicología*, nº 77, marzo 2003, 71-107.

GRAPH PAD SOFTWARE, San Diego, California, US: *Online calculators for scientists* <http://graphpad.com/quickcalcs/PValue1.cfm>. Contrastes de Bonferroni en: *How the calculations are performed*. Consultado el 12 de octubre de 2011.

GREDI: *Grup de Recerca en Educació Intercultural*, Universidad de Barcelona. Sitio Web: <http://www.gredi.net/>

GREEN, A., LENEY, T. y WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Editorial Pomares, 2001.

GROVE, C.N. (2003). *How people from different cultures expect to learn*. USA: Grovewell LLC.

GUÀRDIA, J. (et al.) (2010). El formato del material docente, análisis de la eficacia de los diversos formatos en una titulación de Ciencias de la Salud, ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI): Nuevos Espacios de Calidad en la Educación Superior. Un análisis comparado y de tendencias*. Barcelona 2010.

GUILFORD, J. P. y FRUCHTER, B. (1984). *Estadística aplicada a la psicología y la educación*. México: McGraw-Hill. [En Inglés: *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, 1973. New York: McGraw-Hill].

HALL, E.T. (2006). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.

HALL, E.T. (1990a). *Hidden Differences: Doing Business with the Japanese*, Garden City, US: Anchor Press/ Doubleday.

HALL, E.T. (1990b). *Understanding Cultural Differences, Germans, French and Americans*, Yarmouth: Intercultural Press.

HALL, E.T. (1985). *Hidden Differences: Studies in International Communication*, Hamburg: Grunder and Jahr.

HALL, E.T. (1959). *The Silent Language*. New York: Anchor Books.

HALL, E.T., y HALL, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc.

HAMPDEN-TURNER, CH., TROMPENAARS, F. (1997). *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. NY: McGraw-Hill.

HAMPDEN-TURNER, CH., TROMPENAARS, F. (1967). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. Boston, Mass.: Nicholas Brealey Publishing.

HANSEL, B. (2007) *The Exchange Student Survival Kit*. 2º Edition. Chapter 8: "The Adjustment Cycle" (pag. 58). Boston, USA: Ed. Intercultural Press.

HARRIS, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

HARRISON, R., STOKES, H. (1992). *Diagnosing Organizational Culture*. San Francisco, CA: Pfeiffer & Co.

HERBART, J. F. (1919). *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (Trad., L. Luzuriaga). Madrid: La Lectura (Trabajo original publicado en 1806).

HERNÁNDEZ PINA, F. (2000). La evaluación de estudiantes, ponencia presentada en *Jornadas de Medición y Evaluación Educativas: Estándares e Indicadores para Analizar la Realidad Educativa*. Universidad de Valencia.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios, Barcelona: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 22, 117-150.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1990). Estilos de aprendizaje. Sus aplicaciones al estudio de una L2, *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Granada: Universidad de Granada.

HERNÁNDEZ VALLEJO, C. (et al.) (2010). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes universitarios, *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C.* vol. 2, número 3, julio de 2010, pp. 165-183.

HIGBEE, J.L. (Ed.) (2003). *Curriculum Transformation and Disability: Implementing Universal Design in Higher Education*. Center for Research on

Developmental Education and Urban Literacy, General College, University of Minnesota, Minneapolis, MN.

HIGBEE, J.L., GOFF, E. (Eds.) (2008). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*, Regents of the University of Minnesota, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, College of Education and Human Development, University of Minnesota, Minneapolis, MN.

HIGBEE, J.L., DURANCZYK, I. M., GHERE, D. (2007). Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation (MAP IT): Making the Case for Universal Instructional Design (UID), University of Minnesota, MN: Paper presented at the *Annual Meeting of the European Access Network (EAN)*, Galway, Ireland, June 2007.

HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

HOFSTEDE, G. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Documento accesible en <http://www.geert-hofstede.com/> Consultado el 15 de noviembre de 2010.

HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J. (2004). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill U.S.A.

HYMES, D. (2002). Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social, Golluscio, L. (et al.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA (p.p.54-89).

HYMES, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

HYMES, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa, Llobera (et al.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

IAIE: International Association for Intercultural Education. Home Site. Documento accesible en <http://www.iaie.org/>

IE: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de España. Sitio Web. Documento accesible en <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/>

IESALC (2007-2010). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*. IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe).

INSTITUTO CERVANTES (2010). *El español: una lengua viva. Informe 2010*. Documento accesible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2010/noticias Consultado el 20 de junio de 2010.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.

INSTITUTO DE IDIOMAS MODERNOS, Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Documento accesible en http://www.upcomillas.es/Centros/iim/cent_iim.aspx

INTERNATIONAL COMMUNICATION INSTITUTE (ICI), Portland: *Resources for intercultural, cross-cultural, multicultural, international, diversity training, and education*, Home Site. Documento accesible en <http://www.intercultural.org/index.php>

JACKLING, B. (2005). Perceptions of the Learning Context and Learning Approaches: Implications for Quality Learning Outcomes in Accounting, *Accounting Education*, Vol 14, No 3, pp. 271-291. United Kingdom: Routledge.

JACKSON, B. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

JIMÉNEZ, J.A. (et al.) (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: revisión crítica de confluencias y divergencias en la formación de la ciudadanía, Caracas: *Revista Evaluación e Investigación*. Nº 2. Año 4.

JIMÉNEZ, J.A. (et al.) (2010). Métodos cuantitativos de análisis multivariante aplicados a la educación. Revisión de los métodos de dependencia, Caracas: *Revista Evaluación e Investigación*. Nº 1. Año 5.

JIMÉNEZ, J.A. (Dir.) (2009a). *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson, S.L. Libros.

JIMÉNEZ, J.A. (et al.) (2009b). Educación Superior y sistemas de garantía de calidad. Génesis, desarrollo y propuestas del modelo de la convergencia europea, Caracas: *Omnia*. Año 15, nº1.

JIMÉNEZ, J.A. (et al.) (2007). Sistemas de garantía de la calidad en los estudios universitarios del ámbito de la empresa. De la evaluación a la acreditación de los títulos, Madrid: *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 212.

JIMÉNEZ, J.A. (et al.) (2006). Política educativa y la naturaleza compleja de la educación. Nuevos enfoques epistemológicos, Madrid: *Revista española de Pedagogía*. Año LXIV, nº 234. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.

JIMÉNEZ, J.A. (et al.) (2005a). Educar en valores: protocolo, recursos y necesidades educativas específicas para la educación de los consumidores, Madrid: *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 201.

JIMÉNEZ, J.A. (et al.) (2005b). Educación Superior y empleo. Escenarios, desafíos formativos y compromisos de sus actores. Análisis desde el caso español, *Revista de la Educación Superior*. Nº 1 (133). México: ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

JIMÉNEZ, J.A., PALMERO, C. (1986). Administración y Educación Superior: identificación, modelos y transformaciones de las últimas décadas, Venezuela: *PLANIUC*. Vol.5, nº 9-10.

JORDÁN, J.A. (et al.) (2004). *La formación del profesorado en educación multicultural*. Madrid: Los Libros de La Catarata.

JORDÁN, J.A. (Coord.) (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: EDIUOC.

JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

JORDÁN, J. A. (1992). Educación Multicultural. Conceptos y problemática, Feroso, P (Ed.). *Educación Intercultural. La Europa sin fronteras*, Madrid: Nancea, pp. 15-34.

JORDÁN, J.A., MÍNGUEZ, R. y ORTEGA, P. (2002). Inmigración: una respuesta desde la Pedagogía intercultural, E. Gervilla (Coord.), *Globalización, Inmigración y Educación. Libro de Actas del XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.

JOVER, G. (et.al.) (2011). La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria, *Revista de educación*, Nº Extra 1, 2011 (Ejemplar dedicado a: Educación, valores y democracia), pp. 69-91.

KAZAMIAS, A.M. y SPILLANE, M.G.(1998). *Education and the Structuring of the European Space. North-South, Center and Periphery, Identity-Otherness*. Athens: Seirios/CESE.

KELLY, D. (et.al.) (2006). El impacto de la multiculturalidad en la docencia universitaria. Una propuesta para la formación del profesorado: El módulo TEMCU, ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Educación Y Sociedad. La Educación: Retos del S. XXI*. Granada 2006, 30 de noviembre y 1, 2 de diciembre.

KERLINGER, F. (1979). *Investigación del comportamiento y técnicas metodológicas*. México D.F.: Editorial Interamericana, 2ª edición.

KESELMAN, H. J. (et al.) (1998). Statistical Preferences of Educational Researchers: An Analysis of Their ANOVA, MANOVA and ANCOVA Analyses, *Review of Educational Research*, 68 (3), 350-385.

KIRKMAN, T.W. College of Saint Benedict; Saint Johns University
<http://www.csbsju.edu/> <http://www.physics.csbsju.edu/stats/anova.html>;

índice de análisis estadísticos del centro en <http://www.physics.csbsju.edu/stats/>. Consultado el 12 de octubre de 2011.

KLOCKARS, A. J. y HANCOCK, G. R. (1998). A More Powerful Post Hoc Multiple Comparison Procedure in Analysis of Variance, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, Vol. 23 (3).

KLOCKARS, A. J. y SAX, G. (1986). *Multiple Comparisons: Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences*. Newbury Park: Sage.

KLUCKHOLN, F.R., STRODTBECK, F.L. (1961). *Variations in Value Orientations*. Evanston, Ill.: Row, Peterson and Co.

KNOWLES, L. (1982). *Teaching and Reading*. Londres: National Council on Industrial Language Training.

KOZAI GROUP (Home Site). *The Kozai Group Inventories*. Documento accesible en <http://kozai-group.com/inventories/> Consultado el 10 de diciembre de 2010.

KRASHEN, S. D. (1976). The critical period of language acquisition and its possible bases, Aronson, D.R., Rieber, R.W. (Eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York.

KUPER, A. (2001). *CULTURA: la versión de los antropólogos*. Madrid: Paidós.

LANE, D. M. HyperStat Online Statistics Textbook <http://davidmlane.com/hyperstat/index.html> http://davidmlane.com/hyperstat/table_Dunnett.html (en *Introduction to Between-Subjects ANOVA* → *Comparing Means with a Control*): Table Critical Values for the Dunnett-Bonferroni Test <http://www.watpon.com/table/dunnetttest.pdf>. Consultado el 12 de octubre de 2011.

LANGE, D. L., PAIGE, R. M. (Eds.) (2003). *Culture as the core: Perspectives in second language education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1992). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.

LAY, W. A. (1928). *Pedagogía experimental* (Trad., J. Ruiz Manent). Barcelona: Labor. (Trabajo original publicado en 1909).

LÁZARO, L. (2010). *La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España*. Tesis Doctoral, Premio Nacional Pedro Roselló 2010 de la Sociedad Española de Educación Comparada. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, colección Vítor.

LdEI: *Laboratorio de Estudios Interculturales*, Universidad de Granada. Sitio Web: <http://ldei.ugr.es/>

LEWIS, R.D. (2008). *Cross-Cultural Communication. A Visual Approach*. Hampshire, United Kingdom: Transcreen Publications.

LEWIS, R.D. (2007). *When Cultures Collide. Leading across Cultures*. Boston-London: Nicholas Brealey International.

LEWIS, R.D. (2005). *Cross Culture. The Lewis Model*. Hampshire, United Kingdom: Richard Lewis Communications.

LINDARES, L. (2008). Perspectives on Teaching and Learning, ponencia presentada en Granada: *Congreso Internacional SIETAR 2008*.

LOWRY, R., VASSARSTATS: Web Site for Statistical Computation, Vassar College, Poughkeepsie, NY, USA: <http://faculty.vassar.edu/lowry/VassarStats.html> (Análisis de varianza para muestras independientes ANOVA); incluye los contrastes posteriores de Tukey. Consultado el 12 de octubre de 2011.

LUSTIG, M. W., y KOESTER, J. (1996). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.

MALLO, P. E. (et al.) (2007). Un estudio descriptivo del perfil de los aspirantes a las carreras de ciencias económicas y sociales, *Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria de América del Sur*, 7, 29-30 noviembre - 1 diciembre 2007, Mar del Plata.

MARÍN, V. (2006). La formación del profesor universitario ante la incertidumbre europea, *Innovación Educativa*, n. 16 (2006). Universidad de Santiago de Compostela (España).

MARTÍNEZ, M.J. (2008). ¿Un brindis al sol? Panorámica de la Educación Comparada en el actual escenario de la universidad española, Madrid: *Revista Española de Educación Comparada*, Vol.14.

MARTÍNEZ, M. J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.

MARTON, F. (1999). Two faces of variation, *8th European Conference for Learning and Instruction*. Göteborg: Göteborg University Press.

MARTON, F. (1981). Phenomenography: describing conceptions of the world around us, Kluwer Academic Publishers: *Instructional Science*, 10, 177-200.

MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976a). On Qualitative Differences in Learning. I- Outcome and Process, London, U.K.: *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976b). On Qualitative Differences in Learning. II- Outcome and Process as a function of the learner's conception of the task, London, U.K.: *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

MARTON, F.y SVENSSON, L. (1979).Conceptions of Research in Student Learning, *Higher Education*, 8, 471-486.Netherlands: Springer.

MATEO, J. (1997). *La investigación ex-post-facto*. Barcelona: Ediuoc.

MATOBÁ, K. (2008). Managing Cognitive Diversity for Third Culture Building, ponencia presentada en *SIETAR Global Congress*, 22-26 octubre 2008, Granada.

McCARTHY, Ph. (1997). On the Idea of a Reasonable Law of Peoples, Bohman, J. (Ed.): *Perpetual Peace: Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal*. Cambridge: MIT Press (1997).

McCROSKEY, J. C., y NEULIEP, J. W. (1997).The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales, *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.

McMILLAN, J.S. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.

MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) (2002). Versión original: *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*. (2001). Documento accesible en www.coe.int/T/DG4/Linguistic; Consultado el 15 de febrero de 2010.

MEC (2010). Estrategia Universidad 2015 (EU2015). El camino para la modernización de la Universidad. Madrid: Ministerio de Educación, junio 2010. Documento accesible en <http://www.educacion.es/eu2015/la-eu2015.html> Consultado el 11 de marzo de 2010.

MEC (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Consejo de Coordinación Universitaria. Madrid: Ed. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones. Documento accesible en <http://publicaciones.administracion.es> Consultado el 15 de abril de 2010.

MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento Marco. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

MEC (2001). *Globalización y Educación*, Número Extraordinario, Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

MEC. (1996). *Diversidad cultural y educación*, Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.

MEDINA, A. (Coord.) (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.

MENDENHALL, N. (et al.) (2008). *Global Leadership: Research, Practice, and Development*. London: Routledge (Taylor & Francis Group).

MÉNDEZ, C. (2010a). *Manual de Español para los Negocios. Niveles Avanzados (B2/A1)*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia Comillas.

MÉNDEZ, C. (2010b). *Manual de Sintaxis y Composición Avanzadas*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia Comillas.

MÉNDEZ, C. (2009). El perfil del buen profesor en entornos universitarios multiculturales. Valoraciones por parte de alumnos españoles y norteamericanos, Madrid: *Revista Miscelánea Comillas*, Vol. 67, núm. 131, pp. 325-367.

MÉNDEZ, C. (2007). *Manual de Lengua y Cultura Españolas. Niveles Avanzados (Niveles B2/A1)*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia Comillas.

MÉNDEZ, C. (2005). *Manual de Español para Alumnos de Intercambio. Niveles B2/A1*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Pontificia Comillas.

MÉNDEZ, C. (2002). *Manual de Español como Lengua Extranjera. Nivel Avanzado*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.

MÉNDEZ, C. (1998a). Morfosintaxis y didáctica del subjuntivo: propuesta de actividades comunicativas para el aula de E/LE, niveles avanzados, en el marco del enfoque por tareas, taller presentado en el *IX Congreso Internacional de ASELE: Enfoque comunicativo y gramática*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998. Actas. Santiago de Compostela: Ediciones Universidad de Santiago, p.83.

MÉNDEZ, C. (1998b). Propuesta de actividades para el aula de E/LE, niveles avanzados. Enfoque por tareas. Tesina/Memoria de Máster, Universidad de Alcalá de Henares 1996, *Carabela: Segunda Etapa, Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Orientaciones y Actividades para la Clase. Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE*. Madrid: SGEL, anexo al nº 43, p.77.

MÉNDEZ, C. (1997a). Ser y Estar, más allá de las normas, ponencia presentada en el *VIII Congreso Internacional de ASELE: La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997. Actas. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá, pp.561-568.

MÉNDEZ, C. (1997b). Personas, *Boletín de ASELE*. Madrid: Equipo Santillana, núm. 16, abril 1997, pp. 20-23.

MÉNDEZ, C. (1997c). *Manual de Español como Lengua Extranjera. Nivel Avanzado*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.

MÉNDEZ, C. (1996a). Enfoque por tareas. Modelo de ficha de autoevaluación para el alumno, taller presentado en el *VII Congreso Internacional de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Almagro (Ciudad Real), 25-28 de septiembre de 1996. Actas. Almagro: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha, ASELE, p. 80.

MÉNDEZ, C. (1996b). Lengua y Publicidad, taller presentado en el congreso *Lenguas para Fines Específicos: Investigación y Enseñanza*, Universidad de Alcalá de Henares, junio 1996. Actas. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá, Vol. V, pp. 575-579.

MÉNDEZ, C. (1996c). *Estilo Propio*, Madrid: Ediciones S.M. Reseña crítica, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, enero 1996. Madrid: Ediciones Santillana, nº 6, pp. 63-65.

MÉNDEZ, C. (1996d). *Escribir cartas. Español Lengua Extranjera*, Barcelona: Editorial Difusión. Reseña crítica, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, mayo-junio 1996. Madrid: Ediciones Santillana, nº 8, pp. 53-55.

MÉNDEZ, C. (1995). ¿Ser o no ser? ¿Quizá estar? Algunas sugerencias para la clase de E/LE, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Madrid: Alianza Editorial, núm. 3, junio 1995, pp. 36-42.

MÉNDEZ, C., FERNÁNDEZ, M. (2001). La dimensión afectiva y la autoevaluación, ponencia presentada en el *Primer Simposio España y Estados Unidos*, Instituto Internacional de España, Madrid, 26 de octubre de 2001. Actas. Madrid: Ediciones Instituto Internacional, pp. 175-181.

MEUMANN, E. (1907-1920). *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik* (3 vols.). Leipzig: Wilhelm Engelmann.

MEYER, M. (1994). Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners, F. Genesee, *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Nueva York: Cambridge University Press, pp.159-182.

MICHAEL, S. O. y THOMPSON, M. D. (1995). Multiculturalism in Higher Education: Transcending the Familiar Zone, París Cedex: *Journal of Higher Education Management*, 11 (1) 31-48.

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (MICINN) (2008). *Estrategia Universidad 2015 (EU2015)*. Documento accesible en <http://www.educacion.es/eu2015/la-eu2015.html> Consultado el 11 de marzo de 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ITE - Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2009). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Diseño universal del aprendizaje*. MEC 2009. Documento accesible en <http://www.isftic.mepsyd.es> Consultado el 12 de abril de 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2009). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. TALIS (OCDE). Madrid: Informe español 2009. Documento accesible en http://www.oecd.org/document/14/0,3343,en_2649_39263231_42886542_1_1_1_1,00.html Consultado el 18 de febrero de 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la*

universidad. Ed. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2009). *L'Università in Italia*. Documento accesible en <http://www.miur.it> Consultado el 8 de mayo de 2010.

MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA (MURST) (2009). *Enseñanza Superior en Italia*. Documento accesible en <http://www.estudiar-en-italia.it/> Consultado el 8 de mayo de 2010.

MISCELÁNEA COMILLAS (2006). *Número extraordinario sobre el EEES*, Vol. 64, Núm. 124, Madrid.

MOLERO, D. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 13 (2), (págs. 175-190).

MORALES, P. (2008a). *Planteamientos de investigación en el aula con nuestros alumnos*, Curso de Formación Permanente para Profesores, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 26-27 noviembre 2008.

MORALES, P. (2008b). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Biblioteca Universidad Pontificia Comillas, Colección Ciencias Sociales 03.

MORALES, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno, Madrid: *Monográfico sobre el EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, Vol. 64, nº124, 11-38.

MORALES, P. (2002). Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior, *La educación universitaria católica*. Juan Carlos Torre Puente (Coord.)(2002), ISBN 84-8468-053-3, págs. 19-102. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

MORALES, P. (2000). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, Estudios nº 80.

MORALES, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: Editores PPC.

MORAN, R. y HARRIS, Ph.R. (1990). *Managing Cultural Synergy*. Houston, TEX.: Gulf Publishing Company, Capítulo 15, p. 303.

MORENO, F. (2004). El contexto social y el alumno de una L2/LE, Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 287-304.

MORÓN, M^a.A. (2009). *Percepciones sobre el impacto de la movilidad en la formación de traductores: la experiencia de los graduados en el Programa LAE (Lenguas Aplicadas Europa)*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

MORÓN, M^a.A. (2006). *How teaching staff perceive different learning styles in the multicultural classroom*. Libro de Actas del Congreso ILTG, Graz (Austria). (CD ROM).

MUIÑO, J. (1997). *Perfil del modelo alemán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la Educación Superior*. ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), México. Documento accesible en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/ Consultado el 8 de mayo de 2010.

MUÑOZ, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior, *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, junio-diciembre, año/vol. 17, número 030. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia, pp.31- 46.

MUÑOZ, I. (2006). El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Madrid: *Monográfico sobre el EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, Vol. 64, nº124, 39-62.

MUÑOZ, I. (2004a). Evaluación de la competencia docente del profesor universitario, Torre, J.C. y Gil, E. (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el alumno*. Madrid: Biblioteca Universidad Pontificia Comillas, 321-348.

MUÑOZ, I. (2004b). Dimensiones del buen profesor universitario desde el punto de vista del alumno, ponencia presentada en el *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria y Pedagogía Universitaria: hacia un Espacio de Alumno Compartido*. Celebrado en Deusto (Bilbao).

MURILLO, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas, *REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación)* 2008, Vol. 6, nº 1.

MURILLO, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*, Barcelona: Octaedro. Colección Repensar la Educación, nº. 22.

MURPHY, T., McLAREN, I., FLYNN, S. (2009). Toward a Summative System for the Assessment of Teaching Quality in Higher Education, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2009, Volume 20, Number 2, 226-236.

NADINE, L. (2009). *Plurilinguismes et multiculturalismes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

NAFSA: *Association of International Educators*. Web Site. Documento accesible en <http://www.nafsa.org/>

NEAVE, G. (2002). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Ed.Gedisa.

NELSON, R. (1999). Knowledge and innovation systems. Organisation for Economic Co-operation and Development, *Knowledge management in the learning society* (pp. 115-124). París: OECD publishing.

NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1991). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1994.

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLALLA, M^aA. (2005). *La corrección cooperativa como instrumento didáctico en la enseñanza de la expresión escrita a alumnos universitarios de español como segunda lengua*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE, Universidad de Barcelona.

ONRUBIA, J. (Coord.) (2004) *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria*. Barcelona: GRAO.

ORIOL, M. (2009). *Los retos del multiculturalismo: en el origen de la diversidad*. Madrid: Encuentro.

PAIGE, R. M., COHEN, A. D., KAPPLER, B. (et al.) (2006). *Maximizing study abroad: A student's guide to strategies for language and culture learning and use*. 2nd ed. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

PAIGE, M. (2004). Instrumentation in Intercultural Training, D. Landis, J.M. Bennett and M.J. Bennett (Eds.). *Handbook of Intercultural Training*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18.30.12.2006.

PASS IT (Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation) (2007). *Integrated Multicultural Instructional Design (IMID): Guiding Principles to Create Action Steps to Enhance Students' Multicultural Educational Experiences*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy, Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation. Documento accesible en <http://cehd.umn.edu/passit/resources.html> Consultado el 14 de enero de 2010.

PAYNE, W.L. (1983/1986). A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to Fear, Pain and Desire, US: *Dissertation Abstracts International (DAI)*, 47, p. 203.

PAULSEN, M.B. (2002). *Evaluating Teaching Performance, New Directions for Institutional Research*, nº114, Wilmington, DE: Wiley Periodicals, Inc.

PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*), versión actualizada 2007. Documento accesible en www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm Consultado el 15 de mayo de 2010.

PEGENAUTE, P. (2005). El Espacio Europeo de Enseñanza Superior y los nuevos roles del profesor y el alumno, *Educaweb.com, Monográfico sobre el Espacio Europeo de Educación Superior* 24-04-05.

PEREDA, V. (2006). Adaptación de la docencia en Educación Comparada a las exigencias del programa de Convergencia Europea, L. M. NAYA y P. DÁVILA (Coords.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Tomo II, pp. 577-594 (Donostia, Erein).

PEREYRA, M.A. (et al.) (2007). *Teoría y desarrollo de la investigación en Educación Comparada*. México D.F.: Ed. Plaza y Valdés.

PEREYRA, M.A. (2006). El proceso de Bolonia: dinámicas y desafíos de la enseñanza superior en Europa, Madrid: *Revista Española de Educación Comparada*, Vol.12. Monográfico.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.

PÉREZ JUSTE, R. (Dir.) (2005). *Calidad en educación, calidad de la educación. Documentos para una concepción integral e integrada*. Madrid: AEC.

PÉREZ JUSTE, R. (et al.) (2003). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea.

PÉREZ JUSTE, R. (1985). *Estadística descriptiva*. Madrid: UNED.

PETERSON, B. (2004). *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*. Boston-London: Intercultural Press.

PIAGET, J. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

PIAGET, J. (1970). *La epistemología genética*. Madrid: Debate, 1986.

PIMSLEUR, P. (1966). *The Pimsleur language aptitude battery*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.

PORTER, G. L. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion, *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. UNESCO, París. Vol. XXV, Nº 2, junio de 1995, pp. 299-309.

PORTO, A. (1994). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior, *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 371-386.

PRIETO, J.M^a. (2007). El Espacio Europeo de Educación Superior, *elmundo.es, Suplemento Campus*, 18 de abril de 2007, nº 484.

PRIETO, L. (2005). *Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Premio Nacional de Investigación Educativa.

PRIETO, L., MORALES, P., BLANCO, A. (Coords.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias para el profesorado*. Barcelona: Octaedro Editorial. Colección: Educación Universitaria ICE.

PRIETO, F. (2006). *METHADIS: metodología para el diseño de sistemas hipermedia adaptativos para el aprendizaje, basada en estilos de aprendizaje y estilos cognitivos*. Tesis para la obtención del Grado de Doctor. Universidad de Salamanca. Salamanca.

PROSSER, M. y BARRIE, S. (2003). Using a Student-focused Learning Perspective to Strategically Align Academic Development with Institutional Quality Assurance, en Buckingham: Open University Press. R. Blackwell and P. Blackmore (Eds.) *Towards Strategic Staff Development in Higher Education*, (191-202).

PROYECTO TUNING (2000). Documento accesible en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/> Consultado el 3 de junio de 2010.

PULIDO, A., VIZCARRO, C. (Dirs.) (2002). *Estudio sobre Metodología de Evaluación de la Calidad Docente e Investigadora. Planteamiento y Experimentación*. Estudio financiado por el MECD.

RAMSDEN, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

RAMSDEN, P. (1983). The context of learning, MARTON, F., HOUNSELL, D., ENTWISTLE, N. (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.

REAL: Red Europea de Asociaciones de Profesores de Lenguas (UE)/ Réseau Européen des Associations de Professeurs de Langues. Home Site : <http://www.real-association.eu/es>

REITZ, J. G. (et al.) (2009). *Multiculturalism and social cohesion: potentials and challenges of diversity*. Netherlands: Springer.

REPETTO, E. (2009). *Formación en competencias socio-emocionales: libro del formador y del alumno*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

REPETTO, E. (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners: an IAIEVG trans-national study, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol 8, Number 3, Monograph. Netherlands: Springer.

REPETTO, E. (et al.) (2007). El Programa de Competencias Socio-Emocionales (POCOSE), *XXI Revista de Educación*, 9 (2007). Universidad de Huelva.

RFE: Revista de Filología Española. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Sitio Web. Documento accesible en <http://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/index>

RICHARD, E. y ADAMS, J.N. (2006) Assessing college student perceptions of instructor customer service via the Quality of Instructor Service to Students (QISS) Questionnaire, New York: Routledge. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Volume 31, Number 5, October 2006 , pp. 535-54.

RICO, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos, Universidad de Granada: *Porta Linguarum* 3, 79-94.

RODRIGO, M. (2004). *La comunicació intercultural*. Paper presented at the Cap al 2004. Estudis interculturals. Textos bàsics per al fòrum 2004.

RODRIGO, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, nº 22.

RODRÍGUEZ, N. (2000). *La documentación terminológica en la traducción especializada: método y didáctica*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

RODRÍGUEZ, N., SCHNELL, B. (2007). *Diccionario de las migraciones. Del concepto a la palabra*. Madrid: Adeire Publicaciones.

RODRÍGUEZ, R. (2008). Problemática de la Educación Superior. Análisis, comentarios, crítica y propuestas, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona: *Campus Milenio*, núm. 189, 17 de agosto 2008.

RODRÍGUEZ, R. (2007). Coordinación universitaria, panorama internacional. Cuarta parte: Rusia, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona: *Campus Milenio*, núm. 229, 21 de junio 2007.

RODRÍGUEZ, S. (2007). *La Evaluación del Profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de la Instituciones Universitarias. Los criterios y directrices para la evaluación del profesorado*. ANECA/AQU Catalunya, Universidad.de Burgos.

ROGERS, C. (1978). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

ROJAS, F. (et al.) (2006). Estudio de la mediación docente sobre la construcción de conocimiento grupal y la valoración en actividades académicas a través de listas de discusión electrónicas, *Informe de Investigaciones Educativas*, vol. XX, número 1, 2006.

ROSE, H.R., MEYER, A. (Eds.) (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. U.S: Harvard Education Press.

ROSE, H.R., MEYER, A., HITCKOCK, CH. (Eds.) (2005). *The Universally Designed Classroom. Accessible Curriculum and Digital Technologies*. USA: Harvard Education Press.

ROSE, H.R., MEYER, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. U.S.: ASCD 2002.

ROSENQVIST, J. (2001). *The Big Challenge*. Documento accesible en <http://hdl.handle.net/2043/725> Consultado el 12 de abril de 2010.

ROSINSKI, PH. (2008). *Coaching Across Cultures. New Tools for Leveraging National, Corporate and Professional Differences*. London-Boston: Nicholas Brealey Publishing

RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Ed. Nancea, Educación.

RUIZ, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social, *Política y Sociedad, Revistas Científicas Complutenses*, Universidad Complutense de Madrid, vol. 48, número 1 (2011), pp.72-81.

RUIZ, M. (2009). *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SAGASTIZÁBAL, M.A (Coord.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

SALA, R. (2007). *El misterioso caso alemán. Un intento por comprender Alemania a través de sus letras*. Barcelona: Alba Editorial, Colección Trayectos.

SALAS, M.R. (1996). *El profesor frente al trabajo cooperativo. Variables que determinan la elección del trabajo cooperativo como método de instrucción*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

SAMOVAR, L. A., y PORTER, R. E. (2000). *Intercultural Communication. A reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E., STEFANI, L.A.(1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

SÁNCHEZ-ARMÁSS, O. (et al.) (2010). Hacia la Evaluación Académica: Estudio Piloto del *Teaching Goals Inventory* en la UASLP, *Revista Académica de Investigación*, marzo 2010, número 1, pp.181-190. Universidad Autónoma San Luís Potosí.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, D. (1980). *La Universidad de Salamanca a través de sus claustros. Estructura jerárquica y académica (1555-1575)*. Tesis Doctoral (USAL).

SANTOS, M.A. y GUILLAUMÍN, A. (Eds.) (2006). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. Barcelona: Ed. Octaedro.

SANTOVEÑA, S.Mª. (2007). Análisis de cursos de Educación Social en entornos virtuales de aprendizaje y su influencia en la calidad. *Gredos/USAL: Enseñanza*, 25, 2007, pp.77-90.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*, México: IEESA.

SAVIGNON, S. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

SCHMECK, R.R. (1988). Individual Differences and Learning Strategies, WEINTEIN, Cl. E., GOETZ, E.T., ALEXANDER, P.A. (Eds.). *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press, 171-191.

SCHOLZ, U. (et al.) (2003). *Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries*. Documento accesible en http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/gse_scholz2002.pdf Consultado el 12 de septiembre de 2010.

SCHWARTZ, S. (2005). Basic Human Values, Tamayo, A., Porto, J. (Eds.). *Values and Behavior in Organizations*, pp. 21-55. Petrópolis, Brazil: Vozes.

SCHWARTZ, S. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries, Zana, M. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65, Orlando: Academic Press.

SCRIVEN, M. (1980). *Evaluation Thesaurus*. Inverness, California: Edgepress.

SEEC: Sociedad Española de Educación Comparada, Sitio Web. Documento accesible en <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/>

SEGURA, M. (2007, 6ª ed.). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos o con sus alumnos*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.

SEGURA, M. (2003). Programa de Competencia Social, Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*. Wolters Kluwer, nº 324, mayo de 2003.

SEGURA, M. y ARCAS, M. (2007, 5ª ed.). *Educación las emociones y los sentimientos*. Madrid: Nancea.

SEMENT, J. M. (2005). Los estudios de Pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 95-134.

SIETAR: *Society for Intercultural Education, Training and Research*, Home Site. Documento accesible en <http://www.sietar-europa.org/>

SILVA, A.C. y SARMIENTO, J. A. (2006). ¿Qué determina el desempeño académico en los estudiantes de economía?, *Revista de Ciencias Económicas* (rev.cienc.econ), Vol.XIV, número 2, diciembre 2006, pp.129-144.

SIMONS, G. (2005). Los Estados Unidos, una visión de mi cultura desde la distancia, Gijón, Asturias: ABACO, *Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 2ª época, nº 43, Monográfico Interculturalidad, 2005.

SIMONS, G. (2004). *Cultural detective USA*. Documento accesible en www.culturaldetective.com Consultado el 9 de octubre de 2010.

SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. Londres: Edward Arnold.

SLAVIN, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practices and research, *Educational Researcher*, 31 (7), pp.15-22.

SOARES, A.P. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho, *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, ISSN 2171-2069. 2:1 (enero 2011), pp. 99-121.

SOPER, D. DANIEL SOPER.com <http://www.danielsoper.com/default.aspx>, en *Statistics Calculators* → ANALYSIS OF VARIANCE → One-Way ANOVA from Summary Data. Consultado el 12 de octubre de 2011.

SORIANO, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla.

SORIANO, E. (2005a). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla, S.A.

SORIANO, E. (Coord.) (2005b). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, S.A., Colección Aula Abierta.

SPENCER-OATEY, H., FRANKLIN, P. (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication. (Research and Practice in Applied Linguistics)*. US: Palgrave Macmillan.

STEPHAN, C.W., RENFRO, L. y STEPHAN, W.G. (2004). The evaluation of multicultural education programs: techniques and a meta-analysis, *Education Programs for Improving Intergroup Relations: Theory, Research and Practice* (Capítulo 13). Stephan, W. y Vogt, P. (Eds). N.Y.: Teachers College Press.

STEWART, E. C., y BENNETT, M. J. (1991). *American cultural patterns: A cross cultural perspective*. Yarmouth: Intercultural Press.

STUFFLEBEAM, D.L., SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC, Temas de Educación. Versión original: *Systematic Evaluation: a Self-instructional Guide to Theory and Practice*. Dordrecht / Boston: Kluwer Nijhoff Publishing. 1985.

TÉBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

THOMAS, J.W. y ROHWER, W.D. Jr. (1986). Academic Studying: The Role of Learning Strategies, *Educational Psychologist*, 21 (1 y 2), 19-41.

THORDINKE, R.K. (1920). *Intelligence and Its Uses*, U.S.Stanford: *Harper's Magazine* 140, 227-335.

TIGELAAR, D. (et al.)(2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, *Higher Education*, 48 (2).

TOMLINSON, S. (2005): Race, ethnicity and education under New Labour, *Oxford Review of Education*, 31, pp. 153-171.

TOOTHAKER, L.E. (1993). *Multiple Comparison Procedures*, Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences. Newbury Park: Sage.

TORRE, J.C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Biblioteca Comillas, Educación.

TORRE, J.C. (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

TORRE, J.C. y GIL, E. (Eds.) (2004): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. (Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.) Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

TORREGO, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿Un reto en el contexto de la Convergencia Europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3). Pp. 259-268.

TORREGO, L., DEL HOYO, M.A. y ORTEGA, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

TRIGWELL, P. y ASHWIN, K. (2003). *Undergraduate Students' Experience of Learning at the University of Oxford*. Institute for the Advancement of University Learning, University of Oxford, 2003.

TROSBORG, A. (Ed.) (2010). *Pragmatic across Languages and Cultures*. Berlín: Mouton de Gruyter.

TSOKAKTSIDOU, D. (2005a). *El aula de traducción multilingüe y multicultural: complicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

TSOKAKTSIDOU, D. (2005b). *El Módulo TEMCU: Teacher Training for the Multicultural Classroom at University*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. University of Deusto/University of Groningen.

TYLOR, E.B. (1995) [1871]. La ciencia de la cultura, KAHN, J. S. (Comp.): *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.

ÚCAR, P. (2008). *En el aula de lengua y cultura*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

UNESCO (2010a). *2010 Año internacional de acercamiento de las culturas*. Documento accesible en <http://www.unesco.org/es/rapprochement-of-cultures/> Consultado el 3 de febrero de 2010.

UNESCO (2010b). *EFA Global Monitoring Report 2010/Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2010. Llegar a los marginados*. Documento accesible en <http://www.unesco.org/en/efareport/2010> Consultado el 12 de abril de 2010.

UNESCO (2009a). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) 2009*. Documento accesible en <http://www.unesco.org/es/wche2009/> Consultado el 8 de febrero de 2010.

UNESCO (2009b). *EFA Global Monitoring Report 2009 /Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Superar la desigualdad. ¿Por qué es importante la gestión?* Documento accesible en <http://www.unesco.org/en/efareport/2009> Consultado el 12 de abril de 2010.

UNESCO (2008a). *Informe sobre Educación Superior en el Mundo*. Documento accesible en <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/> Consultado el 9 de febrero de 2010.

UNESCO (2008b). *Higher Education in Europe: Quarterly Review 2000-2008*. UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education) Vol. 27, No.4.

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural*. París: Ediciones UNESCO. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad. Sector de Educación. Documento accesible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf> Consultado el 22 de noviembre de 2010.

UNESCO (2005). *EFA Global Monitoring Report 2005 /Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Documento accesible en <http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2005-quality/> Consultado el 12 de abril de 2010.

UNESCO (2001a). *Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural*. Documento accesible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> Consultado el 22 de noviembre de 2010.

UNESCO (2001b). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*, Paris: UNESCO.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Documento accesible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm Consultado el 15 de enero de 2010.

UROSÀ, B. (1995). *La adivinación en las pruebas objetivas. Alternativas a la fórmula de corrección clásica*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

UROSÀ, B., MORALES, P., y BLANCO, A. (2003): *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.

VALLE, J.M. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior. Entre la retórica europeísta y la diversidad nacional, Madrid: *Monográfico sobre el EEES de la Revista Miscelánea Comillas*, Vol.64, nº124. Pp. 261-284.

VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Strasbourg: Council of Europe.

VAN EK, J. (1984). *Across the Threshold Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.

VEGA, L. (Ed.) (2010a). *El proceso de Bolonia y la Educación Comparada. Miradas críticas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección AQ (Aquilafuente).

VEGA, L. (Ed.) (2010b). *La formación de profesores y el mercado en la Europa Mediterránea*. Valencia: Tirant lo Blanch.

VEGA, L. (Ed.) (2007). *Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

VEGA, L. (Ed.) (2006). *La sociedad del conocimiento y la educación permanente. Retos y riesgos*. Ediciones Universidad de Salamanca, Colección AQ (Aquilafuente).

VEGA, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia, *Revista de Educación*, 336, 169-187.

VIEIRA, M.J (2007). Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria, Madrid: *Revista Española de Pedagogía* (enero-junio 2007).

VIEIRA, M.J., VIDAL, J. y BARRIO, S. (2007). Una herramienta de evaluación para comparar la experiencia académica de los estudiantes universitarios, Barcelona: *Revista de Investigación Educativa*, vol 25, núm. 2, 2007 (pp. 327 a 350).

VILÀ, R. (2007). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Tercer premio de la convocatoria de Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 2006. Modalidad de Tesis Doctorales. UB.

VILÀ, R. (2002). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación, ponencia presentada en el *XIII Seminario de Lenguas y*

Educación, 30 mayo-1 junio 2002 Barcelona. Disponible en Internet: Portaling: una porta oberta a les llengües.

VV.AA. (2009). *Filosofía y Política en el Siglo XXI. Europa y el nuevo orden cosmopolita*. Coordinado por Núñez, P. y Espinosa, J. Madrid: AKAL.

VV.AA. (2006a). El proceso de Bolonia: dinámicas y desafíos de la enseñanza superior en Europa. (Monográfico). Madrid: *Revista Española de Educación Comparada*, vol.12.

VV.AA. (2006b). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.

VV.AA. (2003). La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera. (Monográfico). *Carabela*. Madrid: SGEL.

VV.AA. (1999). Lengua y cultura en la clase de ELE. (Monográfico). *Carabela*. Madrid: SGEL.

VV.AA. (1998). Educación Intercultural (Monográfico), Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305.

VV.AA. (1995). Educación Intercultural (Monográfico). Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, *Revista de Educación*, nº 307.

VYGOTSKY, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

WESTWOOD, R., JACK, G., GABIN, J. (2010). *International and Cross-Cultural Management Studies: A Postcolonial Reading*. New York: Palgrave Macmillan.

WIERZBICKA, A. (2010). *Cross-Cultural Pragmatics: the Semantics of Human Interaction*. (2nd ed. reviewed and expanded). Berlín: Mouton de Gruyter.

WILDT, A. R. y AHTOLA, O. T. (1978). *Analysis of Covariance*, Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences. Beverly Hills, CA, US: Sage.

WITTRICK, M.C. (1997). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona/Madrid: Paidós Educador/MEC. 3 Vols. Versión original: *Handbook of Research on Teaching*, New York: American Educational Research Association, 1986.

YUEN-YEE, G.C. y WATKINS, D.(1994). Classroom environment and approaches to learning: an investigation of the actual and preferred perceptions of Hong Kong secondary school students, *Instructional Science*, 22, 233-246. Netherlands: Springer.

ZABALA, A. (1995). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Ed. GRAO.

ZABALZA, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ed. Nancea Educación.

ZANÓN, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

8.1. REVISTAS DE REFERENCIA CONSULTADAS

ÁBACO, *Revista de Cultura y Ciencias Sociales*. Oviedo: Centro de Iniciativas Culturales, Estudios Económicos y Sociales (CICEES), perteneciente a la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE). <http://www.revista-abaco.com/>

Advances in Experimental Social Psychology. <http://www.amazon.com/Advances-Experimental-Social-Psychology/>

AFINIDADES, *Revista de Literatura y Pensamiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.

American Anthropologist, revista de la *American Anthropological Association* (A.A.A.).US: Tom Boellstorff.

Anthropology and Education Quarterly. U.S.: Wiley-Blackwell. <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0161-7761>

ANUIES: *Revista de la Educación Superior* (Online). <http://www.anui.es/servicios/publicaciones/revsup/index.html>

Assessment and Evaluation in Higher Education. U.K.: Routledge.

AULA: *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (Online). http://www.campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.../0214-3402

Boletín de Psicología. Valencia: Editorial Promolibro.

British Journal of Educational Psychology. U.K.: Andrew Tolmie.

Carabela. Madrid: SGEL.

Campus Milenio. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Ciencia Cognitiva (CC). Granada: Universidad de Granada.

Constelaciones. Revista de Teoría Crítica. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (Online). http://www.campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/constelaciones

Con)textos: revista d'antropologia i investigació social. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Wolters Kluwer. Ciss Praxis.

Cultura y Comunicación. Valladolid: Servicios Especializados de Comunicación S.L. <http://www.culturaycomunicacion.com/>

Editorial Club Universitario (ECU). Alicante.

Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (Online). http://www.campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.../0212-5374

Equity and Excellence in Education. U.K.: Routledge.

Escuela Abierta. Andalucía: Fundación Universitaria San Pablo (CEU). Fundación San Pablo.

Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. México: Universidad de Colima.

European Journal of Cognitive Psychology. U.K.: Psychology Press.

Fonseca, Journal of Communication. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Handbook of Cross-Cultural Psychology. Amazon.com. <http://www.amazon.com/Handbook-Cross-Cultural-Psychology-Behavior-Applications/>

Handbook of Educational Ideas and Practices. U.K.: Routledge.

Handbook of Research on Multicultural Education. Amazon.com. www.amazon.com/Handbook-Research-Multicultural-Education

Handbook of Research on Teaching. U.S.: American Educational Research Association (AERA).

Harper's Magazine. U.K.: The Harper's Magazine Foundation.

Higher Education. U.S.: SpringerLink: *Studies in Psychology and Education*.

Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (Online).

Instructional Science. N.Y.: Thomson Reuters

International Journal for Educational and Vocational Guidance. U.S.: SpringerLink: *Studies in Psychology and Education*.

International Journal of Teaching and Learning in Higher Education (IJTLHE). U.S.: Virginia Tech.

Journal of Cross-Cultural Psychology (JCC).SAGE: Journals Online. <http://jcc.sagepub.com/>

Journal of Higher Education Policy and Management. U.K.: Routledge.

Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Madrid: Ediciones Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Política y Sociedad, Revistas Científicas Complutenses. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Granada: Universidad de Granada.

Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Granada: Universidad de Granada.

Revista de Docencia Universitaria (REDU). Murcia: Red Estatal de Docencia Universitaria (Online). http://www.um.es/ead/Red_U/

Revista de Educación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Revista de Estudios e Investigaciones Sociológicas (REIS). Madrid: centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Revista de Filología Española (RFE). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Revista de Investigación Educativa (RIE). Murcia: Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE).

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE). Revista Electrónica de la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE). <http://www.uv.es/RELIEVE/>

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE).

Revista Española de Educación Comparada (REED). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)/Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC).

Revista Española de Pedagogía (REP). Madrid: Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Valladolid: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación.

Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) (Online). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.ries.universia.net/index.php/ries/index>

Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Online). <http://www.campus.usal.es/~teoriadelaeducacion/>

Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (Online). http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/index

9. ANEXOS

9.1. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

9.2.1. ESCALA 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1) Si el estudiante no aprende, es culpa y responsabilidad del profesor	1	2	3	4	5	6	Si el estudiante no aprende, es culpa y responsabilidad del estudiante
2) Es responsabilidad del profesor marcar el sistema y los mecanismos a seguir en el curso	1	2	3	4	5	6	Es responsabilidad de cada estudiante encontrar sus propias formas de aprendizaje más efectivo
3) El conocimiento es transmitido por el profesor	1	2	3	4	5	6	El conocimiento es descubierto por el estudiante
4) Los estudiantes deberían participar en la clase sólo cuando el profesor les pregunta directamente	1	2	3	4	5	6	Los estudiantes deberían participar espontáneamente en la clase
5) Los estudiantes no deberían contradecir o criticar públicamente al profesor	1	2	3	4	5	6	Los estudiantes deberían sentirse estimulados y motivados para cuestionar o incluso discutir intelectualmente con el profesor
6) Las normas son más importantes que las relaciones interpersonales, y deberían aplicarse siempre, sin importar las circunstancias personales o la situación	1	2	3	4	5	6	Las relaciones interpersonales son más importantes que las normas; las normas deberían adaptarse a la situación o a la relación en cada caso
7) El clima general de la clase debería ser serio, sistemático, ordenado, dirigido siempre por el profesor	1	2	3	4	5	6	El clima general de la clase debería ser relajado, divertido, abierto a los cambios y las iniciativas de cada uno
8) En Educación Superior, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente los resultados obtenidos por cada estudiante al final del curso, los conocimientos adquiridos por cada uno	1	2	3	4	5	6	En Educación Superior, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente las actitudes personales de cada estudiante durante el curso, el interés, el esfuerzo y la participación de cada uno
9) En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser obligatoria y ser controlada por el profesor y tenerse en cuenta para la evaluación	1	2	3	4	5	6	En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser voluntaria, opcional, dependiendo de los intereses de cada alumno
10) En Educación Superior en general, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente el	1	2	3	4	5	6	En Educación Superior en general, los criterios de evaluación deberían considerar fundamentalmente los niveles de autonomía y madurez

nivel final de cada alumno en la adquisición y asimilación de los nuevos conocimientos de cada materia							intelectual de cada estudiante en su propio proceso de aprendizaje
11) En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla de forma presencial , por medio de la asistencia a clases magistrales en el aula	1	2	3	4	5	6	En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla por medio de trabajo autónomo y trabajo de investigación de cada alumno fuera del aula
12) En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser convertir a los alumnos en expertos en un área de conocimiento	1	2	3	4	5	6	En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser que los alumnos adquieran las capacidades para el ejercicio de una actividad profesional con éxito

9.2.2. ESCALA 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR, ¿CÓMO APRENDO YO?

1. Mi aprendizaje es más efectivo cuando ocurre por medio de un proceso de prueba-y-error que me conduce a mi propio descubrimiento	1	2	3	4	5	6	Mi aprendizaje es más efectivo cuando ocurre por medio de la retención, la imitación y la reproducción de los conocimientos transmitidos por el profesor
2. Prefiero expresarme libremente , respondiendo a una invitación general del profesor o siempre que tenga una idea o una pregunta	1	2	3	4	5	6	Prefiero expresarme sólo cuando el profesor me hace una pregunta específicamente
3. Raramente confío mi proceso de aprendizaje a la memorización , porque el aprendizaje ocurre por medio del análisis y la comprensión	1	2	3	4	5	6	Con frecuencia confío mi proceso de aprendizaje a la memorización , porque el aprendizaje ocurre por medio de la retención mental del conocimiento
4. Mi relación con los otros estudiantes es de colaboración . Todos los estudiantes debemos cooperar y apoyarnos mutuamente para aprender y conseguir buenas notas, buenos resultados	1	2	3	4	5	6	Mi relación con los otros estudiantes es competitiva : cada uno de los estudiantes debe luchar por conseguir las mejores notas, los mejores resultados
5. Considero que el profesor y los materiales didácticos, los libros de texto, aportan "opinión" , por eso pueden estar equivocados y son potencialmente	1	2	3	4	5	6	Considero que el profesor y los materiales didácticos, los libros de texto, aportan "la verdad" , y por eso nunca son criticables

criticables								
6.	Considero aceptable o incluso positivo expresar abiertamente mi desacuerdo , con otros estudiantes o incluso con el profesor	1	2	3	4	5	6	Considero que nunca debo expresar abiertamente mi desacuerdo con el profesor , porque un clima formal de seriedad y máximo respeto deberían ser siempre lo más importante
7.	Prefiero ser autónomo e independiente para decidir mi propio estilo de aprendizaje y para gestionar el tiempo que dedico a cada actividad o tarea	1	2	3	4	5	6	Considero que el profesor, como experto del conocimiento y la Pedagogía, debe decidir siempre las actividades de aprendizaje, los ejercicios y las tareas para todo el grupo de la clase, gestionar el tiempo y marcar los plazos
8.	En clase en general prefiero trabajar en grupos , las actividades cooperativas con otros alumnos, debatiendo cada tema y llegando a acuerdos comunes	1	2	3	4	5	6	En clase en general prefiero trabajar solo , concentrándome en escuchar al profesor, y tomar buenas notas de clase para estudiarlas después, y/o hacer ejercicios y trabajos
9.	Considero que el profesor es el máximo responsable del aprendizaje de todos los alumnos y de los resultados obtenidos por sus estudiantes	1	2	3	4	5	6	Considero que yo soy el máximo responsable de mi propio proceso de aprendizaje y de los resultados obtenidos
10.	Prefiero sentirme libre para hacer los trabajos y tareas que considere oportunos y necesarios para mi propio aprendizaje	1	2	3	4	5	6	Considero que el profesor debe asignar los mismos trabajos y tareas a todo el grupo de la clase, y controlar siempre si se hacen y cómo se hacen
11.	Considero que debo utilizar varias fuentes de conocimiento , como bibliografía esencial o investigaciones recientes sobre cada tema, para completar la información recibida en la clase	1	2	3	4	5	6	Considero que el profesor siempre debe explicar la materia en clase de forma completa y detallada, siendo la principal fuente de información
12.	En clase prefiero siempre que el profesor promueva el debate y la participación activa de todos los alumnos	1	2	3	4	5	6	En clase prefiero siempre que el profesor exija silencio y atención mientras explica la materia
13.	En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología prácticos , que me capaciten para un posterior ejercicio profesional /técnico	1	2	3	4	5	6	En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología teóricos , que me informen exhaustivamente sobre la materia para convertirme en un experto
14.	Prefiero en general los trabajos con interacción oral , hablando con mis	1	2	3	4	5	6	Prefiero en general los trabajos escritos , resultado del estudio individual y la reflexión personal

compañeros o haciendo presentaciones orales individuales								
15.	En clase prefiero expresar mis ideas rápidamente y con confianza	1	2	3	4	5	6	En clase prefiero tener el tiempo y el espacio para reflexionar antes de hablar
16.	No me preocupan tanto las calificaciones/notas al final del curso. Mi prioridad es avanzar lo máximo posible en el conocimiento de cada materia	1	2	3	4	5	6	Mi prioridad y mi mayor preocupación es conseguir las mejores calificaciones/notas al final del curso

9.2.3. ESCALA 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1.	El profesor debe tener la capacidad de adaptarse a cada estudiante , para responder a sus necesidades individuales de forma personalizada	1	2	3	4	5	6
2.	El profesor debe tratar a todos los estudiantes por igual , sin hacer diferencias entre unos y otros	1	2	3	4	5	6
3.	El profesor debe tener la capacidad de estimular la curiosidad de los estudiantes y de motivarlos para la participación activa en su propio proceso de aprendizaje	1	2	3	4	5	6
4.	El profesor debe conseguir y mantener el interés, el respeto y la confianza de los alumnos	1	2	3	4	5	6
5.	El profesor debe ser creativo, y tener una gran imaginación , para presentar el tema de diferentes formas y proponer diferentes modos de trabajo en el aula	1	2	3	4	5	6
6.	El profesor debe presentar la materia de forma clara, sistemática y ordenada en sus clases magistrales	1	2	3	4	5	6
7.	El profesor debería ser también un tutor personal y profesional para los alumnos, durante y después de los cursos	1	2	3	4	5	6
8.	El profesor debería tener amplios conocimientos sobre las diferencias culturales entre los estudiantes de orígenes diversos , para comprenderlos mejor y poder adaptarse a ellos	1	2	3	4	5	6
9.	El profesor debería mostrarse siempre amable y simpático	1	2	3	4	5	6
10.	El profesor debería dedicarse prioritariamente a la investigación , conocer los últimos avances en su materia y escribir y publicar libros y artículos para la comunidad científica	1	2	3	4	5	6
11.	El profesor debería mantener una relación cercana, amistosa y personal con los alumnos	1	2	3	4	5	6
12.	El profesor debería ser capaz de plantear cuestiones ambiciosas y preguntas inteligentes y relevantes a los alumnos	1	2	3	4	5	6
13.	El profesor debería dedicarse prioritariamente a mejorar y actualizar sus técnicas de didáctica y su metodología de trabajo en la clase	1	2	3	4	5	6
14.	El profesor debería mostrarse siempre serio y profesional	1	2	3	4	5	6

15. El profesor debería mostrarse siempre paciente y comprensivo con las dificultades de cada alumno	1	2	3	4	5	6
16. El profesor debería mostrar siempre el mismo nivel de exigencia y las máximas expectativas sobre todos y cada uno de sus alumnos	1	2	3	4	5	6
17. El profesor debería mantener una distancia con los alumnos , propiciando una relación de respeto y autoridad	1	2	3	4	5	6
18. El profesor debería ser capaz de responder a todas las preguntas de los alumnos con seguridad y rigor científico	1	2	3	4	5	6
19. El profesor debe crear entornos de aprendizaje profundo que propicien el pensamiento crítico natural en los alumnos	1	2	3	4	5	6
20. El profesor debe dominar absolutamente su propia lengua, y debe expresarse con erudición y absoluta corrección , utilizando un lenguaje específico	1	2	3	4	5	6
21. El profesor debe tratar a los alumnos con interés, respeto y confianza	1	2	3	4	5	6
22. El profesor debe ser un experto altamente cualificado y competente en su materia , que conozca perfectamente toda la bibliografía y la investigación recientes sobre el tema	1	2	3	4	5	6
23. El profesor debería conocer varias lenguas y pasar periodos de tiempo en diferentes países	1	2	3	4	5	6
24. El profesor debe crear entornos de aprendizaje eficaz que propicien el rigor en el conocimiento adquirido por los alumnos	1	2	3	4	5	6
25. El profesor debe dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y utilizarlas en sus cursos	1	2	3	4	5	6

Fin del documento