

EL DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE COMO PERSPECTIVA DE ACCIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA EN EL MARCO DEL EEES

CECILIA MÉNDEZ CEA¹

Fecha de recepción: septiembre de 2015

Fecha de aceptación y versión definitiva: diciembre de 2015

RESUMEN: El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) propone una interesante perspectiva de atención a la diversidad, individual, pero también cultural, hacia el Aprendizaje Universal (AU), teniendo como fin último una educación inclusiva de calidad para todos. En el marco de convergencia de las universidades europeas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuya implementación significa unificar criterios, planteamientos, metodologías, programas de estudios, sistemas de créditos y titulaciones, así como un cambio fundamental de paradigma educativo (de la educación centrada en la enseñanza y en el profesor como transmisor del conocimiento a la educación centrada en el aprendizaje y en el alumno como agente protagonista) en los 47 países participantes, la perspectiva de la atención a la diversidad, individual, social y cultural significa no sólo un elemento profundamente enriquecedor, sino también un factor esencial de calidad. En términos de calidad y eficacia educativas, desde una perspectiva sistémica sobre la educación, como se observa pormenorizadamente en el análisis de los resultados obtenidos en nuestra investigación de Doctorado², aplicando un modelo multi-variable (variables de entrada: el profesor y el alumnado con orígenes/perfiles culturales, tradiciones/experiencias previas de educación universitaria diversos; de contexto: entornos de 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), las diferencias de medias estadísticamente significativas obtenidas en el estudio reflejan directamente factores de índole cultural descritos en los perfiles diversos del alumnado internacional encuestado (alumnos internacionales de intercambio en nuestra

¹ Profesora del Instituto Universitario de Idiomas Modernos. Universidad Pontificia Comillas. Correo electrónico: cmendez@comillas.edu.

² 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. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vítor nº 307. 1ª edición: abril 2012 (650 págs.). Véase también MÉNDEZ, C., (2009). El perfil del buen profesor en entornos universitarios multiculturales. Valoraciones por parte de alumnos españoles y norteamericanos, sobre los casos español y norteamericano).

UPCO procedentes de 20 países europeos, todos miembros participantes en el EEES), así como en sus diferentes modelos tradicionales de universidad.

PALABRAS CLAVE: *aprendizaje universal, atención a la diversidad, calidad y eficacia educativas, competencia de acción profesional, competencia intercultural, cross-culturalidad, diversidad cultural, educación superior, interculturalidad, tercera cultura, transculturalidad.*

Universal design for learning as a perspective for inclusive educational action in the frame of the EHEA

ABSTRACT: *Universal Design for Learning (UDL) offers an interesting perspective on attention to diversity (individual, but also cultural) towards Universal Learning (UL), with the final goal of achieving educational quality for all learners. 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, as well as a fundamental change in general perspectives on education (from Knowledge-Focused Style to Learner-Focused Style) in the 47 participant countries, a positive appreciation as well as an adequate treatment of the individual, social and cultural diversity involved, are essential factors for quality. In terms of educational quality and effectiveness, from a systemic perspective on education, as the analysis of the results obtained in our quantitative doctoral research (considering a multi-variable model (input: professor, students with diverse cultural origins/profiles, as well as traditions/previous experiences of university education; context: multicultural learning environments in Higher Education, classroom's climate and culture; process: teaching and learning techniques/strategies, teaching and learning styles, intercultural approach; and product: Intercultural Competence)) show in detail, statistically significant differences directly reflect cultural factors described in the various respondent student profiles (international exchange students at Universidad Pontificia Comillas, coming from 20 European countries, all of them participant members of the EHEA), as well as in their different traditional university models.*

KEY WORDS: *attention to diversity, cross-culturality, cultural diversity, higher education, intercultural competence, inter-culturality, third culture, trans-culturality, professional action competence, quality and efficiency in education, universal learning.*

En el marco de Bolonia y el EEES, dentro del cual se pretende conciliar la convergencia de sistemas educativos con la diversidad cultural que conllevan los 47 países participantes (hasta la fecha de nuestra investigación), los enfoques interculturales se imponen cada vez con más

fuerza y, si la educación en general y la Educación Superior en particular, quieren seguir avanzando en esta dirección, planteamientos como los propuestos y descritos desde el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)/ *Universal Design for Learning (UDL)*³ hacia un Aprendizaje Universal (AU)/ *Universal Learning (UL)* pueden adquirir una gran relevancia. Como posible reacción conceptual y metodológica a la multiculturalidad creciente en las aulas universitarias, o al menos y ciertamente como una perspectiva de sensibilización ante la misma (muy conscientes de la diversidad que ello significa, no sólo en cuanto a preconcepciones y valores asociados a la Educación Superior por parte de alumnos y profesores con perfiles culturales diversos, sino también en cuanto a enfoques, estrategias y mecanismos de enseñanza-aprendizaje) y en la filosofía esencial de intentar garantizar una educación de calidad para todos en las grandes líneas de la educación inclusiva, la atención a la diversidad (individual y socio-cultural) que interactúa en nuestras aulas, hacia una educación inclusiva, integradora y de calidad para todos los alumnos en contextos universitarios multiculturales/interculturales.

En contextos/entornos de aprendizaje cada vez más multiculturales, se hace imprescindible la atención a la diversidad, individual, social y cultural, en aras de una educación eficaz y de calidad para todos (EPT/EFA). Y en ese sentido, los planteamientos presentados desde el DUA contribuyen a dar respuesta a los perfiles diversos entre el alumnado multicultural, con una gran diversidad en cuanto a concepciones/expectativas sobre la Educación Superior, a experiencias previas y tradiciones educativas, a preconcepciones, valores, actitudes y patrones de comportamiento en el ámbito educativo, a modelos de interacción en el aula, a estilos y enfoques de enseñanza-aprendizaje, a la gestión del espacio y el tiempo, a los conceptos de responsabilidad y corresponsabilidad, elementos todos constituyentes de una determinada *cultura de enseñanza aprendizaje* o *cultura de aula*: «*las culturas diferentes tienen diferentes sistemas de conocimiento*» (Rosenqvist, 2001).

El DUA propone mecanismos que permiten a los profesores comprometidos con la innovación educativa, hacia la mejora de la calidad y la eficacia docentes, intervenir adecuadamente en cada caso. Este proceso de transformación parte de unas altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado, de todo el alumnado, y de toda la comunidad. Los centros

³ La Guía para el Diseño universal del aprendizaje (DUA), elaborada por el Centro para la Tecnología Especial Aplicada/Center for Applied Special Technology (CAST USA, MA: 1984) ofrece diferentes opciones de enseñanza-aprendizaje para cada uno de los principios en los que se basa. Documento accesible en: <http://udlguidelines.wordpress.com> (en inglés). Véanse así mismo CAST 2010, 2008a, 2008b.

educativos deberían planificar tanto en sus estructuras de coordinación y directivas como en su currículo educativo, acciones y planes concretos para responder a todos sus alumnos con excelencia y equidad. Para ello, habría que introducir objetivos como los siguientes: analizar la diversidad en distintos contextos; conocer los rasgos culturales de los alumnos; posibilitar la vivencia y la expresión de la diferencia; facilitar la interacción, la comunicación y el intercambio de referentes culturales; valorar la diferencia cultural por sí misma. Y todo ello de cara al desarrollo de ciertas competencias del catálogo propuesto en el *Proyecto Tuning*, presentes de forma creciente en los perfiles académicos/profesionales de cualquier especialidad académica: Competencia social e interpersonal; Competencia cultural e intercultural; Competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras (ámbito específico de nuestra actividad profesional y contexto de nuestra investigación de Doctorado).

El respeto y el reconocimiento de las diferencias culturales nos conducen a una cuestión que señala Gimeno (2000) y que se constituye, en la actualidad, en uno de los debates más polémicos en educación: ¿qué cultura ha de ser la que nutra los contenidos de los centros educativos? A pesar del compromiso teórico de que el currículo sea un instrumento culturalmente plural, si no se logra que en la práctica del aula se descubran y valoren las diferentes culturas, siempre la cultura dominante tenderá a eclipsar otros acercamientos y manifestaciones culturales. Porter (1995), experto internacional en el desarrollo de una educación inclusiva y profesor retirado de la Universidad de Maine, considerado el «padre» de la Educación inclusiva, ya puso de manifiesto que una de las claves del éxito de la experiencia inclusiva es «la creación de una comunidad de personas dispuestas a hacer que funcione». Este proceso de transformación parte de unas altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado y de toda la comunidad. Se parte de un currículo de máximos, que se construye sobre la confianza en las capacidades de todo el alumnado y sobre la certeza de que todas las personas poseemos inteligencia cultural. Según Elboj (et al.) (2002), esta inteligencia cultural permite que podamos relacionarnos en un plano de igualdad.

Diversos autores (Cortazi y Jin, 2002; Onrubia, 2004; Tomlinson (2005); Alonso y Leiro, 2006; Coll, 2007; Giné y Font, 2007) han propuesto una serie de criterios para elaborar programaciones adecuadas y accesibles a todos los alumnos del aula. Estos criterios se organizan en cuatro grupos: *qué enseñar, cuándo (y dónde) enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar*. Como señalan estos autores, se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas, cognitivas y culturales para el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación satisfactoria

y exitosa de todos los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar una educación de calidad para todos.

En cuanto a la integración del DUA en el currículum universitario, Díez (2007) define como sigue algunas características fundamentales del mismo en ese ámbito concreto: extiende el diseño universal de los espacios físicos, objetivo inicial de estos planteamientos, a los espacios pedagógicos; se trata de un *nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación* basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías, para responder a las diferencias individuales, sociales o culturales en los estudiantes; currículum, métodos y políticas de enseñanza son flexibles, de tal manera que apoyen las diferencias individuales o socio-culturales en el aprendizaje. Para un análisis más amplio sobre el Diseño universal del aprendizaje específicamente en Educación Superior, remitimos a las siguientes fuentes: Rose y Meyer (2002); Rose y Meyer (Eds.) (2006); Barajas y Higbee (2003); Rose, Meyer, Hitckock (Eds.) (2005); Higbee (*et al.*) (2007); Higbee (Ed.) (2008); Burgsthaler y Cory (Eds.) (2008); Banfield-Hardaway (2010); Derderian-Aghajanian (2010).

El Diseño universal del aprendizaje se fundamenta en tres principios:

- *Proporcionar múltiples medios de representación (el «qué» del aprendizaje)*. Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta, y llegan al aula con experiencias, conocimientos previos, intereses, expectativas y objetivos diversos. Por tanto, hay que ofrecer opciones para abordar contenidos, también a través de diferentes canales de percepción (auditiva/oral, visual/escrita) y, por otro lado, proporcionar la información en formatos que permitan lo más posible ser ajustados por cada alumno.
- *Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje)*. Los alumnos difieren en el modo en el que aprenden y expresan lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan aprender e interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (enfoques, estrategias y medios medios). Este segundo principio incluye el «cuándo» y el «dónde» del aprendizaje, considerando también la diversidad en cuanto a tiempos/ritmos y autogestión/autorregulación del alumnado por un lado, y entornos/contextos disponibles o preferibles por otro.

- *Proporcionar múltiples medios de motivación o compromiso* (el «porqué» del aprendizaje). Los alumnos difieren en la forma en la que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de auto-evaluación y reflexión sobre sus expectativas, sus procesos, sus resultados, etc.

En nuestro trabajo de investigación de Doctorado, realizado desde las aulas universitarias multiculturales de E/LE, hemos analizado detenidamente la gran diversidad cultural presente en las sociedades y en las aulas universitarias de Europa, indagando y profundizando en los criterios universales sobre calidad docente en Educación Superior, y también en los criterios específicos y diversos al respecto presentes en los perfiles culturales de los países implicados, por medio del análisis de la vigencia de preconceptos, valores, actitudes, estilos y experiencias previas de enseñanza-aprendizaje (la variable presagio), estilos y expectativas de calidad educativa asociados a cuatro modelos universitarios tradicionales en Europa (modelo alemán o humboldtiano; modelo anglosajón o británico; modelo napoleónico o francés; modelo soviético), así como a los perfiles culturales y académicos de los alumnos internacionales europeos constituyentes de la muestra de esta investigación (N=250), procedentes de 20 países europeos, todos participantes en el Proceso de Bolonia. Una diversidad que se ha revelado de forma altamente significativa, como se observa en detalle y en profundidad en los datos/resultados obtenidos en la investigación cuantitativa. Los planteamientos propuestos desde el DUA/UDL nos ofrecen en este sentido una interesante perspectiva, proponiendo una mayor sensibilización hacia la gran diversidad, individual, social y cultural que se encuentra, interactúa y colabora en nuestras aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (y de forma creciente también en las aulas universitarias de cualquier otra materia), así como una mayor flexibilización en los procesos educativos, que puede (y debería) afectar a los varios aspectos y factores de la educación en los que hemos constatado, descrito y analizado dicha diversidad:

- *el qué*: diversas experiencias educativas previas asociadas a los cuatro modelos tradicionales de universidad y a los sistemas de Educación Superior descritos; preconceptos, valores y actitudes diversos asociados a los perfiles culturales presentes en la muestra (de los 20 países europeos y de los cuatro grupos de perfiles culturales afines establecidos en la investigación), también ampliamente caracterizados y analizados, conocimientos, competencias,

necesidades académicas, objetivos de aprendizaje diversos, asociados a la enorme diversidad de especialidades académicas y perfiles profesionales que se encuentran en el aula (27 en el caso de nuestra investigación), compartiendo todos ellos, sin embargo, la Competencia comunicativa/intercultural en una segunda lengua

- *el cómo*: diversidad de enfoques, estilos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, dependiendo de factores personales y socio-culturales; diversidad de preferencias sobre tipos de actividades formativas (individuales/cooperativas, orales/escritas, teóricas/prácticas, etc.); diversas percepciones sobre roles de alumnos y profesores, modelos de interacción, preferencias sobre el clima y la cultura del aula, diversidad de criterios y de actitudes sobre la responsabilidad/corresponsabilidad y los criterios/sistemas de evaluación, de acuerdo con los dos paradigmas de educación descritos y asociados, como hemos visto, a modelos educativos y perfiles culturales diversos
- *el cuándo*: diversidad en la gestión del tiempo, en los tiempos de reacción o respuesta; regulación, autorregulación, organización y planificación diversos, respondiendo a factores y preferencias de índole personal y socio-cultural, como también se ha constatado en la investigación
- *el dónde*: diversidad de criterios y preferencias sobre contextos y entornos de aprendizaje, presenciales y/o no presenciales, y en la gestión del espacio, igualmente por motivos personales y socio-culturales
- *el porqué*: motivaciones, expectativas, objetivos académicos y profesionales también profundamente diversos.

A partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio, de las fuentes bibliográficas consultadas y de la amplia observación directa y participante desde la propia experiencia de más de tres décadas de actividad docente en las aulas universitarias multiculturales de Lengua y Cultura Españolas para Alumnos Internacionales (E/LE), sintetizamos a continuación las características propias y diferenciadoras que definen los perfiles 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—)⁴, con el objeto de contribuir a facilitar y optimizar una exitosa y productiva interacción con y entre los mismos en entornos universitarios multiculturales (Competencia intercultural), así como a ampliar las bases de conocimiento por parte de la comunidad educativa de la diversidad cultural cada vez más presente en nuestras aulas de cara a poder dar una cumplida atención a la misma.

— 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

⁴ Ver también: 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, Madrid: Revista *Miscelánea Comillas*, Revista de Ciencias Humanas y Sociales, n° 137, Vol.70 (julio-diciembre 2012b), pp. 455-501.

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 social 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 frivolidad o falta de seriedad, rechazando el exceso de humor, la ligereza o la superficialidad; prefieren un clima de aula serio, sistemático y ordenado; conviene estar y mostrarse siempre muy bien preparado de antemano para cualquier tema o actividad, ellos normalmente lo estarán; es importante inspirar confianza y otorgársela también a ellos; les gusta el consenso; conviene consultar a todas las partes implicadas antes de emprender cualquier línea de acción; decir claramente, sin ambages, lo que se quiere decir: no comprenden en general, y por tanto rechazan, la ironía, el sarcasmo, los dobles sentidos o las connotaciones sutiles; suelen decir que tienen «un problema» cuando hay algo que quieren discutir o replantear: hay que tomar el término «problema» de forma positiva, como una ocasión para superar dificultades o evitar/aclarar malentendidos y encontrar soluciones comunes satisfactorias para todas las partes.

En las relaciones internacionales, han demostrado ampliamente tener éxito por haber establecido procesos y procedimientos claros, sólidos, eficaces y dignos de confianza; en general, es una buena estrategia establecer, respetar y acatar normas, reglas y regulaciones sin ningún tipo de cuestionamiento circunstancial; conviene dejar a un lado valores y actitudes tales como flexibilidad o improvisación en este sentido; esperan recibir instrucciones y explicaciones claras y precisas, orientación práctica, recomendaciones útiles, modelos y ejemplos relevantes, orientación sobre recursos disponibles y estrategias adecuadas; una vez tienen todo esto, prefieren hacer su trabajo/tarea en solitario, siendo respetados sus tiempos y su sentido de la responsabilidad individual; respetar siempre la privacidad, la intimidad; mantener la formalidad en el discurso y en las fórmulas lingüísticas o gestos de cortesía.

Alumnos de *Bajo contexto* (Hall): demandan normas, casos y ejemplos concretos y sólidos, tienen una baja aceptación de cambios, rechazan la

improvisación; alumnos con alta territorialidad, monocrónicos, prefieren hacer una cosa a la vez, de forma ordenada y según previsto en la agenda; otorgan a la distancia de poder un valor bajo, prefiriendo planteamientos de interacción en el aula basados en el igualitarismo, de forma más marcada en los países escandinavos; en cuanto a la diferencia de género, aunque según el modelo de Hofstede los países germánicos se caracterizan por una tendencia a la masculinidad media-alta, nuestra observación desde la amplia experiencia de contacto directo nos dice que esta tendencia se ha reducido mucho, siendo ésta muy baja concretamente 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 falta de seriedad, de profesionalidad.

— GRUPO B (FRANCIA Y PAÍSES AFINES: BÉLGICA FRANCÓFONA/VALONA, ITALIA, LUXEMBURGO, PORTUGAL)⁵:

Paradigma de educación tradicionalmente centrado en el conocimiento y en el profesor como su transmisor; estructura social/cultura de aula

⁵ 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

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 de aprendizaje 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.

Según el modelo de Lewis, se trata de un perfil cultural multi-activo; se trata de personas mucho más orientadas a las relaciones, con planteamientos a largo plazo, que a los pactos/acuerdos o a los beneficios y la rentabilidad a corto plazo; máxima importancia dada a la comunicación: aprecian y ejercitan un estilo comunicativo abierto y directo; mantener el contacto interpersonal con fluidez.

Alumnos de *Alto contexto* (Hall): creatividad, aceptación de la improvisación, flexibilidad; baja territorialidad, policrónicos, siendo capaces de prestar atención a varias actividades a la vez o de cambiar de una a otra, modificando la agenda prevista; otorgan a la distancia de poder un valor medio-alto, prefiriendo planteamientos de interacción en el aula jerarquizados, basados en el respeto a la autoridad académica/profesional

norteamericanos, Madrid: Revista *Miscelánea Comillas*, Vol. 67, núm. 131, pp. 325-367.

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 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

habitados al juicio crítico, incluyendo el cuestionamiento de cualquier «verdad» planteada, incluso si ésta viene del profesor o de los materiales didácticos; cuando se trata de criticar, mostrar desacuerdo o incluso hacer elogios, hacerlo de forma oblicua, utilizando lenguaje codificado o indirecto.

La puntualidad es importante, pero sin llevarlo al extremo: se acepta llegar unos minutos tarde, siempre que se esté bien preparado; órdenes o instrucciones deben expresarse en forma de sugerencias o propuestas, utilizando formas lingüísticas indirectas, «suaves», y siempre con cortesía; en discusiones y en general, aceptan cierto grado de ambigüedad, ya que ellos mismos la utilizan en su propio lenguaje/discurso y están habituados a «leer entre líneas»; una cierta «auto-crítica» con su consecuente auto-indulgencia, son actitudes frecuentes entre ellos, a menudo expresadas en forma de fino humor: suelen reírse de sí mismos; ser emprendedor es un valor positivo, con la consecuencia de mostrar y expresar admiración por los éxitos de otros; les gusta recibir información, detalles, normas o confirmaciones por escrito; también les gustan las notas escritas de cortesía, tales como propuestas, invitaciones, agradecimientos, recordatorios, felicitaciones; los temas de índole personal o privada pueden tratarse, pero sin entrar en detalles demasiado «íntimos».

Son frecuentes y apreciadas las alusiones a la tradición o a los antecedentes previos reconocidos; están más enfocados hacia las relaciones a largo plazo que hacia los asuntos (relaciones, tratos, pactos, resultados, etc.) inmediatos, a corto plazo; están muy interesados en conseguir resultados/beneficios, pero se muestran pacientes y dispuestos a hacer fuertes y largas «inversiones» (de tiempo, de esfuerzo, de recursos, etc.) para ello; les gusta mostrar su idiosincrasia o incluso una cierta excentricidad, que consideren 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)⁶; 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/cultura de aula profundamente vertical, fuertemente jerárquica; gran distancia de poder hacia la figura del profesor, a quien se otorga el máximo respeto como autoridad académica y moral; alumnos tradicionalmente receptores del conocimiento, aunque también extremadamente ambiciosos y comprometidos; actitudes y valores asociados a un sistema fuertemente meritocrático.

⁶ 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, núm. 131, pp. 325-367.

Enfoques de aprendizaje profundos (también de «logro» o de «alto rendimiento», entendido en este caso como mérito), tradicionalmente basados en la retención y reproducción de los conocimientos adquiridos/recibidos, pero con una dimensión fuertemente competitiva por conseguir los mejores resultados académicos y más tarde profesionales/sociales; alumnos habituados a ser evaluados por resultados finales, normalmente un único examen final que podría combinarse con algunos trabajos escritos individuales durante el curso; alumnos acostumbrados al trabajo individual y sobre todo en forma escrita; poco hábito de participación oral espontánea en el aula; alumnos habituados a una gran carga de trabajo, a trabajar bajo presión y a altos niveles de exigencia; cierta tendencia a tratar «esquivar» las normas: por ejemplo, se relativizan los plazos o las fechas límite; enfatizar el enorme potencial de los horizontes y los puntos de vista de sus países; compañeros cordiales, amables, algo reservados; conviene subrayar su condición o carácter europeos; encomiar su capacidad de reacción y de evolución; apreciar y valorar positivamente las cualidades positivas del perfil cultural ruso y de los países afines: calidez, generosidad, compasión, creatividad artística y estética, capacidad de resistencia, compromiso con el trabajo y el esfuerzo personales, sentido del deber; ofrecer ayuda y asesoramiento siempre que se considere oportuno/necesario; demostrar confianza y grandes expectativas sobre ellos.

Alumnos de *Alto contexto* (Hall): creatividad, aceptación de la improvisación, flexibilidad; baja territorialidad, policrónicos, aunque en menor medida que los alumnos del Grupo B; otorgan a la distancia de poder un valor alto, acostumbrados a planteamientos de interacción en el aula verticales, jerárquicos, con un alto respeto a la autoridad académica/profesional del profesor, en aparente contradicción con la tradicional estructura igualitaria de sus sociedades; en cuanto a la diferencia de género, según el modelo de Hofstede se caracterizan por una tendencia a la masculinidad media, aunque desde nuestra amplia experiencia de observación directa se aprecian comportamientos más igualitarios en este sentido.

Tendencia al individualismo media según el modelo de Hofstede, aunque con muy buena disposición ante el trabajo cooperativo; alumnos con un grado de evasión de la incertidumbre medio-alto según el modelo de Hofstede, aunque a partir de nuestra amplia observación directa esta tendencia es mayor que en los alumnos de los Grupos A y C; los planteamientos generales sobre el esfuerzo y el aprendizaje son más a largo plazo que en los Grupos A y C, también el Grupo B, observándose en ellos una marcada tendencia a los enfoques de aprendizaje profundo; alumnos multiactivos según el modelo de Lewis, lo que significa, entre otras cosas, que

son capaces de compaginar actividades, cambiar de una a otra, con una amplia tolerancia a eventuales variaciones sobre planes o agendas previos.

Conviene evitar: cualquier comportamiento prepotente, «agresivo»; actitudes de presión, que tienden a esquivar o rechazar; mostrarse demasiado informal en actitudes, lenguaje y tono; faltar a su alto sentido del honor y de la dignidad; hacer alusiones críticas a etapas pasadas de su historia.

En conclusión, en el contexto del EEES, que implica y promueve un aumento de la movilidad y los intercambios de alumnos y profesores que tiene como consecuencia una multiculturalidad creciente también en el ámbito de la Educación Superior, el perfil del buen profesor adquiere necesariamente, entre otras analizadas en nuestro estudio, la dimensión de *mediador intercultural*, y una educación equitativa, igualitaria y de calidad para todos pasa necesariamente por una adecuada atención a la diversidad individual, pero también cultural, presente de forma creciente en nuestras aulas. El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), nacido inicialmente como propuesta de accesibilidad a las necesidades educativas especiales de carácter individual, se extiende y ofrece asimismo una perspectiva global e inclusiva de concienciación y sensibilización sobre dicha diversidad, ciertamente individual, pero también socio-cultural, presente de forma creciente en nuestras aulas, diversidad comprobada en varios aspectos fundamentales en todo proceso educativo (el qué, el cuándo, el dónde, el cómo y el porqué de la educación) y propone medidas de acción educativa, desde una adecuada atención a dicha diversidad hacia una educación equitativa y de calidad para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, G., LEIRO, L. (2006). Atención a la diversidad, aprendizaje universal, ponencia presentada en el *VI Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2006*.
- BANFIELD-HARDAWAY, S. (2010). Universal Instructional Design: Tools for Creating an Inclusive Educational Experience, Vermont, USA: *The Vermont Connection*, Vol. 31.
- BARAJAS, H. L., & HIGBEE, J. L. (2003). Where do we go from here? Universal Design as a Model for Multicultural Education, J. L. Higbee (Ed.), *Curriculum transformation and disability: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp. 285-290). Minneapolis: University of Minnesota, General College, Centre for Research on Developmental Education and Urban Literacy. Documento accesible en: <http://www.cehd.umn.edu/crdeul> Consultado el 12 de abril de 2010.

- BURGSTALLER, S. E., CORY, R. C. (Eds.) (2008). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. USA: Harvard Education Press.
- CAST: *Centre for Applied Special Technology, Professional Development*. Home Site. Documento accesible en <http://www.cast.org/pd/>
- (2010), *Universal Design for Learning (UDL): teaching every student*. Documento accesible en <http://www.cast.org/teachingeverystudent/>.
- (2008a), *La Guía para el Diseño Universal del aprendizaje (DUA/Universal Design for Learning Guidelines)*. Documento accesible en <http://udlguidelines.wordpress.com> (en inglés).
- (2008b), *CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN (CUD)*. Home Site. Documento accesible en <http://www.design.ncsu.edu/cud/>
- COLL, C. (2007) Una encrucijada para la educación escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- CORTAZI, M. Y JIN, L. (2002). Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities: *Discourses in Search of Member, in Honor of Ron Scollon*. Boston: University Press of America, 2002, págs. 49-78.
- DERDERIAN-AGHAJANIAN, A. (2010). Multicultural Education, *International Education Studies (California Council for the Social Studies)*, CA, USA: California State University, Vol. 3, n° 1.
- DÍEZ, E. (2007). Diseño universal para el aprendizaje: integrando el Diseño para todos en el currículo universitario, ponencia presentada en el *III Foro de Accesibilidad*, 15 y 16 de noviembre de 2007, Universidad de Jaén. Documento accesible en <http://www.jaenaccesible.org/documentacion/documentacion/IIIForoAccesibilidad/EmilianoDiez.pdf>.
- ELBOJ, C. (et al.) (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: GRAO.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- HIGBEE, J.L. (Ed.) (2003). *Curriculum Transformation and Disability: Implementing Universal Design in Higher Education*. Centre for Research on Developmental Education and Urban Literacy, General College, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- HIGBEE, J.L., GOFF, E. (Eds.) (2008). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*, Regents of the University of Minnesota, Centre for Research on Developmental Education and Urban Literacy, College of Education and Human Development, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- HIGBEE, J.L., DURANCZYK, I. M., GHERE, D. (2007). Multicultural Awareness Project for Institutional Transformation (MAP IT): Making the Case for Universal Instructional Design (UID), University of Minnesota, MN: Paper presented at the *Annual Meeting of the European Access Network (EAN)*, Galway, Ireland, June 2007.
- MÉNDEZ, C. (2012a). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Vítor n° 307. 1ª edición: abril 2012 (653 págs.).

- (2012b), Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural, Madrid: *Revista Miscelánea Comillas, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, nº 137, Vol.70 (julio-diciembre 2012), pp. 455-501.
- (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.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ITE - Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (2009). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Diseño universal del aprendizaje*. MEC 2009. Documento accesible en <http://www.isftic.mepsyd.es> .
- PORTER, G. L. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion, *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. UNESCO, París. Vol.XXV, Nº 2, junio de 1995, pp. 299-309.
- ROSE, H.R., MEYER, A. (Eds.) (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. U.S: Harvard Education Press.
- (2002), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. U.S.: ASCD 2002.
- ROSE, H.R., MEYER, A., HITCKOCK, CH. (Eds.) (2005). *The Universally Designed Classroom. Accessible Curriculum and Digital Technologies*. USA: Harvard Education Press.
- ROSENOVIST, J. (2001). *The Big Challenge*. Documento accesible en <http://hdl.handle.net/2043/725> .
- TOMLINSON, S. (2005): Race, ethnicity and education under New Labour, *Oxford Review of Education*, 31, pp. 153-171.