

CONVERGENCIA EDUCATIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL EN EL EEES. DESDE LAS AULAS UNIVERSITARIAS MULTICULTURALES DE SEGUNDAS LENGUAS (E/LE) HACIA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

CECILIA MÉNDEZ CEA ¹

Fecha de recepción: febrero de 2012

Fecha de aceptación y versión definitiva: septiembre de 2012

RESUMEN: En el marco de convergencia de las universidades europeas hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya implementación significa unificar criterios, planteamientos, metodologías, programas de estudios, sistemas de créditos y titulaciones en los cuarenta y siete países participantes, sin dejar de reconocer la diversidad cultural como un elemento positivo y la atención a la misma como un factor esencial de calidad, nos parece que resulta de gran relevancia analizar detenidamente, desde las aulas profundamente multiculturales de segundas lenguas (E/LE), la gran diversidad cultural presente en las sociedades y en las aulas universitarias en 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 asociados a los perfiles culturales de cada uno de los países implicados, por medio del análisis de la vigencia de preconceptos, valores, actitudes, estilos de enseñanza-aprendizaje y expectativas de calidad educativa, asimismo asociados a modelos universitarios tradicionales en Europa (modelo alemán o humboldtiano, modelo anglosajón o británico, modelo napoleónico o francés, y modelo soviético o de la Europa del este) y a los perfiles culturales y académicos de los alumnos internacionales constituyentes de la muestra de nuestra investigación (N=250), procedentes de veinte países europeos, todos participantes en el Proceso de Bolonia, hacia un desarrollo progresivo de la Competencia intercultural como elemento constitutivo de los perfiles académicos y profesionales deseables en la era de la globalización.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje intercultural, Aprendizaje permanente (a lo largo de la vida), Aprendizaje universal, Atención a la diversidad, Competencia de acción profesional, Competencia intercultural, Competencia pluricultural, Competencia social, Comunidad de aprendizaje, Crosculturalidad, Cultura,

¹ Profesora de Español para Alumnos de Intercambio. Instituto de Idiomas Modernos. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. E-mail: cmendez@iuim.upcomillas.es

Currículo oculto, Diversidad cultural, Educación inclusiva, Educación internacional, Educación para todos, Eficacia escolar y calidad educativa, Inteligencia cultural, Interculturalidad, Multiculturalidad, Sociedad multicultural, transculturalidad.

***Educational convergence and cultural diversity
in the EHEA. From university multicultural second
language classrooms (sp/fl) towards
the intercultural competence***

ABSTRACT: *In the frame of European university convergence towards the European Higher Education Area (EHEA), whose implementation means unifying educational criteria, approaches, methodologies, programmes, credit systems and degrees in the forty-seven participant countries, giving at the same time a positive appreciation to the cultural diversity involved and to its adequate treatment as essential factors for quality, it seems to be most relevant to analyze in detail, from the deeply multicultural Second Languages classrooms (SP/FL), the great cultural diversity present both in societies and university classrooms in Europe, in order to investigate in depth about universal criteria for educational quality in Higher Education as well as about those which are specific and diverse for being associated to the cultural profiles of each member country, by analyzing the validity of preconceptions, values, attitudes, instructional and learning styles, expectations on educational quality, associated both to traditional university models in Europe (Humboldt/Germanic Model, Napoleonic/French Model, British/Anglo-Saxon Model, Soviet/Eastern Europe Model) and to the cultural and academic profiles of the international students constituent of our investigation sample (N=250), coming from twenty European countries all of them participant in the Bologna Process, towards a continuous and progressive development of the Intercultural Competence as a constituent element of the academic and professional profiles desirable in the Globalization Era.*

KEY WORDS: *Attention to diversity, Cross-culturalism, Culture, Cultural diversity, Cultural intelligence, Culture, Education for all, Hidden curriculum, Inclusive education, Intercultural Competence, Intercultural learning, Interculturalism, International education, Learning community, Multicultural competence, Multicultural society, Multiculturalism, Permanent learning (learning for life), Professional Action Competence, Quality and efficiency in education, Social Competence, Transculturalism, Universal Learning.*

1. INTRODUCCIÓN

Bajo el lema «Una Sola Cultura», la UNESCO declaró el 2010 *Año Internacional de Acercamiento de las Culturas*², 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 había declarado el 2008 *Año Europeo del Diálogo Intercultural*³, 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 los Programas «*Europa con los ciudadanos (2007-2013)*»⁴ y «*Cultura*»⁵. 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 cuarenta y siete países europeos participantes. En este marco, internacional en general y europeo en particular, de apoyo institucional a todo tipo de iniciativas y enfoques interculturales, realizamos y presentamos nuestro trabajo de investigación de doctorado para la obtención del Grado de Doctor, cuando se han cumplido ya casi tres décadas de actividad profesional docente en las aulas universitarias de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales.

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

² UNESCO (2010), *2010 Año internacional de acercamiento de las culturas*. Documento accesible en <http://www.unesco.org/es/rapprochement-of-cultures/>

³ COMISIÓN EUROPEA (2006a), *Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008)*. Documento accesible en <http://www.interculturaldialogue2008.eu/>

⁴ COMISIÓN EUROPEA (2006b), *Programa «Europa con los Ciudadanos (2007-2013)»*. Documento accesible en http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29015_es.htm

⁵ COMISIÓN EUROPEA (2006c). *Programa «Cultura»*. Documento accesible en http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29016_es.htm

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)⁶:

- 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;
- 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, y
- la finalidad es tomar decisiones para mejorar el proceso.

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 y para poder interactuar en igualdad de condiciones y conseguir los resultados y el éxito deseados. Lo mismo ocurre en entornos laborales/profesionales internacionales, en los que la *Competencia intercultural* resulta igualmente clave fundamental de una interacción fructífera y satisfactoria.

La enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas (L2) o las lenguas extranjeras (LE)⁷, 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

⁶ P. MORALES (2008), *Planteamientos de investigación en el aula con nuestros alumnos*, Curso de Formación Permanente para Profesores, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 26-27 de noviembre de 2008.

⁷ «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)».

Europea, 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 el profesorado del área, al que se atribuyen nuevos roles y nuevas tareas a los que tendrá que hacer frente en su tarea profesional. La lengua meta (L2) se adquiere inseparablemente unida a la cultura meta (C2), siendo cualquier *acto de habla* al mismo tiempo un *acto de cultura*, lo que convierte al profesor de esta disciplina también en un *mediador intercultural*. Las aulas de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales tienen en esencia un carácter profundamente multicultural, pero de forma creciente ésta viene siendo también 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.

En el marco de convergencia de las universidades europeas hacia el EEES, cuya implementación significa unificar criterios, planteamientos, metodologías, programas de estudios, sistemas de créditos y titulaciones en la universidad europea, surge el Proyecto Tuning (*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 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) y a los perfiles culturales y académicos de los alumnos internacionales constituyentes de la muestra de nuestra investigación (N=250), procedentes de veinte países europeos todos ellos 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 aquellas 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 y las Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural⁸. Éste es también 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, y de la Universidad de Salamanca, en la que se realiza nuestra investigación de doctorado para la obtención del Grado de Doctor, universidades ambas que vienen apostando fuertemente por la internacionalización de la educación y la cooperación internacional a través de numerosas iniciativas.

En este artículo presentamos los planteamientos principales y los resultados más relevantes obtenidos en el trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor (Tesis Doctoral), realizado, presentado y defendido en el Departamento de Lengua Española, Facultad de Filología Moderna de la Universidad de Salamanca (Curso académico 2011-2012) con el título: *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural*⁹. 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 nuestro trabajo de investigación 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

⁸ 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>

⁹ C. MÉNDEZ (2012), *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural*. Tesis Doctoral (Departamento de Lengua Española, Facultad de Filología Moderna, USAL *Summa Cum Laude.*, marzo 2012), Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vitor, n.º 307 (653 pp.).

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 de nuestro estudio, fundamentalmente diseñado desde una perspectiva de la educación como realidad sistémica, multinivel, que debe analizarse por tanto según modelos multivariables. En este sentido, en nuestro 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 de orígenes culturales y tradiciones educativas diversos), de proceso (técnicas y estrategias docentes, estilos de enseñanza-aprendizaje, enfoque intercultural) y de producto (Competencia intercultural).

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 nuestra 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 2010-2011¹⁰, 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, curso previsto para la implementación del EEES en los países participantes, 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 Masters 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)¹¹, una iniciativa del Gobierno de España encaminada hacia el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación

¹⁰ A. GABILONDO (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>

¹¹ 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>

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 (Erasmus, 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 concluye 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 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, 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*¹², presentado recientemente por el Instituto Cervantes en ocasión de la última celebración del *Día del Español* (19 de junio 2010), es un idioma oficial en veintiún países y que hoy hablan más de 450 millones de personas (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 estudian Español como Lengua Extranjera; fuera de España, en el ámbito europeo, más de treinta millones de ciudadanos europeos (no españoles) hablan español; según sus previsiones,

¹² Instituto Cervantes (2010). *El español: una lengua viva. Informe 2010*. Documento accesible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2010/noticias

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 número de «turistas idiomáticos» que llegan a España creció, entre 2000 y 2009, en un 137%. El informe también indica que 237.000 estudiantes 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 600 centros de enseñanza de español. Alemanes (23%) y 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.

2. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Desde nuestra actividad profesional, la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y la Cultura Españolas con alumnos internacionales en el Instituto de Idiomas Modernos de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid y otros programas internacionales de esta Universidad desde el Servicio de Relaciones Internacionales y en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, y basándonos en nuestra ya amplia experiencia docente 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, de todas las Facultades y Departamentos, y 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?

Se impone replantearse nuevamente los papeles de alumnos y profesores, y 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 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*». Abundando en esta línea de la búsqueda de un aprendizaje universitario de calidad para todos en entornos multiculturales, nuestro trabajo de investigación para la obtención del Grado de Doctor se plantea, en el marco de convergencia de las universidades europeas hacia el EEES, realizar un análisis 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 de Madrid (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 procede en primer lugar al análisis teórico de contenidos (el EEES: documentos, evolución, modelos y sistemas de Educación Superior en Europa, modelos para la caracterización de culturas, perfiles culturales representados en la muestra, criterios de calidad educativa, la Competencia intercultural, el Aprendizaje universal, etc.), para pasar seguidamente a la aportación experimental (población, muestra, escalas, instrumentos, técnicas, tratamiento y análisis de datos, resultados, etc.).

En el *Marco Teórico y Conceptualización*, se comienza 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 abordan algunas teorías del aprendizaje de segundas lenguas en particular, por ser éste el ámbito específico de nuestra actividad profesional y por ser el multilingüismo un elemento esencial de la Competencia intercultural. Se procede a hacer un recorrido panorámico sobre la investigación pedagógica en general, y sobre la investigación en educación multicultural/intercultural en particular, considerando diversos modelos multivariantes 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 y los enfoques interculturales. Se analizan el panorama, la trayectoria y los planteamientos del Proceso de Bolonia hacia el 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 la multiculturalidad/interculturalidad, resultado de la movilidad y los intercambios crecientes. Se describen y caracterizan cuatro modelos tradicionales de educación universitaria vigentes en el entorno europeo, para indagar sobre sistemas, actitudes, preconcepciones 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 analizan 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 preconcepciones y valores siguen estando presentes y siguen reflejándose en los perfiles culturales y en la cultura académica (o «cultura de aula») de nuestros alumnos universitarios internacionales. Se analizan de forma más específica y detallada los sistemas de Educación Superior en los veinte países europeos representados en la muestra. Se indaga ampliamente en el enfoque intercultural como factor de calidad y eficacia educativas, y en el perfil del buen profesor universitario en los nuevos entornos multiculturales de la Educación Superior, revisando las diversas competencias que conforman dicho perfil, como el del alumno, incluyendo de forma específica la Competencia intercultural, que se define y analiza ampliamente. Se procede a revisar diversas teorías sobre el concepto de cultura y varios modelos de caracterización de culturas, que se aplican específicamente a cada uno de los perfiles culturales representados por los alumnos europeos que constituyen la muestra de esta investigación: N = 250 alumnos procedentes de veinte países europeos, 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 y participante desde nuestra prolongada experiencia profesional/docente de veintiocho años 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, se indaga

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 realiza una investigación cuantitativa *ex-post factum* (sin intervención o tratamiento sobre la muestra), empírica e inferencial, estadística descriptiva, transversal o trans-seccional, mediante encuesta, con una muestra de una población elegida aleatoriamente (N = 250 alumnos universitarios procedentes de veinte países europeos), investigación dirigida en último término a la toma de decisiones hacia la mejora de la calidad. Utilizamos como instrumento de medida tres escalas de actitudes y valores tipo *Likert* de diseño propio 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), en cuyo diseño subyacen todas las áreas de conocimiento previamente abordadas. Observamos 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 por 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, reflexionamos 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. Presentamos 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.

Planteamos, pues, este trabajo de investigación de doctorado para la obtención del Grado de Doctor 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:

- 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.

Nuestro 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)¹³ 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 nuestra investigación.

¹³ M. C. WITTRICK (1997), *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós Educador MEC. Versión original: *Handbook of Research on Teaching*. New York: American Educational Research Association, 1986.

El método de investigación interpretativa aplicado a la enseñanza 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, y
- c) índole (y contenido) de las perspectivas de significación del profesor y del alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo.

Hemos incorporado esta visión y estos elementos a la construcción de los instrumentos de medida utilizados en nuestro trabajo de investigación, y al análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Wittrock (1997), en *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, dice:

«En esencia, mi trabajo es 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”».

3. 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 Humboldt¹⁴, el Modelo anglo-

¹⁴ 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.

sajón del Reino Unido (también conocido como el Modelo Newman¹⁵), y el Modelo estadounidense, «regido por el mercado». Hasta hace poco tiempo se habría podido añadir el «Modelo soviético» y sus manifestaciones en la Europa del Este, basados en una economía dirigida, considerado éste 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, actitudes y valores 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.

EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA

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 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*:

1. *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 *curricula* de cada pro-

¹⁵ 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».

fesión. 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».

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 coresponsabilidad o responsabilidad 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: menos clases magistrales impartidas por el profesor en el aula, más 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 estilo alemán es conocido como el *Modelo 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 pro-

cesos (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.

4. *El Modelo soviético de los países del este y el centro de Europa, la universidad centralizada, el 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 presuponía 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, 2000). 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 EE.UU. 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, G., (2002)¹⁶, Asociación Internacional de Universidades].

¹⁶ G. NEAVE (2002), *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona: Ed.Gedisa.

En esta misma línea, no podemos dejar de citar aquí el libro *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro* (A. Galán, 2007)¹⁷, 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, y 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.

4. RESULTADOS

A la vista de los resultados obtenidos en nuestro 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 28 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 nos habíamos planteado 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 mul-

¹⁷ A. GALÁN (ed.) (2007), *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*, Madrid: Ediciones Encuentro y Universitas: Asociación para la Investigación y la Docencia.

tinivel, 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 4 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 diez de los doce ítems (83.33%).
- Escala 2: *Estilos y estrategias de aprendizaje en educación superior. ¿Cómo aprendo yo?*, en doce de los dieciséis ítems (75.00%).
- Escala 3: *El perfil del buen profesor en educación superior*, en diecinueve de los veinticinco ítems (76.00%).

Así mismo, resultan *diferencias de medias estadísticamente significativas entre los veinte 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 once de los doce ítems (91.67%).
- Escala 2: *Estilos y estrategias de aprendizaje en educación superior. ¿Cómo aprendo yo?*, en trece de los dieciséis ítems (81.25%).
- Escala 3: *El perfil del buen profesor en educación superior*, en diecinueve de los veinticinco ítems (76.00%).

Como se comprueba y describe pormenorizadamente en el análisis de los resultados, las diferencias de medias estadísticamente significativas obtenidas, tanto entre los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos para la investigación como entre los veinte 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 veinte 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.*

5. CARACTERIZACIÓN DE LOS CUATRO GRUPOS DE PERFILES CULTURALES AFINES ESTABLECIDOS PARA LA INVESTIGACIÓN. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA O «CULTURA DE AULA»

A partir de los resultados obtenidos (descritos en el apartado anterior), de las fuentes bibliográficas consultadas y de la amplia observación directa y participante desde la propia experiencia prolongada de actividad docente en las aulas universitarias multiculturales de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales (E/LE), complementando la caracterización cultural previa de los veinte países europeos representados en la muestra, sintetizamos a continuación las características propias y diferenciadoras que definen los perfiles culturales 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—), 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.

— 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/cultural 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 (calificaciones, 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 friolidad 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.

Conviene evitar: cualquier tipo de excentricidad o de originalidad excesiva; abordar cuestiones abiertamente cuando su posición o punto de vista son radicalmente opuestos a los propios; interrumpir su discurso o darles demasiadas tareas al mismo tiempo: no son multi-activos, sino lineales-activos; simplificar las cosas: para ellos la simplificación es signo de ingenuidad o debilidad; andarse por las ramas con discurso irrelevante: les gustan los hechos, los datos objetivos, las cifras, las reglas fijas, sin excepciones, 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 falto de seriedad, de profesionalidad.

- GRUPO B (FRANCIA Y PAÍSES AFINES: BÉLGICA FRANCÓFONA/VALONA, ITALIA, LUXEMBURGO, PORTUGAL)¹⁸:

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 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 territo-

¹⁸ 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 trabajo de investigación para la obtención del 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 n.º 131: pp. 325-367].

rialidad, 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).

Conviene evitar: 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.

– 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, inclu-

so 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)¹⁹; los planteamientos generales sobre el esfuerzo y el aprendizaje son más a corto 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 de forma menos marcada que los alumnos del Grupo A.

Conviene evitar: 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».

– 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/cultural 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 ha-

¹⁹ 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 trabajo de investigación para la obtención del 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, n.º 131, pp. 325-367.

bituados 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 multi-activos 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.

Conviene evitar: comportamientos prepotentes, «agresivos», 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 presente investigación como entre los veinte 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 diez puntos un perfil general/genérico del aula universitaria multicultural, de segundas lenguas (E/LE en nuestro caso) y de forma creciente de cualquier otra especialidad académica, así como los perfiles generales/genéricos de alumnos y profesores promovidos desde Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior, representando *diez competencias clave* deseables en cada caso, en *entornos universitarios multiculturales*. A continuación, en cuadros, veremos: cuadro 1: Perfil genérico del aula universitaria multicultural; cuadro 2: Perfil genérico del alumno en el EEES; cuadro 3: Perfil genérico del profesor en el EEES.

CUADRO 1
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 preconcepciones, 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, Biggs 1993), 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/co-responsabilidad, 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 (por ejemplo 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 (por ejemplo 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.

CUADRO 2
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 co-responsabilidad 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.

CUADRO 3
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 (<i>Tuning</i>).
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 gran variedad de metodologías diversas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación sumativa/educativa, adecuándose a los diversos perfiles académicos/profesionales, culturales y personales de su alumnado, así como una gran variedad de medios a su alcance, 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 lo posible 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.

CUADRO 4
COMPETENCIAS CLAVE EN SEGUNDAS LENGUAS

Competencias genéricas del título-curso
<i>Instrumentales</i>
<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).
<i>Interpersonales</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad. - Habilidades en las relaciones interpersonales, interculturales.
<i>Sistémicas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. - Capacidad de aprender a aprender.
Competencias específicas del área-asignatura
<i>Conceptuales (saber)</i>
<p><i>Tras la realización del curso, el alumno será capaz de:</i></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.
<i>Procedimentales (saber hacer)</i>
<p><i>Tras la realización del curso, el alumno será capaz de:</i></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 y valorando aquéllos que lo favorecen y aquéllos que lo obstaculiza. - 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.
<i>Actitudinales (saber ser)</i>
<p><i>Tras la realización del curso, el alumno será capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.

Para concluir, hemos elaborado así mismo el siguiente cuadro 4, 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*²⁰ (saber hacer), actitudinales (saber ser), que consideramos fundamentales desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de lengua y cultura (L2/C2) como un todo indivisible hacia un desarrollo progresivo de la Competencia intercultural que incluye entre otros elementos, como sabemos, la Competencia multilingüe.

Insistiendo en el objetivo fundamental de nuestro trabajo de investigación 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 (instrumentales, 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.

²⁰ 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.

- 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 interactuando y colaborando 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* (DUA) hacia un *Aprendizaje universal*, 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. El DUA propone una atención a la diversidad (individual, pero también socio-cultural) constatada en nuestra investigación y como se ha visto asociada a perfiles culturales y tradiciones universitarias diversos, en cuanto a los siguientes factores relacionados con la educación:

- El «*qué*»: conocimientos y experiencias previas, competencias, actitudes, valores, necesidades, objetivos de aprendizaje diversos.
- El «*cómo*»: diversidad de enfoques, estilos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, percepciones sobre roles de alumnos y profesores, modelos de interacción, preferencias sobre el clima y la cultura del aula, diversidad de criterios sobre responsabilidad/corresponsabilidad.
- El «*dónde*»: diversidad de contextos y entornos de aprendizaje, presenciales y/o no presenciales, y de gestión del espacio.
- El «*cuándo*»: gestión del tiempo, autorregulación, organización y planificación diversos.
- El «*porqué*»: motivaciones, expectativas, objetivos académicos y profesionales también diversos.

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A la vista de los resultados obtenidos en nuestro trabajo de investigación, parecen haberse confirmado las previsiones iniciales, sustentadas en la información recogida en las fuentes bibliográficas consultadas y en nuestra experiencia de casi tres décadas de docencia en las aulas universitarias multiculturales, sobre la posible *influencia de los factores culturales en la percepción y valoración del perfil de un buen profesor universitario por parte de los alumnos*. 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 según modelos multivariantes en los que el profesor es sólo uno de los muchos elementos implicados.

Ante la constatación empírica de esta correlación, parece razonable, pues, insistir una vez más en la importancia de la adquisición 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 de aprendizaje multiculturales 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 modelos tradicionales de universidad 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.

Entendemos que, en mayor o menor medida, en nuestra investigación de doctorado para la obtención del Grado de Doctor se han cumplido los objetivos generales y específicos que nos habíamos planteado:

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 veinte países europeos representados en la muestra (preconcepciones, 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 experiencia profesional de 27 años 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, Traba-

jo 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, T., McLaren, I., Flynn, S. (2009); Fink, 2008; Hargreaves y Fina, 2008; Arreola, 2007; Murphy and McLaren, 2007; Hatch, 2006; Babin, Shaffer and Morgan, 2002; Chism, 1997, 1999; Casey, Gentile and Bigger, 1997; los que recoge Murillo, F.J. (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 Aurora Fuentes (1986), Manuel García (1991) y Gregorio Rodríguez (1991), y las investigaciones del CIDE (Muñoz-Repiso et al., 1995; Murillo, 1996), y la coordinada por Juan Luis 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 y el alumnado con orígenes culturales y modelos educativos 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 (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 nuestra investigación, a facilitar el *intercambio de información, experiencias y recursos multiculturales* entre los profesores y otros miembros de la comunidad académica/educativa.

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 tradiciones educativas 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 *veinte países* europeos representados en la muestra (*en 43 de los 53 ítems* en total de las 3 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, y 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 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 co-responsabilidad; 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 diez de los doce ítems = 83.33%), como entre los veinte 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 doce de los dieciseis ítems = 75.00%) como entre los veinte países europeos representados en la muestra (en trece de los dieciseis 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 diecinueve de los veinticinco ítems = 76.00%), como entre los veinte países europeos representados en la muestra (en diecinueve de los veinticinco 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 (preconceptos, 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 veinte 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 (DUA)/*Universal Design for Learning (UDL)* y de la Educación para Todos (EPT)/*Education for All (EFA)*, 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: atención a la diversidad constatada en cuanto al qué, al dónde, al cómo, al cuándo y al porqué de la educación, asociada dicha diversidad, como se ha visto, a perfiles culturales y tradiciones universitarias diversos.

En conclusión, 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, de segundas lenguas (E/LE) y de cualquier otra especialidad académica, la interculturalidad como enfoque necesario de enseñanza-aprendizaje, o los nuevos perfiles esperados del buen alumno y del buen profesor universitarios interactuando y cooperando en entornos y equipos cada vez más multiculturales, incluyéndose en ambos casos la necesidad de una adquisición progresiva de la Competencia intercultural (entre otras), 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. *En el marco del EEES*, se trataría, en definitiva, de contribuir a una *conciliación efectiva entre convergencia* (de

estructuras, paradigmas educativos, modelos de enseñanza-aprendizaje, sistemas y criterios de evaluación) y *diversidad* (individual, social, nacional, cultural).

7. PROYECCIÓN FUTURA DE INVESTIGACIÓN

Como proyección futura de investigación, abundando en la línea de la multiculturalidad creciente en nuestras aulas universitarias y en la búsqueda de un *aprendizaje universitario de calidad para todos*, cabría plantearse también, ampliando los horizontes más allá de las fronteras de Europa, extender este tipo de estudio comparativo sobre diversos aspectos relacionados con la Educación Superior considerados en nuestro trabajo de investigación a alumnos procedentes de terceros países en otros entornos fuera de la Unión Europea (Asia, África, Oriente Medio, Australia), 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 (ver 4.2). 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 artículo con unas palabras, reveladoras e inspiradoras, que pueden leerse en las Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural (UNESCO, 2006) y que cierran también el texto de nuestra tesis doctoral:

«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

- COMISIÓN EUROPEA (2006a), *Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008)*. Documento accesible en <http://www.interculturaldialogue2008.eu/>
- (2006b), *Programa «Europa con los Ciudadanos (2007-2013)»*. Documento accesible en http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29015_es.htm
- (2006c). *Programa «Cultura»*. Documento accesible en http://europa.eu/legislation_summaries/culture/l29016_es.htm
- 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>
- GALÁN, A. (ed.) (2007), *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro y Universitas: Asociación para la Investigación y la Docencia.

- INSTITUTO CERVANTES (2010), *El español: una lengua viva. Informe 2010*. Documento accesible en http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2010/noticias
- HALL, E. T. (2006), *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- (1990), *Understanding Cultural Differences, Germans, French and Americans*, Yarmouth: Intercultural Press.
- (1985), *Hidden Differences: Studies in International Communication*, Hamburg: Grunder and Jahr.
- (1959), *The Silent Language*, New York: Anchor Books.
- HALL, E. T., y HALL, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*, Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
- HOFSTEDDE, G. (2001), *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*, Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- (1997), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Documento accesible en <http://www.geert-hofstede.com/>
- (1980), *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- HOFSTEDDE, G., y HOFSTEDDE, G. J. (2004), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York: McGraw-Hill.
- LEWIS, R. D. (2008), *Cross-Cultural Communication. A Visual Approach*, Hampshire, United Kingdom: Transcreen Publications.
- (2007), *When Cultures Collide. Leading across Cultures*, Boston-London: Nicholas Brealey International.
- (2005), *Cross Culture. The Lewis Model*, Hampshire, United Kingdom: Richard Lewis Communications.
- 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>
- MÉNDEZ, C. (2012), *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural*. Tesis Doctoral. Departamento de Lengua Española, Facultad de Filología Moderna, USAL Summa cum Laude, marzo de 2012. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vítor, n.º 307 (653 pp.).
- (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.
- MORALES, P. (2008), *Planteamientos de investigación en el aula con nuestros alumnos, curso de formación permanente para profesores*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 26-27 de noviembre de 2008.
- NEAVE, G. (2002), *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona: Ed. Gedisa.
- PETERSON, B. (2004), *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*, Boston-London: Intercultural Press.
- PROYECTO TUNING (2000), Documento accesible en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/>

- ROSINSKI, PH. (2008), *Coaching Across Cultures. New Tools for Leveraging National, Corporate and Professional Differences*, London-Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- TUNING PROJECT (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*, University of Deusto/University of Groningen.
- UNESCO (2010), *2010 Año internacional de acercamiento de las culturas*. Documento accesible en <http://www.unesco.org/es/rapprochement-of-cultures/>
- (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>
- (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
- WITTRICK, M. C. (1997), *La investigación de la enseñanza*, Barcelona: Paidós Educador/MEC. Versión original: *Handbook of Research on Teaching*, New York: American Educational Research Association, 1986.