

EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN ENTORNOS UNIVERSITARIOS MULTICULTURALES. VALORACIONES POR PARTE DE ALUMNOS ESPAÑOLES Y NORTEAMERICANOS

CECILIA MÉNDEZ CEA ¹

Fecha de recepción: julio de 2009

Fecha de aceptación y versión definitiva: septiembre de 2009

RESUMEN: El aumento significativo y creciente de los alumnos internacionales en nuestras aulas universitarias es, junto a la incorporación de las nuevas tecnologías a este mismo ámbito, el factor que más está cambiando el panorama de la Educación Superior en la primera década del siglo XXI. La multi-culturalidad de las aulas hace necesario replantear los objetivos de la educación en los países desarrollados, investigar, diseñar e implementar normativas, orientaciones y recursos para afrontar esta diversidad. Una educación multicultural e intercultural permite atender a la realidad actual de nuestras sociedades, con sus aportaciones a la adquisición de los valores y las competencias sociales necesarios para dar respuesta eficaz a las demandas del mercado laboral y para convivir y relacionarnos en la nueva sociedad de la globalización.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje permanente (a lo largo de la vida), Atención a la diversidad, Calidad y eficacia docente, Competencia intercultural, Competencia pluricultural, Competencia social, Comunidad de aprendizaje, Cros-culturalidad, Cultura, Currículo oculto, Diversidad cultural, Educación inclusiva, Inteligencia cultural, Interculturalidad, Multi-culturalidad, Sociedad multicultural, Trans-culturalidad.

Profile of the good professor in multicultural university environments. Appreciations by Spanish and North-American students

ABSTRACT: The significant and growing increase of international students in our University classrooms is, together with the incorporation of new technologies

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

Este artículo recoge los resultados más relevantes del trabajo de investigación realizado para la obtención del DEA sobre criterios de calidad educativa con alumnos universitarios españoles y norteamericanos.

into this same field, the main factor transforming the educational scene in Higher Education in the first decade of 21.th century. Multiculturalism in our classrooms makes it imperative to reconsider and redefine educational aims and objectives in developed countries, researching, designing and implementing new legislation, approaches and resources necessary to face this diversity. A multicultural and intercultural education represents an effective answer to our social current reality, whit its contributions to the acquisition of values and social competences necessary to meet the demands of work market and to live together and interact in our new society of globalization.

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

1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE ESTE ARTÍCULO

Entre los grandes cambios que conforman el mundo de hoy, debemos señalar el fenómeno de los movimientos migratorios que, aunque no es nuevo, tiene hoy en día, en el marco de los procesos de globalización, una influencia esencial en nuestras sociedades, propiciando trascendentes transformaciones sociales, culturales y económicas, con la presencia en un mismo espacio —país, región, ciudad, empresa o institución educativa— de personas procedentes de grupos sociales muy heterogéneos en aspectos como la etnia, la religión, la lengua y la cultura. A esto hay que añadir la creciente movilidad de alumnos y profesores, propiciada y fomentada por el Proceso de Convergencia de las Universidades Europeas hacia el Espacio Europeo de Educación Superior y otras iniciativas de la Comisión Europea en este mismo sentido, con el objeto de abrir la universidad europea a terceros países fuera de la Unión. Nuestro país no es en absoluto ajeno a esta nueva y creciente realidad en todas las áreas sociales, incluyendo el ámbito de la educación y de la universidad, como subsistema social que es.

Esta realidad cada vez más multilingüe y multicultural del ámbito educativo, y más específicamente en Educación Superior, impone como necesidad urgente y fundamental investigar, diseñar e implementar normativas, orientaciones y recursos para afrontar esta diversidad, por lo que una educación multicultural e intercultural es la que permite atender a la realidad de nuestra sociedad y, por consiguiente, de nuestras aulas, haciendo especial hincapié en sus aportaciones con respecto a la adquisición de las competencias académicas, profesionales y sociales necesarias para dar respuesta a las

demandas del mercado laboral y para convivir y relacionarnos en la nueva sociedad de la globalización.

Este artículo se propone centrar el tema de la multi-culturalidad y la inter-culturalidad (para llegar al horizonte ideal de la trans-culturalidad) en el ámbito de la Educación Superior de hoy, y de un modo más amplio, en el marco de la educación en general entendida no sólo como derecho fundamental sino también como instrumento esencial para el crecimiento personal permanente, a lo largo de la vida, y para la cohesión social, en una sociedad con valores nuevos, renacidos. Todo ello integrando el caso español en el Marco Común de Referencia Europeo.

A través del Informe Dèlors ²: *La educación encierra un tesoro, educación siglo XXI*, la Comisión Internacional sobre la Educación señala que frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. La Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso —el «ábrete sésamo» de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales— sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino.

El informe conjunto que el Consejo y la Comisión adoptaron en 2004 sobre el programa de trabajo: «Educación y formación 2010» abundó en la necesidad de garantizar que se dotara a todos los ciudadanos de las competencias necesarias en el contexto de las estrategias de los estados miembros en materia de aprendizaje permanente, a lo largo de la vida. Con el fin de promover y facilitar la reforma, el informe sugiere el desarrollo de referencias y principios europeos comunes y da prioridad al marco de las competencias clave. El llamamiento del Consejo Europeo para que se intensificara la dimensión europea en educación, fue reiterado en 2004 en el informe provisional conjunto del Consejo y de la Comisión acerca del progreso del programa de trabajo *Education and Training 2010* ³. Los grandes retos de la educación en el siglo XXI deberían plantearse tomando como referencia va-

² J. DELORS, «La educación encierra un tesoro», *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, 1996.

³ El *Programa de educación y formación 2010* integra todas las acciones en los campos de educación y formación a nivel europeo, incluyendo educación y formación profesional (el «proceso de Copenhague»). También tiene en cuenta el proceso de Bolonia en el desarrollo del Área de Educación Superior Europea. El informe provisional acerca del proceso, *Education and Training 2010, The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*, está disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html

lores y competencias tales como aprender a ser, aprender a hacer, aprender a pensar, y aprender a convivir y relacionarse.

Desde nuestra actividad profesional, la enseñanza de la Lengua y la Cultura Españolas a alumnos de intercambio en el Instituto de Idiomas Modernos y otros programas internacionales de la Universidad Pontificia Comillas, y basándonos en nuestra ya amplia experiencia docente (en estas fechas se cumplen 25 años, ininterrumpidamente desde julio de 1984) con estudiantes procedentes de una enorme variedad de países de los cinco continentes en el ámbito universitario, somos muy conscientes de la diversidad cultural creciente en nuestras aulas, y se nos plantea la necesidad de profundizar en el conocimiento de las características socioculturales específicas y diferenciadoras de este alumnado multinacional, multicultural, con el objeto de poder responder mejor a sus expectativas y seguir mejorando la calidad de nuestra actividad docente desde un enfoque necesariamente cada vez más intercultural. ¿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?

Durante todos estos años de docencia, 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 del Trabajo de Investigación, enmarcado en la línea de la Investigación en el Aula o Investigación para la Docencia, con el fin último de contribuir a la mejora de la eficacia docente y de la calidad en Educación Superior, características ambas definitorias de este tipo de investigación (*Scholarship of Teaching and Learning*), como define Morales (2008):

- se basa en las preguntas que un profesor se hace sobre el estilo y las modalidades de su docencia y sobre su eficacia, es decir, sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden sus alumnos,
- la finalidad es tomar decisiones para mejorar el proceso, y
- en muchos casos se trata de confirmar o justificar empíricamente lo que ya se intuye o se sabe desde la experiencia prolongada en el aula.

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

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, de forma más específica, han de ponerse siempre en relación con el contexto social, político, económico y cultural en el que tienen lugar. Éste influye de manera determinante en el enfoque a adoptar, los métodos a seguir, etc. No cabe duda de que el nuevo escenario de la Unión 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.

Se impone re-plantearse nuevamente los papeles de alumnos y profesores y re-definir los perfiles del «buen profesor», «el buen estudiante» y la «buena actividad de enseñanza-aprendizaje», en un entorno de educación social multicultural. Se pone de nuevo el acento en el aprendiz, en este enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, que tiene implicaciones esenciales en el perfil y las tareas del profesor. Existe actualmente una amplísima bibliografía en este sentido. Citamos aquí sólo algunos trabajos al respecto realizados recientemente por parte de profesores de esta Universidad: Prieto, L. (Coord.); Blanco, A.; Morales, P., y Torre, J. C.⁴ (2007): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, Ed. Octaedro, colección Educación Universitaria ICE; Morales, P.⁵ (2006): «Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno», monográfico sobre el EEES de la *Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, n.º 124, pp. 11-38.; Muñoz, I.⁶ (2006): «El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», *Miscelánea Comi-*

⁴ L. PRIETO (Coord.), A. BLANCO, P. MORALES y J. C. TORRE, *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Ed. Octaedro, colección Educación Universitaria ICE, 2007.

⁵ P. MORALES, «Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno», monográfico sobre el EEES de la *Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, n.º 124, 2006, pp. 11-38.

⁶ I. MUÑOZ, «El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», monográfico sobre el EEES de la *Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, n.º 124, 2006, pp. 39-62.

llas, número monográfico sobre el EEES, vol.64, n.º 124, enero-junio 2006, pp. 39-62.

El profesorado universitario, en su rol docente, deberá afrontar cambios muy significativos en sus patrones de actuación:

- Tomar en máxima consideración las características y expectativas de los usuarios de la enseñanza superior, de los estudiantes.
- Comprender el impacto que los factores de internacionalización y multi-culturalidad 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 que manifiesta con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Un buen profesor/a es también aquel que SE COMPORTA adecuadamente en el aula., que es capaz de relacionarse, de interactuar de forma eficaz con todos y cada uno de los alumnos y de propiciar entornos que faciliten el aprendizaje activo, profundo y permanente de los estudiantes. Desde este punto de vista, los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales, las competencias sociales, de interacción, son claves para evaluar la calidad docente, y para mejorarla.

En los nuevos perfiles académicos y profesionales del profesor y del alumno, en este escenario cada vez más internacional del mundo globalizado de hoy, la competencia intercultural tiene una importancia creciente. Ante la movilidad de profesores y alumnos que propician y fomentan las nuevas estructuras supranacionales de Educación Superior (el EEES, los Programas de Relaciones Exteriores: movilidad académica con Erasmus Mundus, los Programas de Cooperación Exterior: UE-US, UE-Canadá, etc.), esta competencia intercultural se vuelve prioritaria para optimizar la interacción en entornos académicos multiculturales. Por otra parte, en los perfiles profesionales a los que pretende dar respuesta la universidad de hoy, respondiendo a la demanda de nuestras sociedades cada vez más globalizadas, la competencia intercultural se revela también necesaria de cara a poder interactuar efectivamente en entornos profesionales internacionales o en equipos multinacionales. Y en este sentido, la competencia lingüística en otras lenguas, lo que se viene denominando «multilingüismo» o «plurilingüismo», juega también un papel fundamental.

Existe un gran número de estudios y proyectos de investigación que hacen referencia a los criterios de calidad y eficacia en la docencia universitaria, desde diferentes puntos de vista (criterios del EEES, estudios sobre autoeficacia por parte del profesor, diferentes técnicas de evaluación del profesorado, interna o externa, por parte de los alumnos, por parte de la Universidad, de las autoridades educativas, institucionales, agencias de evaluación externa como la ANECA, la auto-evaluación, etc.).

Como aportación a este ámbito de conocimientos, nos proponemos analizar en qué medida el origen cultural diverso de nuestro alumnado, en este caso centrándonos en el alumnado español y en el alumnado norteamericano, influye en su valoración sobre las cualidades que definen el perfil del buen profesor universitario: CÓMO ES —características, cualidades, actitudes— y CÓMO HACE SU TRABAJO —labor docente, relaciones con alumnos y otras actividades que debe desarrollar—, en un entorno multicultural, conocimiento que esperamos que pueda servir para una reflexión que favorezca el desarrollo de nuestra labor profesional.

Entendiendo la educación como sistema, como una realidad multinivel, se impone interpretarla según modelos multivariados, con un gran número de factores o variables implicados que interactúan y se correlacionan entre sí. En el Trabajo de Investigación de Doctorado *El perfil del buen profesor en entornos universitarios multiculturales. Valoraciones por parte de alumnos españoles y norteamericanos*, indagamos en varios aspectos relacionados con la Educación Superior de hoy (multi-culturalidad, inter-culturalidad, calidad y eficacia educativas, el perfil del buen profesor, etc.), desde esta perspectiva de la educación como realidad sistémica, multi-nivel, abordando el tema de acuerdo con los criterios de los modelos multi-variables. En este sentido, en este trabajo se someten a consideración VARIABLES DE CONTEXTO (entornos de enseñanza-aprendizaje multiculturales en Educación Superior, clima y cultura en el aula), DE ENTRADA (el profesor, el alumnado de orígenes culturales diversos), DE PROCESO (técnicas y estrategias docentes, estilos de enseñanza-aprendizaje, enfoque intercultural) y DE PRODUCTO (competencia intercultural).

Se empieza enmarcando este trabajo en las grandes líneas de la Investigación en el aula o la Investigación incorporada a la docencia (*Classroom Research*) y la de la Profesionalidad académica (*Scholarship of Teaching and Learning*), y de forma más específica en la Investigación sobre estilos de docencia y de aprendizaje (*Instructional Style Research*), además de indagar brevemente en el significado y las bases de la Investigación transcultural en general, dadas las características y el enfoque de esta investigación. También se hace un recorrido panorámico sobre diversos modelos multivariados para entender e interpretar la educación como realidad sistémica multinivel, donde el profesor es sólo uno de los múltiples agentes y factores

implicados en la consecución de la calidad y la eficacia educativas, incluídas variables de entrada, contexto, proceso y producto en las que están también presentes la multi-culturalidad y los enfoques interculturales. Se abordan después algunas teorías del aprendizaje así como algunos modelos históricos y tradicionales de educación universitaria, para indagar sobre mecanismos y valores que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos multiculturales.

En el Marco Teórico y Conceptualización, se comienza con una mirada a la educación del siglo *xxi*, profundamente marcada por la globalización creciente de nuestras sociedades en todos los ámbitos, incluido el académico. En ese sentido, se observa también cómo la movilidad promovida y propiciada desde la Unión Europea en el Espacio Europeo de Educación Superior está demandando cambios profundos en el ámbito de la Educación Superior a varios niveles, incluyendo una consciencia creciente sobre la necesidad de adoptar enfoques internacionales en los que la inter-culturalidad se revela como elemento generador y distintivo de calidad educativa. Éste es el caso, como se desarrolla y especifica ampliamente en el capítulo 2.3 del Trabajo, de la Universidad Pontificia Comillas.

Se dedican los siguientes apartados a indagar sobre los nuevos significados de identidad y cultura en este mundo globalizado y en varios modelos de caracterización de culturas, para pasar después a profundizar en los perfiles culturales de los grupos de alumnos que constituyen la MUESTRA de este Trabajo de Investigación, españoles y norteamericanos, para intentar entender mejor valores y preconceptos culturales que subyacen a la cultura académica de ambos grupos.

Abundando en el perfil del buen profesor universitario en entornos multiculturales, se analiza cuáles pueden ser hoy los factores de calidad y eficacia que lo definen. Se plantea la competencia intercultural como una de las competencias más necesarias en los nuevos perfiles académicos y profesionales, en este escenario de movilidad creciente, tanto en el caso de los profesores como en el caso de los alumnos. En el caso del profesor, porque ejerce su actividad en entornos cada vez más multiculturales e incluso en entornos de aprendizaje y en equipos internacionales; en el caso de los alumnos, porque esa competencia contribuye a capacitarlos para desenvolverse con éxito en su etapa de formación universitaria y también en su futuro profesional. Se dedica un apartado al análisis de estos criterios en el ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE) y su cultura correspondiente, por ser ésta el área de nuestra actividad profesional y por ser el multi-lingüismo (o pluri-lingüismo) un elemento imprescindible en la competencia intercultural.

En el Marco Experimental se utilizaron como INSTRUMENTO de medida tres Escalas (Escala 1: Perspectivas generales sobre enseñanza-aprendi-

zaje 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. Se persigue observar finalmente cómo los orígenes culturales diversos de los alumnos encuestados, españoles y norteamericanos, 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, construyendo así el perfil del buen profesor universitario. Analizando los resultados obtenidos en la investigación, se reflexiona nuevamente sobre la importancia de la competencia intercultural en este nuevo perfil del profesor universitario de calidad.

La transformación de las universidades europeas en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hace surgir algunas cuestiones que hasta ahora no habían sido muy debatidas. En el contexto de una nueva sociedad, cada vez más basada en el diálogo y cada vez más multicultural, el proceso de convergencia europea para la creación del EEES no es tan sólo una oportunidad para hacer que las universidades europeas sean pioneras en calidad y prestigio científico, sino que también ofrece la posibilidad de reformular el papel de la universidad en la sociedad. Tomando como referencia el caso de las universidades estadounidenses, podemos observar cómo la multi-culturalidad en sus aulas y el consiguiente e imprescindible enfoque intercultural están considerados como factores fundamentales de su excelencia científica. Ver al respecto el interesante estudio realizado por Ramón Flecha, Carmen García y Patricia Melgar: *El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica*⁷.

«El proceso de convergencia europea nos acerca hacia un ideal de universidad en la que la calidad y la excelencia primen. De esta forma será posible que nuestra universidad pueda dar respuesta a los retos que le plantea la sociedad y a su vez convertirse en referencia mundial, como viene siendo el caso de la universidad norteamericana. La creación del EEES es la apuesta por hacer de la universidad una institución útil para todas las personas, una universidad que, cada vez más, se base en la validez y el diálogo, ya que sólo así alcanzará la excelencia que busca y hará de las universidades europeas unas instituciones de calidad altamente competitivas, tal y como es el propósito de la Comisión Europea» (Flecha, 2004).

⁷ R. FLECHA, C. GARCÍA y P. MELGAR «El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica», en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n.º 51, 2004. Ejemplar dedicado a la universidad de la convergencia, una mirada crítica, coordinado por José Emilio Palomero Pescador.

En este sentido y como respuesta colectiva de las universidades europeas al Proceso de Convergencia de Bolonia, surge el PROYECTO TUNING ⁸ (*Tuning education structures in Europe*), proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco 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 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.

El EEES pretende situar las universidades europeas en las mejores posiciones del mundo. En este contexto, existe una voluntad de hacer que el EEES sea tan atractivo que pueda competir con el sistema estadounidense, el mayor sistema universitario del mundo. En el caso de la universidad europea, y aunque ya se están tomando numerosas e importantes medidas al respecto, el tratamiento consciente de la multi-culturalidad desde enfoques interculturales es un campo en el que aún habrá que seguir profundizando, considerando como referencia el esfuerzo y la tradición norteamericanos en este sentido. Ciertamente, la tradición y la realidad social no son las mismas en cada país. En el caso de Estados Unidos, sabemos que se trata desde su origen de una sociedad esencialmente multiétnica, multicultural, y esta realidad social se viene reflejando también con una amplia tradición en sus aulas universitarias. En Europa en general, y en el caso español en particular, la realidad histórica y social es otra. España está reaccionando con rapidez y a muchos niveles a una realidad multicultural relativamente reciente y en constante crecimiento.

Desde el Ministerio de Cultura se ha venido impulsando el diálogo intercultural como proceso permanente organizando para ello, entre otras iniciativas, la Conferencia de Granada «Europa por el Diálogo Intercultural» celebrada los días 27 y 28 de abril de 2006, cuyo resultado fue una declaración de apoyo a la iniciativa de la Comisión Europea de declarar el 2008 Año Europeo del Diálogo Intercultural ⁹, que finalmente se plasmó en la Decisión 1983/2006 del Parlamento y del Consejo aprobada el 16 de diciembre de 2006.

Se pretendió con este Año Europeo sensibilizar a los ciudadanos, en especial los jóvenes, sobre los retos que implica la aceptación del principio de la diversidad cultural, aumentando la consciencia de los europeos sobre la solidaridad, respeto y comprensión de otras culturas, convirtiendo así el

⁸ PROYECTO TUNING, 2000, en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/>

⁹ COMISIÓN EUROPEA, 2008, *2008 Año Europeo del Diálogo Intercultural*, en www.interculturaldialogue2008.eu

diálogo intercultural en un elemento transversal prioritario en las políticas comunitarias, en la medida en que permite establecer sinergias con otras políticas comunitarias internas que buscan la cohesión social, y con políticas comunitarias externas que tratan de mejorar las relaciones y la cooperación con otras regiones.

El sistema norteamericano no sólo se diferencia del europeo en recursos, financiación o estructura universitaria. Uno de los elementos que más lo distinguen es su gran preocupación por conseguir que sus aulas reflejen la diversidad que se encuentra en su sociedad. Si Europa quiere realmente ser una alternativa atractiva al sistema universitario de Estados Unidos, se impone seguir avanzando en la consciencia sobre ese carácter cada vez más multicultural de la sociedad y de las instituciones educativas, y en la consecuente necesidad de los enfoques interculturales en educación.

Muchas de las universidades más prestigiosas del mundo (entre las que están algunas norteamericanas) han apostado por la diversidad como un signo de calidad, siendo la promoción de la misma parte de sus objetivos como institución social.

Las mejores universidades son aquéllas que no sólo tienen estudiantado 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 recoge y refleja la Declaración Mundial que hace la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI¹⁰. Éste es también el caso de la Universidad Pontificia Comillas, que apuesta fuertemente por la internacionalización de la educación a través de numerosas iniciativas, tales como el Diploma en competencias comunicativas y estudios en lenguas extranjeras; Comitas Exchange y el Programa Buddy, los Programas Inside, el Programa Goya-Leonardo, el Plan Estratégico del Servicio de Relaciones Internacionales 2007-2010, la participación en los programas de relaciones exteriores y movilidad académica con Erasmus Mundus y en los Programas Atlantis de Cooperación Exterior: UE-US, UE-Canadá, una amplia oferta de Programas de Máster Universitario con objetivos y contenidos internacionales, el Plan de Estudios de Grado de Magisterio Infantil y Primaria recientemente aprobado por la ANECA, o en el ámbito de la educación primaria y secundaria el Programa Egeria y el Premio Santo Padre Rubio sobre la investigación y el tratamiento de la inmigración en el sistema educativo. Hay también otras iniciativas internacionales, como los Programas de Verano, *DePaul University College of Law* de Chicago, organizados por el Centro de Innovación

¹⁰ UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*, 1998. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

del Derecho (CID-ICADE), con un Certificado conjunto: *European Human Rights Law, European Business and Commercial Law, Labor Law and Arbitration*; o el *Seminario sobre Cooperación y Desarrollo*, este año 2009 ya en su VI Edición, en cooperación con la ONG jesuita Entreculturas, que se plantea específicamente temas tales como la inter-culturalidad, la educación y el desarrollo.

Nos centraremos seguidamente en el análisis en mayor profundidad de la Educación Superior en Norteamérica, teniendo en cuenta su estructura, sus características y funcionamiento, su marcado carácter multicultural y sus consecuencias en lo que se refiere a la inter-culturalidad en sus planteamientos; analizaremos las claves culturales, preconcepciones y valores que se reflejan en sus aulas, los patrones de conducta académica de alumnos y profesores. Pondremos un mayor énfasis en el estudio y análisis de los datos sobre el caso norteamericano, considerando el español, ya ampliamente investigado y conocido en nuestro entorno nacional y académico, como «grupo de referencia» para nuestro estudio transcultural.

2. PERFIL CULTURAL NORTEAMERICANO

Según el Modelo LMR o Modelo Lewis¹¹ para la clasificación y caracterización de culturas en tres grandes categorías de perfiles culturales (*Multiaactive*–Multiactivos; *Linear-active*–Lineales-activos; *Reactive*–Reactivos), el perfil cultural norteamericano corresponde a la categoría *Linear-active*, descrita por Lewis (2008) como sigue:

«*Linear-active* (lineales-activos): tienden a estar orientados hacia la tarea, hacia los objetivos, muy organizados, grandes planificadores, siguen cadenas de acciones, hacen una cosa a la vez, se ajustan a la agenda, a los plazos. Prefieren la comunicación directa, fría, objetiva, lineal, lógica, racional. En interacción, hablan y escuchan en proporciones equivalentes. Se apoyan en hechos, cifras, gráficos, documentos, que obtienen de fuentes que ellos consideran fiables, dignas de confianza, preferiblemente fuentes electrónicas y documentos escritos. Hablan para intercambiar información, en una conversación respetan turnos de palabra. Veraces más que diplomáticos, priorizan la verdad, los hechos, sobre la diplomacia. No temen la confrontación y se ajustan y atienen más a la lógica que a las emociones. Expresan sólo parcialmente sentimientos y valoran mucho la idea de privacidad, intimidad. Su objetivo fundamental son los resultados a corto plazo, lo que signi-

¹¹ R. D. LEWIS, *Cross-Cultural Communication. A Visual Approach*, Hampshire, United Kingdom: Transcreen Publications, 2008.

fica para ellos un avance rápido hacia delante. Adquieren compromisos para llegar a acuerdos. Respetan y siguen las normas, las reglas, las leyes. Valoran muy especialmente la palabra escrita, que consideran fiable y vinculante. Son puntuales».

En su artículo «Los Estados Unidos, una visión de mi cultura desde la distancia»¹², Simons (2005) analiza su país, los Estados Unidos, desde la perspectiva de los demás, intentando verlo desde el exterior, como pueden percibirlo las personas procedentes de otros países, otras sociedades y culturas. A pesar de su enorme diversidad, el país tiene un sistema muy visible de valores culturales dominantes. Junto con su colega Eun Kim, autor de *El Yin y el Yang de la cultura americana: una paradoja*, (Intercultural Press, 2001), ha investigado el sistema de esos valores base de la cultura norteamericana que nos proporcionarían a todos en el resto del mundo las mejores pistas para comprender cómo son los estadounidenses y cuál es la mejor forma de tratar con ellos. Estos valores fueron publicados como parte de un programa de formación y entrenamiento intercultural llamado *Cultural Detective USA*¹³, en el que los participantes deben encontrar pistas de estos valores dominantes mediante el juego llamado *Diversophy*, estudiando casos individuales de norteamericanos o grupos de otras culturas, para formar a partir de ahí puentes de entendimiento y colaboración. Veamos la lista de valores básicos «detectados», acompañados de una frase habitual, refrán o dicho popular que suelen decir los norteamericanos cuando los invocan, y de las formas de percepción de estos valores desde el exterior, desde otras culturas. Veámoslo reflejado en el siguiente cuadro:

CUADRO 1
LA DIVERSOFÍA

Valores base	Lo invocan cuando dicen	Otros pueden verlos como
Confianza en sí mismos	«tú decides», «tú eliges».	Egocéntricos, arrogantes.
Control	«capaz de decidir», «está en tus manos».	Impacientes, osados.
Igualdad	«tan bueno como el que más».	Irrespetuosos.
Capitalismo	«el sueño americano».	Materialistas, codiciosos.
Ley y orden	«las reglas son las reglas».	Rígidos, faltos de compasión.
Hablar claro	«sin pelos en la lengua».	Competitivos, groseros.
Rapidez	«el tiempo es oro/dinero».	Deterministas, despiadados.

¹² G. SIMONS, «Los Estados Unidos, una visión de mi cultura desde la distancia», en *ABACO, Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 2ª época, nº 43, (2005) monográfico Interculturalidad, 2005.

¹³ G. SIMONS, *Cultural detective USA*, 2004. Disponible en www.culturaldetective.com

Jeff C. Davis (2005), reconocido interculturalista con amplia dedicación y experiencia en el asesoramiento intercultural y cross-cultural, tanto a alumnos norteamericanos estudiando en otros países como a alumnos internacionales estudiando en USA, en su libro *Living in the USA*¹⁴, define como sigue algunos de los valores dominantes de la cultura norteamericana:

- Igualdad, igualitarismo: la igualdad entre todos los individuos es probablemente uno de los principios esenciales sobre los que se asienta la sociedad y la cultura norteamericanas. Todos tienen los mismos derechos, las mismas oportunidades; todos deben ser tratados por igual.
- Informalidad: protocolo y formalidades no forman parte de los códigos de cortesía norteamericanos; para individuos de otras culturas, esto a veces puede ser interpretado como descortesía o rudeza; sin embargo, tiene relación con el valor anterior, ese sentido de la igualdad.
- Privacidad: en la cultura norteamericana no parecen existir temas «tabú» sobre la vida privada de las personas en las conversaciones sociales. A individuos de otras culturas esto puede parecerles una «injerencia» en su intimidad. Religión, política y sexo sí se consideran temas tabú.
- Libertad, Independencia: se trata de la cultura del «hazlo tú mismo», lo que significa por un lado no depender de otros, y por otro no contar con otros. Estos comportamientos conectan directamente con otro de los pilares fundamentales de la cultura norteamericana: el individualismo.
- Autoridad: en la mayoría de las culturas que conocemos, la autoridad no se cuestiona, ya sea por respeto, por jerarquía o por miedo. Esto no ocurre en la cultura norteamericana, en la que desde niños son educados para cuestionar, analizar, «investigarlo» todo, incluida la autoridad.
- Sinceridad: en esta cultura se considera confuso, ambiguo o incluso deshonesto no decir exactamente lo que piensas o lo que quieres; lo que los norteamericanos pueden considerar sinceridad, honestidad, para personas de otras culturas puede significar descortesía, rudeza, osadía.
- Silencio: muchos norteamericanos encuentran el silencio francamente incómodo, por lo que lo evitan siempre que pueden. No es raro que los estudiantes estudien con música, o con la TV encendida, o que se hable con desconocidos en lugares públicos, bares, transportes, parques, etc.
- Intimidad: junto a un carácter en general marcadamente abierto y comunicativo, que se observa también en las urbanizaciones y las

¹⁴ J. C. Davis, *Living in the USA*, Boston-London: Intercultural Press, 2005.

casas particulares, el límite ante la intimidad llega con temas como negocios, sexo, religión, política; no es infrecuente que los norteamericanos sean calificados de «puritanos» por otras culturas.

- Distancia social, *comfort zone*¹⁵: según estudios realizados al respecto, la distancia social «de confort» en la cultura norteamericana es de 53 centímetros. Esto contrasta con culturas más «cercanas», como la española, la hispana, la latina en general por un lado, o con otras más «lejanas» como muchas de las asiáticas o algunas noreuropeas.
- Movilidad: los norteamericanos dan la impresión de estar moviéndose constantemente, y esto en muchos sentidos: cambios de casa, de trabajo, de ciudad; o en los estudios, cambios de programa, de actividad, de tema.
- Éxito personal e individualismo: en esta cultura, las claves para el éxito personal individual son la ambición, la iniciativa y el esfuerzo individual, una mentalidad enfocada hacia el trabajo duro y hacia los resultados, un espíritu pragmático y emprendedor, superando los retos.
- Materialismo¹⁶: símbolos de status como casas enormes con piscina o grandes coches, cosas que además cambian constantemente, sorprenden a menudo a los visitantes extranjeros, que los consideran signos de «lujo». No es así en EE.UU., donde son considerados signos de «éxito», de haber conseguido ser un «ganador» en la sociedad.
- Centralismo/parroquianismo: quizá por tratarse de un país tan inmenso, los norteamericanos parecen no sentir la «necesidad» o el «interés» de salir de sus extensísimas fronteras. Como dato interesante, según estudios recientes sólo un 20% de la población norteamericana tiene pasaporte. Esta misma actitud se refleja también en el hecho de que el estudio de otras lenguas no se viene considerando en absoluto prioritario en la educación de EE.UU.

Todos estos preconceptos o valores fundamentales de la cultura norteamericana tienen su fiel reflejo en el «perfil cultural académico» o la «cultura de aula» de profesores y estudiantes norteamericanos, como queda demostrado en los resultados obtenidos en el Marco Experimental de este Trabajo de Investigación, que veremos detalladamente a continuación.

¹⁵ E. T. HALL, *The hidden dimension*, Garden City, New York: Ed. Doubleday, 2006.

¹⁶ J. SCHOR, *The overspent American: Why we want what we don't need*, New York: Ed. Harper Perennial, 1999.

3. PATRONES DE CONDUCTA ACADÉMICA O «CULTURA DE AULA» EN NORTEAMÉRICA

Gary Althen (2003) cuenta con más de 30 años de dedicación y experiencia profesional en la interpretación de la cultura y la sociedad norteamericanas a personas y colectivos de otros países y culturas. Es autor de *The handbook of foreign student advising*, considerada su obra magna fundamental, así como de otras muchas publicaciones especializadas en educación internacional y asuntos interculturales. Entre ellas, destacamos aquí su libro *American ways. A guide for foreigners in the United States*, que analiza específicamente y en profundidad la sociedad norteamericana, haciendo un recorrido exhaustivo sobre muy diversos aspectos culturales, con el objeto de ser una guía práctica para facilitar la integración intercultural y cross-cultural en EE.UU.

Veamos cómo define el autor los preconceptos, las claves y los patrones necesarios para comprender la cultura norteamericana¹⁷ en el ámbito de la educación:

- Acceso a la educación: el sistema educativo norteamericano está basado en la idea general de que el mayor número de personas posible deberían tener acceso a la mayor cantidad de educación posible. Este principio básico ya diferencia el sistema estadounidense de otros países, donde el objetivo social se desdobra entre establecer una «criba» o selección previa de quiénes deberían acceder a la Educación Superior y hacer luego todos los esfuerzos posibles para mantenerlos dentro del sistema. El sistema norteamericano no tiene exámenes estandarizados de acceso a la universidad, cosa que sí ocurre en muchos otros países, incluyendo el nuestro. Son bien conocidos exámenes y pruebas norteamericanos tales como SAT (*Scholarship Aptitude Test*), ACT (*American College Tests*), TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), GRE (*Graduate Record Examination*) o GMAT (*Graduate Management Admission Test*), cuyos resultados determinan sólo ciertos factores específicos del candidato, considerados entre otros muy diversos criterios de admisión a las instituciones de Educación Superior.

A lo largo de las fases del sistema educativo previas al acceso a la Educación Superior, el sistema norteamericano trata por todos los medios de acomodar a todos los estudiantes, incluso si sus aptitu-

¹⁷ G. ALTHEN, *et al.*, *American ways. A guide for foreigners in the United States*, Boston-London: Intercultural Press, 2003.

des y aspiraciones académicas no son altas, si tienen cualquier tipo de discapacidad, o si su lengua materna no es el inglés. En marzo de este año 2009, más del 98% de los norteamericanos de 25 años o mayores habían completado al menos cinco años de educación primaria (en el sistema educativo norteamericano, la educación primaria se extiende desde los 5 a los 10 años de edad, la educación «intermedia» desde los 11 a los 13 años, y la educación secundaria o «pre-universitaria» —*High School*— desde los 14 a los 18 años). El 84% de este colectivo de 25 años o mayores había completado cuatro años de educación secundaria o «pre-universitaria» —*high school*— y el 26% había conseguido al menos una licenciatura universitaria. Según datos de la UNESCO en su último informe publicado sobre Educación Superior en el mundo ¹⁸, el número total de habitantes con Educación Superior era de 2.639.006 en EE.UU.

- Alfabetización universal: un segundo ideal que subyace al sistema educativo norteamericano es conseguir una sociedad alfabetizada al 100%. Todos los Estados del país tienen leyes sobre la obligatoriedad de la educación hasta una edad específica, que varía según el Estado (en EE.UU., la educación no es una competencia nacional o federal, sino «estatal» o local). Así, en la mayoría de los estados, esa edad es hasta los 16 años, siendo hasta los 17 ó 18 en unos veinte estados. Aunque este ideal del 100% de alfabetización aún no se ha conseguido, sigue siendo un objetivo oficialmente establecido en el país.
- Igualdad de oportunidades: un tercer ideal, íntimamente conectado con el principio básico de la igualdad en los pre-conceptos y valores de la sociedad y la cultura norteamericanas, es el de facilitar programas equivalentes de educación a toda la población, independientemente del género, la raza, el nivel de ingresos, la clase social, las condiciones o capacidades físicas o mentales. Antes de la Segunda Guerra Mundial, el perfil mayoritario de estudiantes inscritos en instituciones de Educación Superior norteamericanas correspondía al de varones, blancos, de las clases sociales media-alta, anglo-hablantes, y de edades comprendidas entre los 17-18 y los 20-23 años. En esta primera década del siglo XXI, este perfil es profundamente diferente, siendo la mayoría de los matriculados mujeres, además de encontrarse una fuerte presencia de estudiantes de muy diversos orígenes sociales, raciales, étnicos y culturales, así como personas de todas las edades mayores de esos 17-23 años, o con todo tipo de discapacidades, en una clara apuesta real por la atención a la diver-

¹⁸ UNESCO, *Informe sobre Educación Superior en el mundo*, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/>, consultado el día 30 de marzo de 2009.

sidad y a las necesidades educativas especiales. En la inmensa mayoría de las instituciones norteamericanas de Educación Superior se encuentran diversos servicios y programas para la ayuda económica a estudiantes con menor poder adquisitivo, para el asesoramiento a ayuda a los estudiantes con dificultades o necesidades educativas especiales, y para el asesoramiento intercultural y cross cultural a estudiantes internacionales y multiculturales, procedentes de países, etnias y culturas diferentes, con el objeto de facilitar su integración al sistema.

- Control o gestión local, descentralización: el cuarto principio básico sobre el que se asienta el sistema educativo norteamericano es la idea de la gestión o el control local, la descentralización. Estados Unidos no tiene un Ministerio de Educación a nivel nacional. Sí existe un *U.S. Department of Education*, pero no tiene poder sobre las instituciones educativas individuales. Los Departamentos Estatales de Educación tienen un cierto nivel de competencia sobre los programas educativos en escuelas primarias y secundarias, ya sean públicas o privadas. Sin embargo, a esos niveles de educación la mayor parte de las competencias corresponden a «cuerpos» o «gabinetes» locales, de distrito, ciudad, condado o estado. Esta descentralización es también evidente en la Educación Superior. Las instituciones universitarias norteamericanas, públicas o privadas, son regidas por equipos o gabinetes propios, constituidos por gestores, administradores y miembros del cuerpo docente que deciden sobre programas académicos, requisitos, créditos y titulaciones. En todos los niveles de la educación, los criterios están marcados por organismos y asociaciones locales, a los que las diversas instituciones educativas se adscriben, pero nunca por el gobierno nacional.
- Implicación familiar: el quinto ideal sería el alto nivel de implicación o compromiso que se espera de los padres en el proceso de educación de sus hijos. Esto, naturalmente, se refiere más a los niveles primario y secundario de la educación que al nivel superior. En las instituciones educativas norteamericanas, los padres participan muy activamente en todo tipo de actividades, deportivas, educativas, culturales; asisten asiduamente a eventos deportivos o culturales tales como partidos, conciertos, representaciones teatrales; participan en las clases, ofreciendo su colaboración a los profesores dando, por ejemplo, charlas informativas sobre su actividad profesional o haciendo las labores de tutores personales y profesionales para los alumnos; acompañan a grupos de alumnos en excursiones o visitas educativas. Además, padres y educadores están en contacto permanente a través de reuniones, conferencias y documentos informativos. No en todos

los países se da este mismo nivel de implicación y compromiso de los padres en la educación de sus hijos, ya que en muchos casos se ha considerado tradicionalmente la educación como competencia de los profesores y de las instituciones educativas.

- **Análisis y síntesis:** el sexto ideal tiene que ver con los preconceptos y valores norteamericanos generalmente asociados a la naturaleza del conocimiento y de su adquisición por parte del alumno. El aprendizaje, a todos los niveles de la educación, es considerado no como un proceso de memorización del máximo posible de datos contenidos en libros y materiales didácticos y/o transmitidos por el profesor, sino como un proceso constante de exploración, experimentación, análisis y síntesis, llevado a cabo conjuntamente por alumnos y profesores, con el mayor énfasis siempre puesto en el alumno.

La situación ideal en educación a todos los niveles, y muy particularmente en la Educación Superior, sería pues la de crear entornos de aprendizaje donde los estudiantes adquieran las habilidades de análisis y síntesis y apliquen dichas competencias o habilidades al proceso de descubrimiento de un nuevo conocimiento. Muchos estudiantes que llegan al sistema educativo norteamericano procedentes de otros países y otras culturas en los que la educación se asienta sobre las bases de la memorización y el respeto absoluto a la autoridad académica del profesor, la «aceptación reverente» del conocimiento transmitido por profesores, libros y materiales didácticos como «la verdad», encuentran serias dificultades en el ámbito académico norteamericano hasta que descubren, comprenden, aprenden y adquieren las actitudes y habilidades relacionadas con el análisis y la síntesis de todo lo que estudian. En otras palabras, los norteamericanos tienden a ver la educación como una «actividad productiva», mientras que muchas otras culturas y sociedades conciben la educación como una «actividad receptiva». Esta visión del proceso educativo es un reflejo de grandes valores considerados inherentes a la cultura norteamericana, tales como el individualismo y la igualdad, y de ahí la propensión de los estudiantes norteamericanos a cuestionar la autoridad. Los estudiantes a todos los niveles de la educación son animados y estimulados a pensar por sí mismos, lo que puede significar y conllevar un cuestionamiento abierto sobre el profesor o cualquier otra «autoridad académica», a quien incluso se considera más que aceptable «retar» o «provocar» intelectualmente. Esta actitud se valora positivamente, ya que se considera una evidencia de que el alumno está desarrollando un espíritu crítico propio, lo cual se ve como un resultado deseable en cualquier proceso educativo. En otras sociedades, otras culturas, estas actitudes pueden ser con-

sideradas negativamente, como faltas de respeto a la autoridad, a la jerarquía o a la tradición.

- Educación global, holística: finalmente, el sistema educativo norteamericano busca y promueve conseguir egresados de sus instituciones con una educación lo más global posible. Esto significa que el sistema educativo tendrá como resultado personas especializadas en una determinada área de conocimiento o en una determinada actividad profesional, pero se esperará siempre de ellos que tengan además un conocimiento general sobre una gran variedad de disciplinas. La «especialización» llega mucho más tarde en el sistema educativo norteamericano que en el de muchos otros países, produciéndose sólo al llegar al nivel de post-grado (*Master*) en la Educación Superior. Llama la atención observar cómo los programas de estudios universitarios norteamericanos de sub-graduados (el equivalente a los estudios de Licenciatura en el sistema educativo español, o los estudios de Grado según el nuevo sistema de Bolonia) incluyen cursos y materias que tienen poco o nada que ver con los intereses o con las aspiraciones profesionales de los alumnos, y cómo las titulaciones académicas universitarias incluyen una amplia serie de requisitos no necesariamente relacionados, a veces en absoluto, con la especialidad de la que se trate en cada caso. Además, también resulta interesante considerar la enorme importancia que se da en el sistema educativo norteamericano a la participación por parte de los alumnos en todo tipo de actividades extra-curriculares, tales como actividades deportivas, clubs sociales o actividades sociales y comunitarias. Todos estos elementos se consideran esenciales a la hora de definir el perfil académico y profesional del individuo.

Otra característica, más un sentimiento general que un ideal, de la cultura norteamericana en lo referente a la educación, se podría expresar en los siguientes términos: los norteamericanos se sienten y se muestran *a priori* reticentes ante cualquier tipo de «teorización», «erudición» o «intelectualización». Culturalmente, tienden a poner el énfasis y la mayor parte de sus expectativas en los resultados prácticos, en la rentabilidad inmediata y visible a la inversión que han hecho, ya sea de dinero, de tiempo o de esfuerzo personal. Por otra parte, existe entre los norteamericanos una muy marcada tendencia a menospreciar la idea de «aprender por aprender», «el conocimiento por el conocimiento», otorgando en cambio un enorme valor a todas las áreas de conocimiento relacionadas con habilidades y competencias que serán útiles en el ámbito profesional, tales como las relacionadas con la tecnología, la informática, las ciencias, la economía, las finanzas, los negocios, todo aquello que ven

como herramientas que les facilitarán el acceso a puestos de trabajo de alto nivel y muy bien remunerados. Áreas de conocimiento tales como humanidades, literatura, filosofía, arte, historia, reciben por su parte un grado muy inferior de apreciación y una valoración mucho menos positiva, llegando a ser consideradas en algunos casos como una «pérdida de tiempo».

El término *nurd* («empollón»), que no tiene, como ocurre en español, connotaciones marcadamente negativas, se refiere más bien al alumno claramente ambicioso y altamente competitivo, valores considerados positivamente ya que definen también el perfil de los *winners* (ganadores). Esta palabra convive con el término *geek* («pitagorín»), término definitivamente negativo ya que se refiere al estudiante que excede los niveles de esfuerzo y compromiso con el aprendizaje necesarios para conseguir el «logro» académico y profesional. A este tipo de estudiante con miras «demasiado amplias» se lo considera directamente un «bicho raro», y un posible candidato a terminar siendo un *loser* (un «perdedor»). El profesor, por otra parte, es visto socialmente con un respeto y una admiración moderados dentro de la escala social. El prestigio asociado a la ocupación de profesor es mucho menor en la jerarquía que el otorgado a otras profesiones, como médicos, científicos, economistas o empresarios. Y dentro de la gran familia de profesores, los que reciben un menor prestigio social son aquéllos dedicados a especialidades relacionadas con las humanidades. Existe el estereotipo del profesor encerrado en su «torre de marfil», que vive separado del mundo, de «las cosas que importan».

En su libro *U.S. culture series: U.S. classroom culture*¹⁹, publicado por NAFSA (*Association of International Educators*), los autores Michael Smith, Sidney L. Greenblatt, y Alisa Eland, expertos profesionales dedicados al ámbito del asesoramiento intercultural y cross-cultural a estudiantes internacionales que llegan a la universidad norteamericana, analizan toda una serie de preconcepciones y valores fundamentales. La obra incluye resultados de encuestas realizadas a alumnos procedentes de otros países sobre sus sentimientos y percepciones, así como sus dificultades a la hora de incorporarse e integrarse en la universidad norteamericana.

Alisa Eland, coautora del libro y autora de otros materiales específicamente dedicados a la inter-culturalidad y a las experiencias cross-culturales, trabaja actualmente en la OPI (*Office of International Programs*) de los ISSS (*International Student and Scholar Services*) en la Universidad de Minnesota, en Minneapolis. Al llegar a la Universidad de Minnesota, al igual que ocurre sistemáticamente en cualquier otra universidad de los Estados Unidos

¹⁹ A. ELAND, *et al.*, *U. S. culture series: U. S. classroom culture*, EE.UU.: NAFSA Ed., 2004.

como norma general, los alumnos internacionales reciben un librito informativo de orientación ²⁰ con una amplia información que tiene el objeto de facilitar su integración en su experiencia cross-cultural. La información incluye aspectos prácticos sobre las instalaciones, el campus, el alojamiento, la inscripción, la documentación necesaria, los transportes, los horarios, la seguridad, la salud, etc. Pero también incluye un capítulo titulado «U. S. cultural values» (Valores culturales norteamericanos), en el que podemos leer (traducción propia del documento original, disponible también en la web de la Universidad):

«Sin duda ya sabes mucho sobre los Estados Unidos y quizá también sobre los norteamericanos. Sin embargo, si acabas de llegar al país y a esta universidad, hay algunos aspectos sobre ciertos valores culturales y patrones de comportamiento que podrían sorprenderte o incluso desconcertarte. Vamos a describir aquí algunos de ellos para que puedas prepararte y para facilitar tu integración en nuestra cultura y el éxito en nuestra universidad».

Dichos valores, preconceptos culturales y patrones de comportamiento son los siguientes:

- La importancia del tiempo: en los EE.UU., el tiempo es considerado y tratado como un valor tangible, y se usa con cuidado y de forma productiva. El tiempo nunca debería «perderse». La puntualidad entra dentro de esta concepción sobre el tiempo y se considera muy importante.
- La ética del trabajo: los norteamericanos dan un gran valor al trabajo duro. Al mismo tiempo, tienden a sentirse responsables de sus logros y así se auto-responsabilizan y se implican personalmente en todo lo que hacen. Un valor que subyace a esto es la creencia de que el éxito, los resultados conseguidos por cada uno dependen directamente de su esfuerzo personal; así, se juzga a los demás dependiendo de hasta qué punto trabajan duro y hasta qué punto están orientados hacia el trabajo.
- Los logros: se da un enorme valor a los logros conseguidos por una persona y a su productividad. Los norteamericanos se evalúan a sí mismos y son evaluados por otros en términos de logros conseguidos y resultados alcanzados, en términos de productividad.
- El individualismo: los norteamericanos se ven a sí mismos por encima de todo como individuos libres y responsables de dirigir sus vidas, tomar sus propias decisiones y lograr sus objetivos. Familia y amigos son importantes, pero se espera de los individuos que con-

²⁰ A. ELAND, *et al.*, *International scholar handbook*, University of Minnesota, EE.UU.: OPI, ISSS, 2005.

sideren prioritariamente sus necesidades, sus deseos y sus valores personales. En esta cultura, las personas se sienten incómodas cuando sienten que dependen de otros o están comprometidos con otros. Entre otras cosas, no se sienten cómodos con la idea de la «gratitud», ya que consideran que el ideal es no deber nada a nadie, excepto a uno mismo. Los norteamericanos se ajustan siempre a lo que han prometido. La palabra dada es un compromiso vinculante. Esto se ve reflejado en el trabajo de los estudiantes en la universidad: harán todo el trabajo que se han comprometido a hacer.

- La comunicación directa y el estilo dirigido a resolución de problemas: los norteamericanos dan una enorme prioridad a la comunicación clara, específica, directa, formulada en hechos, sobre cualquier tipo de cortesía. Esto significa, entre otras cosas, que los norteamericanos pueden expresarse de una forma tan «directa» que puede resultar ofensiva o irrespetuosa para otros.
- El pragmatismo: los norteamericanos son pragmáticos y están fuertemente orientados hacia asuntos prácticos, hacia resultados tangibles e inmediatos. Valoran positivamente cualquier idea o situación que puedan ver como «útil». Esto va unido a su fuerte orientación hacia el trabajo y el logro, los resultados. Se da un enorme valor a la capacidad de alguien para conectar siempre la teoría con la práctica. Se valora muy negativamente todo lo que sea visto como «teorización», «erudición» o «intelectualismo» sin una clara aplicación inmediata.

El documento incluye además capítulos dedicados a los siguientes temas: la amistad en el ámbito de la universidad en los EE.UU., el protocolo, la ropa apropiada, la burocracia, y aspectos legales sobre temas tales como el consumo de alcohol y tabaco, medicamentos y drogas, discriminación, acoso sexual y violencia en general.

Los valores culturales norteamericanos descritos en secciones anteriores se reflejan en el ámbito académico en los siguientes aspectos, referidos a comportamientos adecuados por parte de alumnos profesores y a expectativas sobre ellos ²¹:

1. Se espera una participación activa en el aula.
2. La presión del tiempo es muy alta. Con frecuencia se da una carga de trabajo considerable por acumulación de diversos trabajos y tareas, con fechas inmediatas de entrega y presentación. La gestión del tiempo es una habilidad fundamental que hay que desarrollar lo antes posible.

²¹ Desarrollado por el Dr. R. M. PAIGE y el Prof. L. SMITH, en *Educación Superior en USA*, Universidad de Minnesota, 1992. Revisado por R. STUCK, 1993.

3. Hay que desarrollar un pensamiento crítico.
4. La independencia de pensamiento es altamente apreciada.
5. Se espera que las ideas se presenten en clase de forma clara y concisa.
6. Las tareas (de lectura, escritura, investigación, pruebas, exámenes) son muy numerosas, lo que implica una carga de trabajo (*work load*) percibida como importante, en algunos casos masiva.
7. La competencia por conseguir los mejores resultados académicos, las mejores notas, y la consecuente actitud de competitividad entre compañeros es un estado de conciencia general.
8. El trabajo duro y los logros conseguidos son altamente apreciados; el producto final es lo más importante.
9. Los estudiantes deben responsabilizarse de sí mismos.
10. Un tono y unas actitudes informales se consideran normales.
11. La igualdad es un principio fundamental. Todos los alumnos deben ser tratados igual, sin hacer distinciones.
12. Se espera un discurso, una forma de comunicación directa y clara.
13. La amistad en este entorno se basa en la realización de actividades en común (deportes, trabajos, proyectos, etc.).
14. Se pone mucho énfasis en la combinación de la teoría y la práctica. Se preconiza la aplicación práctica inmediata y evidente de las ideas.
15. Orientación al análisis de casos y a la resolución de problemas.
16. La aplicación del método científico y el uso de pruebas lógicas se consideran imprescindibles en el entorno académico.

Los patrones de conducta, las actitudes y las actividades en la universidad están influenciados por la cultura. Aquello que se considera un comportamiento académico adecuado en la cultura de origen puede ser considerado inaceptable y censurable en la universidad norteamericana. Por lo tanto, es de gran importancia comprender valores, actitudes y prácticas en el ámbito académico del nuevo país, Estados Unidos. De ello dependerá que no se produzcan malentendidos que podrían tener consecuencias desagradables, incluso graves, tales como malas interpretaciones de intenciones y expectativas, sospecha de deshonestidad, falta de cumplimiento de requisitos, hasta llegar incluso a la expulsión de la universidad.

LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA, EL PLAGIO, LO POLÍTICAMENTE CORRECTO Y EL ACOSO

La definición norteamericana del término «deshonestidad académica» se basa directamente en los valores culturales del individualismo, la justicia, la equidad, la idea de que los individuos deben pensar y trabajar de forma independiente, junto a la fuerte apreciación positiva sobre el pensamien-

to original, la iniciativa y la creatividad. Este concepto de «deshonestidad académica» se define como cualquier acto que viole los derechos de otra persona en el ámbito académico, o que implique una interpretación inexacta e injusta de tu propio trabajo. La «deshonestidad académica» incluye actitudes tales como copiar en tareas y exámenes; plagiar información de otros, presentar como propio en todo o en alguna parte el trabajo de otros omitiendo las fuentes; presentar el mismo trabajo o trabajos similares, una vez hechos los ajustes y modificaciones necesarios, a distintos profesores en distintas asignaturas sin el consentimiento previo y explícito de todos los profesores implicados; privar a algún compañero de los materiales académicos necesarios para el curso o interferir de cualquier modo en su trabajo.

El «plagio» se define como copiar el trabajo de otros sin citar las fuentes. En la cultura académica norteamericana, esto se interpreta como un intento de aprovecharse de las palabras o las ideas y el trabajo ajenos y de intentar engañar a los profesores, ambas actitudes consideradas gravísimas. El «plagio» es una de las violaciones más graves según los cánones de conducta académica en EE.UU. Algo así puede arruinar definitivamente la carrera de un alumno. Es práctica extendida en las universidades norteamericanas disponer de una serie de herramientas informáticas anti-plagio, que usan habitualmente tanto profesores como alumnos, tales como *Copyfind source*, *Copyfind executable*, *Minimising plagiarism* o manuales al uso tales como *A handbook to deterring plagiarism in Higher Education*²².

Otros dos aspectos que habría que comentar en relación a la Educación Superior en EE.UU., y que pueden sorprender vistos desde fuera, desde otros perfiles culturales, son por una parte el concepto ampliamente extendido de lo «políticamente correcto» y por otra el concepto de «acoso» y las medidas que se toman para evitarlo. El primero afecta directamente a los temas tratados en el aula y presentes en materiales didácticos, así como al lenguaje y a las actitudes del profesor. Este concepto tiene relación con la defensa a ultranza en la sociedad norteamericana de derechos civiles tales como la igualdad y el respeto a la diversidad. El segundo se refiere a la distancia de confort y se relaciona con el derecho a la privacidad, unido quizá a los principios de equidad e igualdad de oportunidades. Es práctica extendida en las universidades norteamericanas evitar que un profesor y un alumno se encuentren a solas en un espacio cerrado, para lo cual se procura que los encuentros se produzcan siempre en presencia de terceras personas y con la puerta del despacho o del aula abierta, todo ello dirigido a minimizar en lo posible el riesgo de cualquier tipo de «acoso», incluido el sexual.

²² J. CARROLL, *A handbook for deterring plagiarism in Higher Education*, Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, 2002.

En su libro ya citado anteriormente, basándose en testimonios recogidos a través de entrevistas a estudiantes internacionales cursando estudios superiores en EE.UU., que reflejan elementos fuertes de contraste entre sus culturas académicas de origen y la que encuentran en la universidad norteamericana, Eland²³ identifica y recoge algunas de estas diferencias especialmente significativas y reveladoras:

- Amplitud *versus* profundidad en los contenidos. El sistema académico norteamericano parece poner un mayor énfasis en la amplitud de los conocimientos adquiridos por el alumno que en la profundidad de los mismos. Los estudiantes encuestados encontraban que el proceso de aprendizaje en la universidad norteamericana era menos exigente que en sus países, en los que se cubrían menos temas en cada programa académico, pero de un modo mucho más profundo, con muchos más detalles y de una forma mucho más exhaustiva.
- Validez del conocimiento. Según los alumnos encuestados, en la universidad norteamericana sólo se valora positivamente la información que es racional, lógica, objetiva y verificable. En contraste, no se consideran válidas fuentes de conocimiento tales como las opiniones de cualquier figura de autoridad académica (los profesores), la tradición o las valoraciones, las opiniones y los sentimientos propios sobre un tema determinado.
- Propiedad del conocimiento. En la universidad norteamericana, los estudiantes respetan extremadamente la autoría de cada palabra que citan, ya sea oralmente o en sus trabajos escritos, por un sentido estricto de la «propiedad intelectual» del conocimiento. No hacerlo, como ya hemos comentado en el apartado dedicado al plagio, se considera una falta gravísima que puede tener como consecuencia hasta la expulsión.
- Equilibrio entre teoría y práctica. Según este informe, la enseñanza en la universidad norteamericana tiene un carácter mucho más práctico y al mismo tiempo menos «teórico», lo que equivaldría a decir menos «académico» o «intelectual», en palabras de los alumnos encuestados.

RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES, COMPAÑEROS DE CURSO

Los valores norteamericanos de independencia y confianza en uno mismo se reflejan también en las relaciones que se establecen entre estudiantes

²³ A. ELAND, *et al.*, *U. S. culture series: U. S. classroom culture*, EE.UU.: NAFSA Ed., 2004.

universitarios, en la forma en la que interactúan los compañeros de curso entre sí. En líneas generales, los estudiantes universitarios norteamericanos tienden a separar claramente su vida privada y social de su vida académica. Esto significa que no tendrán como objetivo hacer amigos entre sus compañeros de clase. Se intercambiarán teléfonos y direcciones de correo electrónico con algunos colegas básicamente para organizar grupos de trabajo académico, grupos de investigación y actividades de este tipo, especialmente antes de tener que entregar un trabajo en clase o antes de los exámenes. Pero como tendencia fundamental, los estudiantes en la universidad norteamericana preferirán trabajar solos, tanto en el aula como fuera del aula. La relación entre compañeros tiene un carácter más competitivo que de colaboración.

Esto se explica con mayor claridad si tenemos en cuenta que en los EE.UU., exceptuando a algunos profesores que optan por aplicar un sistema de calificación absoluto («a la europea»), la inmensa mayoría de las universidades califican a los estudiantes sobre una curva de predicciones probabilísticas: la curva de Gauss. Esta es, por otra parte, la experiencia vivida como profesora en los programas norteamericanos de una gran variedad de universidades. Este sistema de calificación implica un valor relativo de las notas conseguidas por cada individuo, ya que éstas se clasificarán en una serie de categorías fijas establecidas de antemano, representadas en una curva en forma de campana, tales como excelente, medio alto, medio (o «mediocre»), medio bajo y bajo (o «fracaso»), siguiendo un índice de probabilidades previo y consiguiendo como resultado un número limitado de representantes de cada una de las categorías en la curva total.

Consecuencia directa y comprensible de este sistema de notas es la relación competitiva más que cooperativa que se establece entre colegas de estudios en el sistema norteamericano, ya que la excelencia de mi nota personal dependerá de que las notas de mis compañeros no lo sean, o en cualquier caso lo sean en menor medida. Otra consecuencia de este sistema de calificación en curva es la enorme presión que ejerce sobre los estudiantes, que lucharán cada instante desde el inicio del curso por conseguir ocupar una de esas pocas posiciones de excelencia en la campana, por lograr «contradecir» las predicciones de la ley de probabilidades demostrando que, con el trabajo y el esfuerzo individuales, uno puede hacerse con uno de esos puestos privilegiados en la escala, aunque esto tenga que ser desplazando a los demás compañeros hacia abajo. Todo esto revierte, además, en la concepción del tiempo y del trabajo significativo y relevante que tienen los alumnos universitarios norteamericanos, quienes suelen establecer claramente sus prioridades en cuanto a lo que vale la pena o no, lo que compensa o no, en términos de «rentabilidad» académica. Todo aquello, ya sea tiempo, esfuerzo o trabajo, que no se vea reflejado en resultados académicos visibles,

se rechaza de plano por «inútil». Como consecuencias positivas podríamos valorar el estímulo que puede suponer este sistema de calificación para el esfuerzo personal, para la ambición, la iniciativa o el espíritu dinámico y emprendedor, valores también presentes en las aulas norteamericanas.

Por otra parte, abundando en el sistema de evaluación y de calificación de las universidades norteamericanas, conviene tener en cuenta varios otros aspectos relevantes a la hora de intentar comprender actitudes del alumnado norteamericano en Educación Superior. En primer lugar, el suspenso no existe o no se da *de facto*, (aunque sí existe la posibilidad oficial en las notas por debajo de la C, que corresponde a nuestro Aprobado, hasta llegar a la F (*Fail*, que en español significa «Fracaso»). Si se diera, si un alumno tuviera hasta un máximo de dos suspensos, perdería la matrícula. Por ello, el sistema universitario norteamericano utiliza varios mecanismos para evitar la posibilidad del suspenso. Los alumnos tienen un tiempo establecido, una vez que el curso ya está en marcha y bastante avanzado, para re-formalizar su matrícula o retirarse «a tiempo» de una o varias asignaturas en las que ven que no van bien, y en las que hay un riesgo de fracasar. Incluso los propios profesores o los tutores, si observan que un alumno lleva una línea poco prometedora en los trabajos y notas parciales acumuladas durante el curso hasta la fecha, pueden y deben (y de hecho lo hacen) recomendar a ese alumno que abandone la asignatura. De esta forma pierde los créditos y algo de su tiempo, pero no tiene un suspenso figurando en su expediente académico.

En esta misma línea de evitar los suspensos, se aplica generalmente un sistema de evaluación sumativa (*Summative Assessment*), que consiste en ir acumulando notas, sumándolas, de pequeños trabajos y aportaciones de cada alumno a lo largo del curso, dotándolos de un valor proporcional relativo en la nota total y final del curso. Están muy extendidas pruebas tales como el *One Minute Paper* (una pequeña prueba cortísima, de un par de minutos, que puede usarse para la evaluación o para la auto-evaluación, que suele hacerse por sorpresa al inicio o al final de una clase, y que contiene normalmente un par de preguntas sobre la clase anterior o sobre algún documento leído en casa como tarea), el *Reaction Paper* (una prueba similar, también cortísima, donde se espera del alumno una reacción crítica, personal, sobre algún tema presentado o sobre algún texto leído), el *Five Minutes Essay* (un «ensayo» o redacción breve —5 minutos—, que puede ser similar en el formato a un examen más tradicional, pero muy sintetizado) o los *Quizzes* (pequeños exámenes parciales de contenidos, normalmente realizados cada dos semanas de curso, programados de antemano de forma habitual). De todas esas pequeñas notas acumuladas según este sistema de evaluación sumativa, las dos o tres peores se eliminan, no se tienen en cuenta en el cómputo final. A aquellos alumnos que no van sumando notas

suficientes, también se les asignan con frecuencia tareas o trabajos extra, dotados siempre de un valor relativo en la calificación, de tal manera que puedan mejorar su situación.

RELACIONES PROFESOR-ALUMNO-PROFESOR

Diferentes interpretaciones sobre conceptos tales como «formalidad» y «respeto» pueden ser causa de malentendidos e incluso de conflictos de comunicación entre estudiantes y profesores de culturas académicas diferentes. Estas diferencias conceptuales se reflejan en diferentes aspectos, tales como las formas lingüísticas utilizadas para dirigirse al interlocutor (el alumno al profesor o el profesor al alumno), o las actitudes que se consideran aceptables o no en el interior del aula o del *campus* universitario. En las aulas norteamericanas, no es en absoluto extraño que los alumnos coman o beban en clase, lean el periódico, se quiten los zapatos, entren al aula cuando la clase ya ha comenzado y la puerta está cerrada, se levanten de su asiento durante la clase para circular por el aula o para salir antes de que la sesión haya terminado, se estiren o bostecen. Este tipo de comportamientos reflejan el concepto de informalidad generalmente extendido. En cuanto a las formas lingüísticas de tratamiento, en general se prefiere el tuteo en ambos sentidos de la comunicación, aunque esto puede variar dependiendo de si hablamos de estudiantes sub-graduados (*undergraduate*) o graduados (*graduate*). Los estudiantes graduados suelen tener una relación mucho más cercana y más «de tú a tú» con el profesor.

Por otra parte, existe una tendencia creciente en la mentalidad norteamericana a entender la universidad como una empresa, y en este sentido a entender al alumno como cliente. Esta percepción tiene consecuencias visibles tanto en el comportamiento y las expectativas de los alumnos con respecto al profesor, como del profesor hacia sus alumnos. El alumno, sintiéndose «cliente», especialmente si su familia ha pagado una enorme cantidad de dinero por sus estudios universitarios, observará al profesor como un «empleado» a su servicio, que tiene la obligación ineludible de cubrir sus expectativas, de ofrecerle una enseñanza de calidad, y de «garantizarle» los mejores resultados, incluyendo las mejores notas al final del curso. Este valor o preconcepto podría desplazar el sentido de responsabilidad hacia la enseñanza por parte del profesor, relativizando la importancia de conceptos tales como responsabilidad o co-responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

Los profesores en la universidad norteamericana valoran positivamente que los alumnos muestren abiertamente su desacuerdo, o incluso que los cuestionen o los «provoquen» intelectualmente, del mismo modo que valoran negativamente la aceptación pasiva y silenciosa de todo lo dicho o

presentado. Aunque los profesores de Educación Superior en EE.UU., reciben de buen grado todo tipo de preguntas y comentarios, críticos en la mayoría de los casos, sobre la materia del curso, los materiales didácticos, las tareas, o las formas y criterios de evaluación, valoran negativamente los esfuerzos de sus alumnos por «negociar» para conseguir mejores notas o más créditos.

En resumen, y a la vista de todo lo descrito, el sistema educativo norteamericano está íntimamente relacionado con los grandes valores esenciales de la cultura y la sociedad norteamericanas, reflejando y ayudando a mantener igualdad, individualismo, libertad y oportunidades entre otros grandes pilares culturales.

La línea de investigación *Instructional Style Research* (Investigación sobre Estilos de Instrucción o Estilos Educativos) compara patrones de comportamiento colectivos de aprendices y docentes. En ocasiones se hace expresa una diferenciación interna en esa línea de investigación, *Learning Style Research* (Investigación sobre Estilos de Aprendizaje), líneas que en realidad avanzan mano a mano paralelamente. Su objetivo es dotar de una mayor consciencia y un mayor conocimiento práctico a formadores, docentes, profesores y otros agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos multiculturales, con aprendices y profesores procedentes de países y culturas diferentes. Utiliza la observación de clase y otros tipos de investigación (cualitativa y cuantitativa) para identificar y describir patrones de conducta colectiva del grupo en el ámbito del aula, de la educación, asociados a perfiles culturales diversos., para asesorar a los profesores que ejercen su actividad en entornos multiculturales. Los investigadores en esta línea suelen ser educadores, etnólogos, antropólogos e interculturalistas. «Patrones de comportamiento colectivo del grupo» es una buena definición breve de la cultura, por lo que se tiende a utilizar indistintamente los términos «cultura de aula» y «estilo educativo».

Los dos paradigmas básicos de estilos de educación que se identifican y caracterizan son el *Knowledge-Focused Style* (Centrado en el conocimiento, y en el profesor como su transmisor en el proceso de enseñanza) y el *Learn-er-Focused Style* (Centrado en el alumno, como principal agente del proceso de aprendizaje). Cada uno de estos dos enfoques o patrones de instrucción es un paradigma educativo completo que lleva asociados toda una forma de pensamiento y un modelo de actuación bien distintos, con implicaciones importantísimas sobre los roles asignados a los diferentes agentes de la educación (alumnos y profesores), sobre los valores y preconceptos asociados a ambos agentes y a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la dinámica, la «cultura» y el clima de trabajo en las aulas, sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje, y sobre las expectativas que alumnos y profesores tienen ante la misma experiencia educativa.

Veamos cómo define Cornelius (2005)²⁴, reconocido especialista en inter-culturalidad, las características del paradigmas de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno (*Learner-Focussed Style*), modelo asociado por el autor y otros especialistas consultados al perfil cultural académico norteamericano, en una ponencia presentada en la *Conference on intercultural communication competence: implications for business, education, & politics*, en Singapure, (octubre 2005):

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

²⁴ N. G. CORNELIUS, *Understanding the two instructional style prototypes: Pathways to success in internationally diverse vlassrooms*, M.A.T., Ed. D., 2005.

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

Resulta de máximo interés comprobar cómo muchos de los principios sobre los que se fundamenta el llamado Proceso de Bolonia para la convergencia de las universidades europeas hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) común, coinciden con los aspectos relacionados con el perfil cultural estadounidense en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje. Tal es el caso de la educación centrada en el alumno, el aprendizaje autónomo, el trabajo cooperativo, actividades de aprendizaje basadas en competencias, el rol del profesor como «facilitador» del proceso de aprendizaje, como «tutor» académico y profesional, etc.

Sobre esta base están diseñadas las tres Escalas que constituyen el Instrumento de medida en este Trabajo de Investigación.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A continuación pasamos a analizar y comentar los resultados obtenidos una vez realizado el tratamiento de los datos con el programa SPSS. Veremos y comentaremos las diferencias de medias estadísticamente significativas en cada una de las tres Escalas del INSTRUMENTO de medida diseñado para esta investigación. Nos referiremos a los mismos con una E numerada correspondiente a cada una de las 3 Escalas (E1, E2 y E3) seguida de una P numerada correspondiente al número de la pregunta o ítem en dicha Escala.

ESCALA 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta primera Escala han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas en 7 de los 12 ítems (E1P3, E1P4, E1P5, E1P7, E1P9, E1P11 y E1P12), correspondientes a 5 DIMENSIONES: jerarquía/autoridad, clima general del aula, criterios de evaluación, contextos de aprendizaje y objetivos generales fundamentales de la Educación Superior. La Escala 1 tiene una fiabilidad moderada (alfa de Cronbach; ,521).

- En la DIMENSIÓN jerarquía/autoridad, hay diferencias estadísticamente significativas en tres variables:
 - E1P3: El conocimiento es transmitido por el profesor (frente a: el conocimiento es descubierto por el estudiante). $t=-6,379$; significación bilateral=,000.
 - E1P4: Los estudiantes deberían participar en la clase sólo cuando el profesor les pregunta directamente (frente a: los estudiantes deberían participar espontáneamente en la clase). $t=-3,125$; significación bilateral=,002.
 - E1P5: Los estudiantes no deberían nunca contradecir o criticar públicamente al profesor (frente a: los estudiantes deberían sentirse estimulados y motivados para cuestionar o incluso discutir intelectualmente con el profesor). $t=-2,948$; significación bilateral=,004.

Los estudiantes norteamericanos, de acuerdo con las previsiones hechas basándonos en la bibliografía consultada, se muestran más cerca de los criterios asociados al paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno (*Learner-Focused Style*), paradigma hacia el que se encamina la universidad europea en el marco del EEES. Este enfoque incluye los valores medidos en estas tres variables: el conocimiento es descubierto por el alumno, no transmitido por el profesor; los estudiantes deberían participar espontáneamente en la clase; los estudiantes deberían sentirse estimulados y motivados para cuestionar o incluso discutir intelectualmente con el profesor. Criterios asociados al sentido de autoridad o jerarquía en Educación Superior que, como hemos visto, en el perfil cultural estadounidense no es un valor establecido, primando más el perfil del profesor como tutor o acompañante del proceso de aprendizaje. Se promueve la participación activa y espontánea por parte de los alumnos en clase, el sentido crítico y la independencia de pensamiento, y la horizontalidad en la jerarquía o estructura social del aula, concepto afín al valor universal de la igualdad en la cultura estadounidense.

- En la DIMENSIÓN clima general del aula, hay diferencia estadísticamente significativa en una variable:

- E1P7: El clima general de la clase debería ser serio, sistemático, ordenado, dirigido siempre por el profesor (frente a: el clima general de la clase debería ser relajado, divertido, abierto a los cambios y las iniciativas de cada uno). $t=-3,145$; significación bilateral $=,002$.
 - Los alumnos norteamericanos se muestran claramente a favor de un clima general de clase relajado, divertido y abierto a los cambios y las iniciativas de cada uno. Sabemos que en la cultura académica en Estados Unidos, priman la informalidad sobre la formalidad, y la flexibilidad sobre la rigidez. Además, volvemos a encontrarnos con los valores de la libertad y de la iniciativa personal.
- En la DIMENSIÓN criterios de evaluación, hay diferencia estadísticamente significativa en una variable:
 - E1P9: En Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser obligatoria y ser controlada por el profesor y tenerse en cuenta para la evaluación (frente a: en Educación Superior en general, la asistencia a clase debería ser voluntaria, opcional, dependiendo de los intereses de cada alumno). $t=2,994$; significación bilateral $=,003$.

Podría resultar sorprendente que sólo en este caso los estudiantes norteamericanos se muestren más de acuerdo con la opción asociada al paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en el conocimiento, y en el profesor como transmisor y gestor (*knowledge-focused style*). Este paradigma promueve más los valores tradicionalmente aceptados en el modelo napoleónico de universidad, incluyendo la asistencia obligatoria a las clases y su control por parte del profesor, lo que resta fuerza al sentido de autonomía y libertad por parte de los estudiantes asociado a los valores culturales académicos norteamericanos, y también a los valores representados por el paradigma centrado en el alumno. Sin embargo, sabemos que la asistencia a clase es siempre obligatoria en la universidad norteamericana, entendida esta obligatoriedad de forma muy estricta. Quizá podría tener que ver también, aunque de forma más indirecta, con los estilos y actividades de aprendizaje preferidos por los estudiantes norteamericanos, es decir, el trabajo cooperativo y las actividades participativas, o con el énfasis de la evaluación puesto más en los procesos que en los resultados, valores que podrían verse asociados más a la asistencia sistemática a las clases que al trabajo autónomo del aprendiz fuera del aula.

- En la DIMENSIÓN contextos de aprendizaje, hay diferencia estadísticamente significativa en una variable:

- E1P11: En Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla de forma presencial, por medio de la asistencia a clases magistrales en el aula (frente a: en Educación Superior en general, la mayor parte del proceso de aprendizaje se desarrolla por medio de trabajo autónomo y Trabajo de Investigación de cada alumno fuera del aula). $t=-2,350$; significación bilateral $=,020$.

En aparente contradicción con los resultados en el ítem anterior, en este caso los estudiantes norteamericanos vuelven a mostrarse mucho más de acuerdo con el paradigma asociado a la cultura académica estadounidense: el aprendizaje centrado en el alumno (*learner-focused style*), que conlleva como valor fundamental promover el aprendizaje autónomo y Trabajo de Investigación por parte de cada alumno, al mismo tiempo que se relativiza el valor asociado a las clases magistrales más tradicionales, siempre en el aula, promoviéndose y propiciándose más otro tipo de contextos o entornos de aprendizaje, como pueden ser los laboratorios, los seminarios o las tutorías.

- En la DIMENSIÓN objetivos generales fundamentales de la Educación Superior, hay diferencia estadísticamente significativa en una variable:
 - E1P12: En Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser convertir a los alumnos en expertos en un área de conocimiento (frente a: en Educación Superior en general, el objetivo fundamental debe ser que los alumnos adquieran las capacidades para el ejercicio de una actividad profesional con éxito). $t=2,032$; significación bilateral $=,043$.

El modelo de universidad anglosajón enfatiza el desarrollo personal del alumno. Este modelo se extendió a los Estados Unidos, donde personifica el modelo regido por el mercado. En este sentido resulta perfectamente coherente el resultado obtenido en este ítem sobre la dimensión de cuál es la naturaleza y cuáles son los objetivos de la universidad en la sociedad. En este sentido, los estudiantes norteamericanos se muestran claramente más de acuerdo con la opción de que el objetivo fundamental debe ser que los alumnos adquieran las capacidades para el ejercicio de una actividad profesional con éxito, frente a la idea de formar expertos eruditos en un área de conocimiento, promovida desde otros modelos de universidad, incluido el napoleónico.

ESCALA 2: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

¿CÓMO APRENDO YO?

En esta segunda Escala han resultado diferencias de medias estadísticamente significativas en 3 de los 16 ítems (E2P4, E2P11 y E2P13), correspon-

dientes a la DIMENSIÓN general medida por este instrumento: mayor o menor grado de acuerdo con el paradigma de educación centrado en el alumno (*Learner-Focused Style*) o con el paradigma de educación centrado en el conocimiento, y en el profesor como su transmisor y gestor (*Knowledge-Focused Style*). La Escala 2 tiene una fiabilidad moderada (alfa de Cronbach: ,671).

En la columna de la izquierda de la Escala está representado el paradigma centrado en el alumno y en la de la derecha de la Escala el paradigma centrado en el conocimiento/profesor, con lo cual los valores de mayor acuerdo (los más bajos de la Escala del 1 al 6) apoyan más el paradigma de la educación centrada en el alumno.

En general, y de acuerdo con lo descrito por los expertos en las fuentes consultadas, los resultados reflejan que los estudiantes estadounidenses muestran una tendencia hacia un mayor grado de acuerdo con el paradigma centrado en el alumno, mientras que los españoles muestran un mayor acuerdo con el paradigma centrado en el conocimiento y en el profesor como su transmisor y gestor; si bien las medias obtenidas en ambos grupos muestran una tendencia general de acuerdo hacia el nuevo perfil académico que se promueve desde Bolonia, es decir, el aprendizaje centrado en el alumno. Sin embargo, las diferencias estadísticamente significativas aparecen de forma clara en las siguientes VARIABLES:

- E2P4: Mi relación con los otros estudiantes es competitiva: cada uno de los estudiantes debe luchar por conseguir las mejores notas, los mejores resultados (frente a: mi relación con los otros estudiantes es de colaboración. Todos los estudiantes debemos cooperar y apoyarnos mutuamente para aprender y conseguir buenas notas, buenos resultados). $t=8,042$; significación bilateral=,000.
Se trata de la diferencia más significativa encontrada en toda la Escala. Y se ajusta plenamente a las previsiones hechas en el marco teórico de este trabajo. Como hemos visto, los modelos de evaluación aplicados en una gran mayoría de las universidades norteamericanas según la curva o campana de Gauss, es decir, la distribución normal, propician y promueven relaciones mucho más competitivas que de colaboración en su cultura académica. Recordemos también, por otra parte, que la competitividad, la ambición y el individualismo se describen entre los valores fundamentales del perfil cultural norteamericano. Los estudiantes españoles se manifiestan claramente mucho más de acuerdo con la cooperación entre compañeros por encima de la competitividad.
- E2P11: Considero que debo utilizar varias fuentes de conocimiento, como bibliografía esencial o investigaciones recientes sobre cada tema, para completar la información recibida en la clase (frente a: considero que el profesor siempre debe explicar la materia en clase

de forma completa y detallada, siendo la principal fuente de información). $t=2,356$; significación bilateral $=,019$.

En la línea del aprendizaje autónomo, centrado en el alumno, los estudiantes norteamericanos vuelven a cuestionar aquí la figura del profesor como transmisor del conocimiento en el aula, manifestándose más de acuerdo con la autonomía y la independencia en el proceso de aprendizaje, y ya no siempre o no necesariamente en el contexto del aula, como hemos visto anteriormente.

- E2P13: En clase prefiero siempre un enfoque y una metodología prácticos, que me capaciten para un posterior ejercicio profesional /técnico (frente a: en clase prefiero siempre un enfoque y una metodología teóricos, que me informen exhaustivamente sobre la materia para convertirme en un experto). $t=-2,961$; significación bilateral $=,003$.

Como ya hemos comentado, de acuerdo con el modelo de universidad norteamericano, modelo regido por el mercado, no sorprende en absoluto que los alumnos estadounidenses se muestren más claramente de acuerdo con los enfoques prácticos que los capaciten para un ejercicio profesional con éxito. Por otra parte, los preconceptos y valores asociados al perfil cultural académico norteamericano nos dicen que la erudición, los planteamientos teóricos o abstractos, reciben un rechazo general en esta cultura universitaria. Prima, además, todo lo que sea o parezca rentable, directamente aplicable a la práctica.

ESCALA 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta última Escala, los resultados muestran diferencias de medias estadísticamente significativas en 12 de las 25 variables propuestas (E3P1, E3P3, E3P5, E3P8, E3P9, E3P10, E3P12, E3P13, E3P14, E3P17, E3P21 y E3P22), lo que significa en casi un 50%. Estos datos resultan de máximo interés, dado el objetivo prioritario de este Trabajo de Investigación: descubrir si existen diferencias en la valoración de las características o competencias que definen el perfil del buen profesor universitario en entornos multiculturales por parte de alumnos de orígenes culturales diversos, en este caso españoles y norteamericanos, dependiendo de una gran variedad de factores, como hemos intentado analizar a lo largo de todo este trabajo así como por medio de las Escalas 1 (Perspectivas Generales sobre Educación Superior) y 2 (Estilos y Estrategias de Aprendizaje en Educación Superior), incluidos de forma prioritaria los factores de índole cultural como base sobre la que se sustenta toda esta investigación. Esta Escala 3 tiene una fiabilidad alta (alfa de Cronbach ,836).

Estas diferencias estadísticamente significativas se refieren a las tres DIMENSIONES que mide esta Escala 3:

- Competencia relacional-afectiva: E3P1, E3P9, E3P14, E3P17 y E3P21 (5 de las 10 de la Escala)
 - Competencia científico-didáctica: E3P3, E3P5, E3P10, E3P12, E3P13 y E3P22 (6 de las 13 de la Escala)
 - Competencia intercultural: E3P8 (1 de las 2 de la Escala)
- Competencia relacional-afectiva:
 - E3P1: El profesor debe tener la capacidad de adaptarse a cada estudiante, para responder a sus necesidades individuales de forma personalizada. $t=4,026$; significación bilateral= $,000$.
Los alumnos norteamericanos dan una prioridad mucho más alta que los españoles a este criterio. Aparte de relacionarse con el individualismo y el igualitarismo, valores fundamentales del perfil cultural norteamericano, también podemos encontrar una coherencia entre este resultado y el obtenido en el ítem E3P8 de esta misma Escala 3, que mide la competencia intercultural en el buen profesor, donde igualmente los alumnos norteamericanos hacen una valoración más prioritaria que los españoles.
 - E3P9: El profesor debería mostrarse siempre amable y simpático. $t=5,070$; significación bilateral= $,000$.
También en este ítem se manifiesta una gran diferencia entre las valoraciones de ambos grupos de alumnos, siendo mucho más importante para los alumnos norteamericanos. El estilo informal, relajado e incluso divertido, según hemos visto en la fundamentación teórica de este trabajo, está muy presente en la cultura académica y en el perfil cultural norteamericanos. Podríamos relacionar asimismo este resultado con la concepción horizontal, no jerarquizada de la sociedad y de la universidad en esta cultura.
 - E3P14: El profesor debería mostrarse siempre serio y profesional. $t=-2,789$; significación bilateral= $,006$.
En el mismo sentido y de forma coherente con los resultados obtenidos en el ítem anterior, en este caso son los estudiantes españoles los que dan mayor prioridad a este criterio. El rigor, la distancia y la seriedad asociados a la jerarquía, a la autoridad y a la profesionalidad son valores presentes en el perfil cultural español y en el modelo universitario napoleónico, como hemos visto en las fuentes consultadas.
 - E3P17: El profesor debería mantener una distancia con los alumnos, propiciando una relación de respeto y autoridad. $t=-5,596$; significación bilateral= $,000$.

En principio podrían resultar sorprendentes los resultados obtenidos en este ítem, por revelarse contradictorios con los obtenidos en los dos anteriores. Los alumnos norteamericanos valoran de forma ligeramente superior a los españoles este criterio. Sin embargo, aunque la diferencia entre ambos grupos es mucho menor en este caso, podríamos relacionar esta valoración con la falta de implicaciones afectivas asociada a la cultura académica norteamericana, así como a su estricto sentido de la intimidad y la privacidad, o incluso de forma más indirecta a su amplio concepto de «distancia de confort» en las relaciones interpersonales.

- E3P21: El profesor debe tratar a los alumnos con interés, respeto y confianza. $t=4,707$; significación bilateral $=,000$.

En el mismo sentido de los resultados obtenidos en los ítems anteriores, en este caso también los alumnos norteamericanos priorizan más que los españoles este criterio. La confianza aparece quizá como nuevo elemento, que podríamos relacionar con el valor de las oportunidades iguales para todos asociado al perfil cultural norteamericano, entendiendo esta confianza como las expectativas que el buen profesor debería tener sobre todos y cada uno de sus alumnos. Recordemos que esta característica cobra también una gran importancia en el libro de Ken Bain (*Lo que hacen los mejores profesores universitarios*) citado y analizado en otra sección del trabajo.

- Competencia científico-didáctica:

- E3P3: El profesor debe tener la capacidad de estimular la curiosidad de los estudiantes y de motivarlos para la participación activa en su propio proceso de aprendizaje. $t=2,168$; significación bilateral $=,031$.

Con absoluta coherencia tanto con la fundamentación teórica de este trabajo como con los resultados generales obtenidos en las tres escalas, los alumnos norteamericanos valoran más que los españoles la capacidad del profesor para estimular la curiosidad y sobre todo la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, elementos fundamentales en el paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno (*learner-focused style*), asociado según todas las fuentes consultadas a la cultura académica norteamericana.

- E3P5: El profesor debe ser creativo, y tener una gran imaginación, para presentar el tema de diferentes formas y proponer diferentes modos de trabajo en el aula. $t=2,454$; significación bilateral $=,015$.
Los alumnos norteamericanos otorgan también a este criterio más importancia que los españoles. Podríamos relacionar este resultado

nuevamente con valores de la cultura académica norteamericana ya mencionados en otros ítems, tales como la atención personalizada a las necesidades educativas y los estilos de aprendizaje de cada uno, o el clima general distendido, ameno e incluso divertido en el aula.

- E3P10: El profesor debería dedicarse prioritariamente a la investigación, conocer los últimos avances en su materia, y escribir y publicar libros y artículos para la comunidad científica. $t=2,472$; significación bilateral= $,014$.

Aunque en este caso las diferencias entre los dos grupos son más pequeñas (sólo 0'5 puntos en la Escala), los alumnos norteamericanos vuelven a dar mayor valor a este criterio que los españoles. Podríamos relacionar este resultado con el gran valor asociado a la especialización y a la profesionalidad en el perfil cultural norteamericano.

- E3P12: El profesor debería ser capaz de plantear cuestiones ambiguas y preguntas inteligentes y relevantes a los alumnos. $t=5,927$; significación bilateral= $,000$.

No sorprende en absoluto que los alumnos norteamericanos otorguen un gran valor a este criterio, nuevamente superior al otorgado por los alumnos españoles. Los retos en general y la «provocación» intelectual entendida como desafío son, como hemos visto en las fuentes consultadas, elementos muy presentes en el perfil cultural académico y social norteamericano. Por otra parte, esta forma de plantear la educación es también un elemento esencial en el paradigma centrado en el alumno, en el que el profesor tiene la función principal de estimular, propiciar y facilitar el aprendizaje profundo y el pensamiento autónomo de los alumnos.

- E3P13: El profesor debería dedicarse prioritariamente a mejorar y actualizar sus técnicas de didáctica y su metodología de trabajo en la clase. $t=2,312$; significación bilateral= $,022$.

Los alumnos norteamericanos priorizan de forma mucho más alta este criterio que los alumnos españoles. Podríamos relacionar este resultado con la gran importancia otorgada a valores tales como la eficacia, los resultados y el éxito en el perfil cultural norteamericano en general, así como en su perfil académico en particular. Es obligación fundamental del profesor buscar y encontrar siempre las técnicas y estrategias necesarias para garantizar el éxito académico de todos los alumnos.

- E3P22: El profesor debe ser un experto altamente cualificado y competente en su materia, que conozca perfectamente toda la bibliografía y la investigación recientes sobre el tema. $t=2,850$; significación bilateral= $,005$.

Los resultados en este ítem vuelven a coincidir con la mayoría de los vistos hasta ahora, siendo el valor otorgado a este criterio superior por parte de los alumnos norteamericanos que por parte de los españoles. Podríamos relacionar este resultado con el gran valor que tienen la especialización y la profesionalidad en el perfil cultural norteamericano.

- Competencia intercultural:
 - E3P8: El profesor debería tener amplios conocimientos sobre las diferencias culturales entre los estudiantes de orígenes diversos, para comprenderlos mejor y poder adaptarse a ellos. $t=2,992$; significación bilateral= $,003$.

Dadas las características esencialmente multiculturales de la sociedad y también de su universidad, norteamericana desde el inicio mismo de su constitución como país, no sorprende en absoluto que los estudiantes norteamericanos den una gran importancia a este criterio, siendo ésta superior a la otorgada por los estudiantes españoles. Como hemos comentado en el marco teórico de este trabajo, la tradición y la realidad españolas en relación con la multi-culturalidad en las aulas son bien diferentes de las norteamericanas, siendo ésta más reciente en el caso de España que en el de Norteamérica y teniendo también características socio-económicas diferentes.

Los resultados muestran diferencias de medias estadísticamente significativas en el 40% de los ítems: en 22 de los 53 en total de las tres escalas. Recordemos que estas diferencias estadísticamente significativas se producen especialmente en la ESCALA 1: PERSPECTIVAS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR (en 7 de 12 ítems, lo que supone un 58,3%) y en la ESCALA 3: EL PERFIL DEL BUEN PROFESOR EN EDUCACIÓN SUPERIOR (en 12 de 25 ítems, un 48%), siendo mucho menos frecuentes y significativas en la ESCALA 2.: ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ¿CÓMO APRENDO YO? (en 3 de 16 ítems, un 18,7%).

A la vista de los resultados obtenidos en este Trabajo de Investigación, parecen haberse confirmado las previsiones iniciales, sustentadas en la información recogida en las fuentes bibliográficas consultadas y en nuestra experiencia de 25 años en aulas 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 con 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 multivariante 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 de orígenes culturales 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 multi-culturalidad 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.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHEN, G., *et al.* (2003), *American ways. A guide for foreigners in the United States*, Boston-London: Intercultural Press.
- CARROLL, J. (2002), *A handbook for deterring plagiarism in Higher Education*, Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University.
- COMISIÓN EUROPEA (2008), *2008 Año europeo del diálogo intercultural*, documento accesible en <http://www.interculturaldialogue2008.eu>
- (2003), *Programa de educación y formación 2010*, documento accesible en http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html
- DAVIS, J. C. (2005), *Living in the USA*, Boston-London: Intercultural Press, .
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- ELAND, A., *et al.* (2005), *Internacional scholar handbook*, EE.UU.: OPI, ISSS, University of Minnesota.
- (2004), *U. S. culture series: U. S. classroom culture*, EE.UU.: NAFSA Ed.
- FLECHA, R.; GARCÍA, C., y MELGAR, P. (2004), «El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica», en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n.º 51, 2004. Ejemplar dedicado a la Universidad de la Convergencia, una mirada crítica, coordinado por José Emilio Palomero Pescador.

- HALL, E. T. (2006), *The hidden dimension*, Garden City, New York: Ed. Doubleday.
- LEWIS, R. D. (2008), *Cross-cultural communication. A visual approach*, United Kingdom: Transcreen Publications, Hampshire.
- MORALES, P. (2006), «Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno», monográfico sobre el EEES de la *Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, n.º 124, Madrid, pp. 11-38.
- MUÑOZ, I. (2006), «El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)», monográfico sobre el EEES de la *Revista Miscelánea Comillas*, vol. 64, n.º 124, pp. 39-62.
- PAIGE, R. M., y SMITH, L. (1992), *Educación Superior en USA*, Universidad de Minnesota. Revisado por R. STUCK, 1993.
- PRIETO, L. (Coord.); BLANCO, A.; MORALES, P., y TORRE, J. C. (2007), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, Barcelona: Ed. Octaedro, Colección: Educación Universitaria ICE.
- PROYECTO TUNING (2000), disponible en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/>
- SCHOR, J. (1999), *The overspent american: Why we want what we don't need*, Ed. Harper Perennial, New York.
- SIMONS, G. (2005), «Los Estados Unidos, una visión de mi cultura desde la distancia», en *ABACO, Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 2.ª época, n.º 43, monográfico Inter-culturalidad, 2005, Buenos Aires.
- (2004), *Cultural detective USA*, disponible en www.culturaldetective.com
- UNESCO (2008), *Informe sobre Educación Superior en el mundo*, disponible en <http://stats.uis.unesco.org/unesco/Report>
- (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*, disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm