



Metodologías educativas e interculturalidad: reflexiones de una pasantía en la Universidad de Valladolid, España

Educational methodologies and interculturality: reflections from an internship at the University of Valladolid, Spain.

Vergara-Araya, Catalina¹

Vergara Araya, C. (2024). Metodologías educativas e interculturalidad: reflexiones de una pasantía en la Universidad de Valladolid, España. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 85-98. <https://doi.org/10.29035/rce.16.85>

[Recibido: 07, octubre 2024 / Aceptado: 05 noviembre, 2024]

RESUMEN

Este ensayo describe y compara las metodologías educativas implementadas en una universidad española, haciendo especial énfasis en el sistema evaluativo y analizando las implicancias que tiene el examen escrito de tipo ensayístico en contraste con los métodos evaluativos de la Universidad Católica del Maule. Asimismo, analiza el concepto de interculturalidad, su importancia en la formación docente y el desarrollo de competencias claves para enfrentar aulas culturalmente diversas. Finalmente concluye que la metodología de enseñanza de la universidad española posee un enfoque fundamentalmente transmisivo y el sistema evaluativo se centra en un examen final caracterizado por la exigencia que conlleva organizar y exponer argumentos en un tiempo limitado, lo que impacta directamente en el proceso cognitivo de los estudiantes; pero también por las condiciones de presión y ansiedad a las que somete a quienes lo rinden. En cuanto a interculturalidad, se concluye que la experiencia intercultural en la formación docente es esencial, tanto para ser más consciente de los desafíos educativos como para desarrollar habilidades necesarias en el contexto chileno actual. Entre estas habilidades se destacan la iniciativa social, la apertura mental y la empatía cultural; las cuales deberían integrarse aún más en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía.

Palabras clave: España; interculturalidad; sistema evaluativo; competencias interculturales; docencia.

¹ Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0004-2732-0570> | catalina.vergara.01@alu.ucm.cl

ABSTRACT

This essay describes and compares the educational methodologies implemented in a Spanish university, with special emphasis on the evaluation system and analyzing the implications of the essay-type written exam in contrast with the evaluation methods of the Universidad Católica del Maule. It also analyzes the concept of interculturality, its importance in teacher training and the development of key competencies to face culturally diverse classrooms. Finally, it concludes that the teaching methodology of the Spanish university has a fundamentally transmissive approach and the evaluation system is centered on a final exam characterized by the demands of organizing and presenting arguments in a limited time, which has a direct impact on the cognitive process of the students; but also by the conditions of pressure and anxiety to which those who take it are subjected. Regarding interculturality, it is concluded that intercultural experience in teacher training is essential both to be more aware of the educational challenges and to develop skills necessary in the current Chilean context. Among these skills, social initiative, open-mindedness and cultural empathy stand out, which should be further integrated into the curricula of teaching careers.

Key words: Spain; interculturality; evaluation system; intercultural competencies; teaching.

INTRODUCCIÓN

Los programas de movilidad son una de las estrategias para promover la internacionalización de nuestra universidad y la mutua colaboración entre instituciones de distintos países. Pero también son un modo de enriquecer la formación universitaria de los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de abandonar la comodidad habitual y explorar nuevos ambientes educativos y culturales. En este contexto, la Universidad Católica del Maule -en adelante UCM- mantiene convenios bilaterales con más de diez países y sesenta universidades, por lo que ofrece una amplia gama de destinos para elegir según intereses o preferencias. Como estudiante de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, después de atravesar por una postulación y un procedimiento de selección, opté por ser parte de la Universidad de Valladolid¹² durante un semestre académico. Este periodo me permitió observar una variedad de aspectos, desde costumbres, formas de vida locales y diversidad cultural hasta las particularidades del sistema universitario.

Tomando en cuenta lo anterior, el presente ensayo tiene como objetivo exponer algunas reflexiones con respecto al contexto educativo e intercultural de España basándome en mi experiencia formativa. Entre ellas se aborda una descripción de la metodología de enseñanza implementada en las clases de las asignaturas cursadas, una descripción y un análisis problemático del sistema de evaluación utilizado en la Universidad de Valladolid por los docentes -contrastando en algunos casos con la UCM-, luego el carácter intercultural de España, y por último, un análisis sobre la utilidad de la experiencia en contextos interculturales para la formación docente en consideración del estado actual de las aulas educativas.

¹² Universidad pública ubicada en Valladolid, ciudad al noroeste de España perteneciente a la comunidad autónoma de Castilla y León.

La Filología Hispánica en el contexto de la Universidad de Valladolid, España

El programa que cursé en la Universidad de Valladolid -en adelante UVa- es el “Grado en Español: Lengua y Literatura”, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras. Aunque su nombre oficial es “Grado en Español”, comúnmente se le conoce como “Filología Hispánica”, puesto que hasta el año 2009 ofrecía el estudio de Licenciado en Filología Hispánica; sin embargo, bajo un afán por reestructurar y modernizar el sistema universitario español, se determinó sustituirlo¹³. En el contexto de este grado, la filología hispánica se refiere al estudio integral de la lengua y la literatura española e hispanoamericana, incluyendo tanto el análisis lingüístico -fonética, morfología, sintaxis, y evolución histórica del español- como el literario -desde la literatura medieval hasta la contemporánea- para formar especialistas capaces de analizar textos en su contexto histórico-cultural y lingüístico y comprender cómo la lengua y la literatura reflejan y moldean la identidad cultural hispánica.

Dentro de la distribución del plan de estudios -extendido en cuatro cursos-, la formación lingüística parte desde la norma y el uso del español y pasa por la lingüística general, la fonética y la fonología, la morfología, la lexicología, y la gramática en su dimensión sintáctica; mientras que la literaria parte desde la tradición literaria clásica y avanza por la literatura universal, medieval, renacentista y contemporánea, de modo que atraviesa diferentes períodos y contextos. Asimismo, el grado contiene dos asignaturas de formación básica orientadas al estudio de lenguas específicas: la primera llamada “Lengua moderna con fines académicos” en la cual los estudiantes deben elegir entre inglés, francés, alemán o italiano; y la segunda “Lengua clásica”, que ofrece estudiar latín vulgar o introducirse al griego o al árabe.

Las asignaturas que inscribí fueron tres: “Producción, difusión y recepción del texto literario”, “Técnicas retóricas”, y “Literatura hispanoamericana de los siglos XIX y XX”. La primera de ellas estaba orientada a cómo el libro como sujeto material se creaba, confeccionaba, difundía en la sociedad, se vendía, y se leía; la segunda al discurso retórico y la oratoria como ciencia, ligada a técnicas de argumentación y persuasión; y la tercera a la narrativa y lírica de nuestro continente en esos siglos, junto con el análisis de cambios históricos e ideológicos importantes que incidieron en ambas.

Metodología de enseñanza observada en la universidad

En una pasantía como la que realicé entre los meses febrero y julio de 2024 -correspondiente al segundo cuatrimestre-, el método de enseñanza fue el elemento desconocido que más expectación me generó antes de introducirme en el sistema educativo español y, en concreto, de la UVa. Al apreciar la forma en la que se desarrollaban las clases de las asignaturas que cursé, noté que, si bien las disciplinas de lengua y literatura poseen una naturaleza teórica y no se puede ignorar que el análisis textual demanda una considerable transmisión de conocimientos, algunas clases -especialmente de literatura- se encontraban fuertemente ligadas a una metodología de enseñanza tradicional, de tipo expositiva e incluso magistrocéntrica, pese a que los

¹³ Dicha reestructuración proviene de una reforma universitaria llamada “Proceso de Bolonia” como consecuencia de la “Declaración de Bolonia” (1999), en la cual se propuso simplificar el plan de estudios, reducir el número de titulaciones, por ejemplo, “Licenciaturas superiores” o “Diplomaturas medias”, y así otorgar una mejor organización en los programas de Máster y Doctorado españoles (Toledo, 2015).

programas, en los apartados de principios metodológicos dicen proponer discusiones y debates en las clases teóricas, y en el sistema de evaluación un porcentaje de la calificación final -aunque bastante mínimo- se destine a la participación activa en el aula¹⁴. Sin embargo, hay otros casos en los que algunas asignaturas tratan de incluir al estudiante en su aprendizaje proponiendo las llamadas “prácticas”; instancias agendadas desde el programa que consisten en trabajos en clase, ya sea individuales o grupales, o exposiciones sobre alguna temática abordada en el semestre¹⁵.

Por otro lado, no puedo no admitir que, de las tres asignaturas que mencioné anteriormente, “Técnicas retóricas” es la que mayor oportunidad nos otorgó a los estudiantes para participar y ser proactivos. El foco siempre estuvo en nosotros; semana por medio debíamos crear y pronunciar un discurso retórico frente al docente y al curso, el cual posteriormente se filmaba y proyectaba de manera que pudiésemos analizarnos a nosotros mismos y recibir comentarios, felicitaciones y sugerencias de mejora de nuestros compañeros. Aquello es bastante coherente con el apartado de métodos docentes en el programa de esta asignatura, pues propone tanto clases teóricas como prácticas, pero con la diferencia de un énfasis en el estudiante guiado por el profesor y un constante ejercicio autocrítico promovido por el diálogo en conjunto. En este caso, es el docente quien decide implementar esta metodología, lo cual no ocurre en los otros dos cursos.

Sistema evaluativo

Para comprender el sistema evaluativo de la UVa lo primero es explicar la escala de calificaciones que rige en las universidades de España. En esta, las calificaciones se expresan en una escala numérica que va del 1 al 10, donde 1 es la más baja y 10 la más alta. Para aprobar una asignatura, el estudiante debe obtener al menos un 5, que es la calificación mínima para ser considerado "aprobado". Por el contrario, si las calificaciones se encuentran por debajo de 5, estas se consideran suspensas. Las calificaciones también se acompañan de una mención cualitativa: entre 0 a 4,9 es “suspenso”; entre 5 y 6,9 es "aprobado"; entre 7 y 8,9 es "notable"; entre 9 y 9,9 es "sobresaliente"; y un 10 puede obtener una "matrícula de honor" -se concede la gratuidad de la matrícula en la asignatura que obtuvo esta mención- si el rendimiento es excepcional, aunque esta última mención es limitada a un pequeño porcentaje de estudiantes por clase y debe corresponder a la nota final.

En el sistema universitario español las evaluaciones están estructuradas de forma que los estudiantes tienen dos oportunidades para aprobar una asignatura en el mismo año académico: la convocatoria ordinaria y la extraordinaria. En el caso de la UVa, el calendario académico 2023/2024 estipula que el periodo lectivo para el desarrollo de las clases presenciales y los exámenes del segundo cuatrimestre es del 5 de febrero al 28 de junio, y la fecha límite para la entrega de actas es el 19 de junio en la convocatoria ordinaria y el 3 de julio en la extraordinaria¹⁶. Así, se determina desde antes del inicio de clases, un periodo de exámenes entre la segunda y la tercera semana de junio, el cual pretende la rendición del examen más importante -por no decir el único- para

¹⁴ Programas disponibles en https://www.uva.es/resources/docencia/_ficheros/2023/441/asignaturas.pdf

¹⁵ No confundir con las “prácticas” semestrales que se llevan a cabo desde segundo año en las pedagogías de la UCM.

¹⁶ Calendario académico disponible en:

<https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.02.calendario/2.07.01.calendarioacademico/>

la nota final de la asignatura, y que por lo general es individual, escrito, y de carácter ensayístico. En ese sentido, cabe además afirmar que, aunque los docentes incluyan actividades a lo largo del semestre, estas sólo son formativas y no tienen ninguna repercusión en la nota final; porque en la nota final siempre tendrá más “peso” este examen escrito individual, en el que se debe evidenciar el aprendizaje desplegando las capacidades argumentativas de cada uno.

Siguiendo lo anterior, creo que es importante exponer -siempre desde mi experiencia- de qué forma se realizaron estos exámenes. En la asignatura “Técnicas Retóricas” el examen consistía en analizar distintos discursos retóricos que el docente entregaba en un folio, y el tiempo se extendía en dos horas. En el caso de “Producción, Difusión y Recepción del Texto Literario”, tuvimos que desarrollar en un tiempo asignado de dos horas una idea a partir de una pregunta que la docente formulaba sobre uno de los diez temas abordados durante el semestre; y, por supuesto, sin que conociéramos de antemano cuál sería el tema seleccionado. Ahora bien, en “Literatura Hispanoamericana de los siglos XIX y XX” el docente nos entregó, con una semana de antelación, seis preguntas abiertas que giraban en torno al corpus de los textos leídos en clase, con el fin de que pudiésemos anticiparnos y reflexionar posibles respuestas. Y en el día del examen, seleccionó dos de ellas al azar y nos dio a elegir una; lógicamente, la que nos resultara más conveniente para ensayar en tres horas.

No está de más señalar -para quien no se dio cuenta- que la principal preferencia de los docentes al momento de evaluar el final del proceso es la elaboración de una argumentación sólida en un tiempo determinado y en su presencia. Aquello me hace plantearme una cuestión: ¿cuál es la implicancia de este modelo de aplicación en la cognición de los estudiantes? pues, el hecho de que se nos solicitara escribir un ensayo en tres horas y en su presencia, en lugar de pedirlo como un trabajo asincrónico, tiene implicaciones profundas tanto en el proceso cognitivo del estudiante como en la dinámica de evaluación. Escribir un ensayo bajo estas condiciones obliga al estudiante a organizar sus ideas clara y rápidamente, activando ipso facto su capacidad de análisis, síntesis y estructuración. En su taxonomía, Bloom (1956) clasifica la síntesis dentro de las habilidades de orden superior -quinto nivel- e indica que:

Synthesis is here defined as the putting together of elements and parts so as to form a whole. This is a process of working with elements, parts, etc., and combining them in such a way as to constitute a pattern or structure not clearly there before. This is the category in the cognitive domain which most clearly provides for creative behavior on the part of the learner. However, it should be emphasized that this is not completely free creative expression since generally the student is expected to work within the limits set by particular problems, materials, or some theoretical and methodological framework ¹⁷ (p. 162).

¹⁷ “La síntesis se define aquí como la unión de elementos y partes para formar un todo. Se trata de un proceso en el que se trabaja con elementos, partes, etc., y se combinan de tal manera que constituyen un patrón o estructura que antes no estaba claramente presente. Esta es la categoría en el dominio cognitivo que proporciona más claramente el comportamiento creativo por parte del aprendiz. Sin embargo, cabe destacar que no se trata de una expresión creativa completamente libre, ya que generalmente se espera que el estudiante trabaje dentro de los límites establecidos por problemas particulares, materiales o algún marco teórico y metodológico”.

Ya nos respaldaría Bloom en que no es cosa fácil crear algo así. Sin embargo, también es necesario considerar la ausencia total de recursos externos -internet, inteligencia artificial y/o fuentes bibliográficas- que supone escribir estos ensayos breves, ya que no contamos ni con el tiempo ni con la ayuda tecnológica: debemos enfrentarnos completamente en solitario a la escritura, tarea altamente desafiante para los estudiantes de la modernidad. Mientras que escribir un ensayo de manera digital, con más tiempo y herramientas, implica una situación diferente. Las tecnologías automatizan ciertos procesos cognitivos, lo que reduce el desafío de la escritura inmediata y autónoma, que es, finalmente, donde el estudiante se enfrenta de forma, por así decirlo, más cruda a sus propias capacidades.

A raíz de lo anterior, podríamos entonces distinguir ventajas y desventajas de este tipo de evaluación. Entre sus ventajas se encuentran: la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico; la primera porque el estudiante debe ir constantemente tomando decisiones de forma independiente y la segunda porque debe también formular una opinión o argumento desde su propio juicio y priorizar la información más relevante y pertinente para su respuesta. Ambas estrechamente ligadas a un proceso cognitivo, como se señaló anteriormente. Por el contrario, entre sus desventajas se encuentran: la presión del tiempo y la inexistencia de un descanso intermedio. En primer lugar, la presión del tiempo puede ser un factor limitante para muchos estudiantes, especialmente para aquellos que necesitan más tiempo para procesar las instrucciones, la información y/o una argumentación, o que incluso tienen dificultades con la gestión de la ansiedad. A partir de la implementación de su “Cognitive Test Anxiety Scale” en una muestra de estudiantes, Cassady y Johnson (2002) expresan que:

The results provide support for cognitive explanations of performance deficits encountered by students with heightened levels of test anxiety. Specifically, it appears that students may experience cognitive interference while preparing for examinations, taking examinations, or both. Interference during preparation may lead to a poor conceptualization or organization of the content, limiting the ability to retrieve key information during the test. (...) In all, it appears that cognitive test anxiety accounts for approximately 7 to 8% of the variance in student performance on actual course examinations. This percentage may seem slight, and insignificant, until examined in light of the complex behavior being predicted. A student’s performance on a course examination involves a wide array of factors that influence overall performance, ranging from intelligence and preparation to test-taking skill and luck¹⁸ (p. 291).

¹⁸“Los resultados apoyan las explicaciones cognitivas de los déficits de rendimiento que presentan los estudiantes con niveles elevados de ansiedad ante los exámenes. En concreto, parece que los estudiantes pueden experimentar interferencias cognitivas mientras se preparan para los exámenes, los realizan, o ambas cosas. La interferencia durante la preparación puede conducir a una mala conceptualización u organización del contenido, limitando la capacidad de recuperar información clave durante el examen. (...) En total, parece que la ansiedad cognitiva ante los exámenes representa aproximadamente entre el 7 y el 8% de la variación en el rendimiento de los estudiantes en los exámenes reales del curso. Este porcentaje puede parecer escaso e insignificante, hasta que se examina a la luz del complejo comportamiento que se predice. En el rendimiento de un estudiante en un examen de un curso interviene una amplia gama de factores que influyen en el rendimiento general, desde la inteligencia y la preparación hasta la habilidad para realizar el examen y la suerte”.

Asimismo, Ávila-Toscano et al., (2011) utilizando el término “Ansiedad ante los Exámenes” (AE) (p. 256) también investigaron este caso e implementaron un cuestionario de ansiedad en estudiantes, descubriendo en sus resultados que los exámenes que exigen desarrollar argumentaciones o proposiciones generan niveles más altos de ansiedad. Por ello, es necesario considerar la diversidad de estilos de aprendizaje y habilidades cognitivas, puesto que no todos los estudiantes pueden demostrar su verdadero potencial en condiciones de presión. En segundo lugar, la inexistencia de un descanso intermedio podría provocar una fatiga mental en los estudiantes mientras rinden el examen, aunque sobre esto son escasas las fuentes de información.

Retomemos el tema de las convocatorias ordinaria y extraordinaria. La primera es el período estándar en el que los estudiantes rinden el examen final, y para esta instancia se espera que todos se presenten. Por otro lado, cuando un estudiante no supera el puntaje mínimo -5- en un examen ordinario o no puede presentarse, debe ir a la segunda convocatoria y hacer un extraordinario a finales del mes, con la posibilidad de obtener el puntaje máximo -es decir, un 10-. Así, la extraordinaria es una especie de segunda oportunidad que más o menos equivaldría a lo que en la UCM le llamamos “remedial” -recuperativas-, pero con la diferencia de que aquí sólo nos dan la posibilidad de obtener el puntaje mínimo -4- una vez fracasado el primer intento.

Ahora bien, ambas convocatorias tienen formas de ponderación diferentes que los docentes deciden. En el caso de la asignatura “Literatura Hispanoamericana de los Siglos XIX y XX”, en la convocatoria ordinaria la calificación final se constituyó de un 80% de la nota del examen final y un 20% de la nota de participación en el aula; mientras que, en la extraordinaria, el 80% del examen final se mantuvo, pero el 20% de participación se sustituyó por un trabajo escrito de tipo analítico. En “Producción, Difusión y Recepción del Texto Literario”, en la convocatoria ordinaria la calificación final se conformó de un 60% de la nota de examen final, un 20% de prácticas y otro 20% de participación y trabajo en las clases. En la extraordinaria, en cambio, el examen final correspondió a un 80% de la calificación final y las prácticas un 20%. En “Técnicas Retóricas”, la convocatoria ordinaria tuvo un 60% de la nota del examen escrito, un 20% de la nota de las prácticas presenciales a lo largo del curso, y otro 20% de la nota de una práctica final. Mientras que, en la convocatoria extraordinaria, el único instrumento de evaluación fue el examen escrito de tipo teórico-práctico (100%).

Lo expuesto en el párrafo anterior demuestra un rediseño de las ponderaciones al llegar a una segunda convocatoria. En la UCM, a diferencia de lo descrito en la UVA, las ponderaciones de los distintos elementos de evaluación no se modifican para las recuperativas. Aquí, los porcentajes asignados a las distintas formas de evaluación -como exámenes, trabajos en equipo o participación- permanecen fijos, independientemente de si el estudiante se presenta a una recuperativa. Finalmente, cabe mencionar que en el caso particular de la UCM rara vez la nota final de una asignatura se basa en el resultado de un único examen. Los docentes organizan diversas instancias de evaluación, las cuales no se realizan sólo antes de finalizar el semestre, sino también durante este. Esto significa que los estudiantes tenemos varias oportunidades para demostrar nuestro aprendizaje, lo que no quiere decir que no exista una evaluación más importante, y por lo tanto, con más ponderación.

Estudiar en España, un contexto intercultural

Para comprender por qué España es un contexto intercultural, es preciso primero conocer el concepto de interculturalidad. Según la UNESCO (2006) interculturalidad se refiere a la “existencia e interacción equitativa entre diversas culturas” (p. 17) e implica un intercambio activo entre ellas, promoviendo la comprensión, el respeto y el enriquecimiento mutuo, de modo que personas de diferentes orígenes culturales puedan coexistir y colaborar. Además, es necesario distinguirla de los conceptos “pluriculturalidad” y “multiculturalidad”, ya que su prefijo “inter-” significa “entre culturas”; mientras que el prefijo “pluri-” se refiere a “muchos” -muchas culturas o tendencias presentes en un territorio y su posible interrelación- y “multi-” a una cierta cantidad de elementos -en este caso, la presencia de diversas culturas en un mismo territorio, aunque estas pueden limitarse a coexistir sin una interacción significativa¹⁹ (Bernabé, 2012, pp. 69-70).

España ha sido, históricamente, una mezcla de culturas. A lo largo de los siglos, España ha sido hogar de diversas civilizaciones, como los romanos, visigodos, musulmanes y judíos. Cada una de estas culturas ha dejado huella, ya sea en la lengua, en la arquitectura, en las tradiciones, etcétera. Varrón, un historiador latino del siglo I a.C., menciona que España fue poblada sucesivamente por iberos, persas, fenicios, celtas y cartagineses. Con la derrota de Cartago tras la Segunda Guerra Púnica, Roma inició la conquista de la península, que culminaría con su romanización. Después de la caída del Imperio Romano en el siglo V d.C., los visigodos, un pueblo germano, tomaron el control de la península hasta que fueron desplazados por los ejércitos musulmanes, dando inicio a varios siglos de dominación árabe. Esta última vio su fin cuando los reinos cristianos del norte -Castilla, Asturias, León, Aragón, Navarra- comenzaron la Reconquista, un proceso que culminó en 1492 con la toma de Granada como último reino musulmán (Altamira, 1909). La historia de España se encuentra fuertemente marcada por la multiculturalidad y la pluriculturalidad, dado que distintas culturas han coexistido -como musulmanes y cristianos-, y, en el mejor de los casos, interactuado e intercambiado elementos culturales. Ejemplo de esto es lo que Altamira (1909) señala a continuación:

La oposición de intereses políticos y la lucha constante entre los centros cristianos peninsulares y los invasores [musulmanes], no debe inducir a error en punto a las relaciones ordinarias entre ambos elementos. Fuera de los campos de batalla, tratábanse ambos pueblos, a menudo, de manera cordial e íntima. (...) No es de extrañar, pues, que se visitasen frecuentemente, se ayudasen en las guerras civiles, comerciasen entre sí y aun se enlazaran por el matrimonio individuos de uno y otro pueblo, y no sólo de las clases bajas y menos cultas, sino de las más altas y poderosas (p. 261).

De igual manera, el mismo autor sostiene que los mozárabes o cristianos que habitaban en territorio Al-Ándalus contribuyeron a los musulmanes españoles en el uso de una nueva lengua -la aljamía- que contenía elementos latinos, ibéricos y árabes, y también dialectos regionales de Aragón, Valencia, entre otros. Y por medio de esta

¹⁹ Sobre multiculturalidad, y para comprender más correctamente esta distinción, Bernabé (2012) sostiene que: “En este caso no tienen por qué darse situaciones de intercambio, es un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes” (p. 69).

les comunicaron muchas palabras de vocabulario científico que más tarde terminarían incorporando a su habla. Por último, los mudéjar -musulmanes que habitaban en territorios cristianos en el proceso de reconquista- legaron en España una arquitectura con un “nuevo género artístico”, que mezclaba en estructuras góticas elementos árabes y cristianos (Altamira, 1909, p. 546).

Por otro lado, en la actualidad, el contexto educativo español es intercultural, puesto que ese ha sido el objetivo central de sus políticas durante las últimas décadas. En 1987, la Unión Europea comenzó a implementar el programa Erasmus + “para ofrecer a los estudiantes de Educación Superior europeos viajar a otros países miembros para aprender y enriquecerse estudiando en el extranjero” (Sanz & Plaza, 2023, p. 188). Sin embargo, se observó que los estudiantes que participaban en programas de movilidad, a menudo no lograban convalidar sus estudios correctamente debido a las diferencias en los planes de estudio y los créditos de las universidades. Entonces, con el fin de estandarizar los sistemas universitarios, facilitar la movilidad de estudiantes, profesores y personal académico, y asegurar la comparabilidad de las notas y los títulos, los países miembros de la Unión Europea, acordaron firmar la Declaración de Bolonia en 1999, la cual dio inicio al Proceso de Bolonia y a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Rosique G., & Rosique J, 2011).

Bajo esas circunstancias, mediante la Ley Orgánica de Universidades (LOU), España “se comprometió a adoptar las medidas necesarias para la plena integración de su sistema educativo en el espacio europeo de enseñanza superior” (Pérez Sancho, 2004, p. 97) y más tarde hizo público el documento “La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior” que ajusta, con una serie de propuestas, el sistema de créditos y los títulos oficiales a los estándares europeos. Lo anterior fue clave para consolidar el carácter intercultural del sistema educativo español, ya que favoreció significativamente al crecimiento del programa Erasmus +, el cual se considera una oportunidad de intercambio cultural y entendimiento mutuo entre jóvenes de diferentes países; pero también una oportunidad para mejorar las habilidades comunicativas, lingüísticas e interculturales, y adquirir “aptitudes interpersonales muy valoradas por los empleadores” (Comisión Europea, s.f)²⁰.

Ahora bien, aparte del programa Erasmus +, existen otras formas de movilidad universitaria, como el programa SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles) que también constituye una oportunidad de diálogo intercultural al permitir que estudiantes de distintas regiones y comunidades autónomas españolas interactúen; y otros programas de movilidad internacional con universidades de países externos a la unión europea, por convenio bilateral, como es el caso de la UCM. Esto quiere decir que existen universidades españolas que cuentan con sus propios programas que facilitan la movilidad de estudiantes a universidades de otros continentes, como América Latina, Asia y África, y viceversa.

Por último, cabe mencionar que España es uno de los destinos más elegidos por los estudiantes que desean realizar una movilidad internacional, lo que significa que las aulas suelen estar llenas de estudiantes de

²⁰ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/opportunities/opportunities-for-individuals/students/studying-abroad>

diferentes nacionalidades -Italia, Brasil, Marruecos, India, Colombia, México, etcétera- e, inevitablemente, se vayan tornando cada vez más en aulas interculturales²¹.

Importancia de la experiencia intercultural en la formación del profesorado

La experiencia de estudiar un semestre en el extranjero trae consigo, dentro de las consecuencias más notables, la construcción de la identidad personal. La movilidad internacional implica experimentar encuentros e instancias de intercambio, desarrollar competencias interculturales y superar estereotipos; es tal el impacto, que, “el estudiante poco tiene que ver con aquél que se marchó unos meses atrás” (Ruiz, 2012), destacando la madurez adquirida en la capacidad para desenvolverse en situaciones atípicas o para tratar con personas totalmente diferentes, mejorando sus posibilidades de acceso al empleo (Sanz & Plaza, 2023, p. 189).

En el contexto de la formación de profesorado concretamente, las experiencias interculturales son especialmente útiles, porque permiten al futuro profesor ser más consciente de los desafíos que implica estar inmerso en un contexto intercultural y le otorga varias herramientas esenciales para enfrentarlo. Adalid y Carmona (2015) clasifican una serie de competencias relacionadas con el aprendizaje intercultural de un estudiante en pasantía, sin embargo, creo que es muy provechoso adaptarlas a cualquier entidad o persona, más aún a un profesor en formación. Entre ellas nombran la iniciativa social -conducir la acción y la colaboración para con el otro-, la flexibilidad -cambiar comportamientos habituales cuando una situación intercultural lo demande-, la estabilidad emocional -mantener la calma y no reaccionar bruscamente bajo una situación de estrés-, la empatía cultural -comprender ideologías y sentimientos de los miembros de otras culturas-, la apertura mental -disponer de una actitud abierta a conocer y vivir experiencias junto a otras culturas-, la competencia comunicativa intercultural -manifestar un comportamiento adecuado en un contexto sociocultural determinado que propicie una comunicación efectiva- y la competencia lingüística -saber comunicarse en un contexto donde no se habla la lengua materna-.²²

Para llevar a cabo una educación intercultural efectiva, es fundamental que el docente también desarrolle estas competencias. El profesor, como eje central del proceso educativo, debe ser el motor que impulse un entorno inclusivo y diverso, y su éxito dependerá en gran medida de su actitud, sus creencias y la calidad de la formación que haya recibido en dicho ámbito. Al respecto, Ruiz (2012) señala que:

El maestro tiene un papel y protagonismo esencial en el proceso de desarrollo de la educación intercultural, sin embargo, es necesario considerar algunas de las acciones que en la práctica ellos enfrentan: a. Los

²¹ En el año 2022, según los datos que arrojó en su cuenta de X la Comisión Europea (2024), España se sitúa en el primer lugar entre los destinos preferidos de Erasmus + con 142.900 estudiantes, luego Italia (101.800) y Alemania (75.300). https://x.com/EU_Commission/status/1773251176890544322?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Cwterm%5E1773251176890544322%7Ctwgr%5Eca26e356bb648953944afcd926e182026f6074bc%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fcadena.es.com%2Fnacional%2F2024%2F03%2F28%2Fespana-es-el-principal-receptor-de-estudiantes-del-programa-erasmus-cadena-ser%2F

²² Podestá et al., (2022) reúnen las competencias interculturales de un docente en tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. El conocimiento implica conocer las características de otros grupos culturales, las habilidades permiten comprender otras culturas y relacionarse con ellas, y las actitudes permiten reconocer la validez de estas y a su vez tener voluntad para cuestionar la propia.

maestros se forman o preparan para la atención de grupos de estudiantes relativamente semejantes, por lo tanto, la presencia de alumnos culturalmente diferentes es considerado por ellos como un problema que se añade a la exigida atención a la diversidad que se proclama desde los marcos legales y jurídicos (p. 21).

En virtud de lo anterior, considero fundamental que el profesor en formación aproveche las oportunidades que demanden una “salida al mundo” como lo es una movilidad internacional o también instancias de contacto e interacción con otras culturas, como lo es un curso de lengua, un voluntariado, etcétera²³.

Además de estas experiencias, las mallas curriculares constituyen un factor clave en la formación que no podemos pasar por alto. En Chile, en la formación del profesorado aún es escaso el desarrollo de la competencia intercultural, pese a que es tan necesaria como urgente, y, en su ejercicio, se espere que realicen constantemente un trabajo de investigación-acción, según sostiene Sales (2012):

La función del profesorado es esencial en el fomento de la interculturalidad, por lo que sus actitudes, estrategias e interrelaciones en la tarea educativa deben reflejar su compromiso ciudadano de transformar el contexto social y escolar. (...) Se conciben [los profesores] como investigadores e investigadoras que trabajan en coordinación con toda la comunidad educativa en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela, en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas (p. 115).

En la UCM, por ejemplo, recientemente se incluyó dentro de la malla curricular de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación -en el octavo semestre- la asignatura “Didáctica Multicultural”, sin embargo, a pesar de que es un buen punto de partida al sentar las bases teóricas de la educación intercultural, no es suficiente para satisfacer las necesidades de un docente en formación en este aspecto en específico; por lo que es de esperar que, en el momento de ejercer y enfrentarse a un aula intercultural, no posea las herramientas necesarias para estar a la altura de la situación, salvo que al egresar se especialice en esta temática por elección propia²⁴.

Respecto de las competencias interculturales apuntadas, tal vez muchas de estas se van a ver mermadas si la barrera idiomática se convierte en un obstáculo significativo en la comunicación. Por esta razón, resulta esencial que las mallas curriculares de los programas de formación docente incluyan la enseñanza de, al menos, una segunda y tercera lengua -que podría ser mapudungun, aymara, quechua, etcétera- optativa. Así como también, en ciertos contextos -territorios con alto porcentaje de población haitiana- implementar cursos de

²³ Un ejemplo concreto es el Programa de Español para Migrantes, iniciativa impulsada por la Dra. Giselle Bahamondez (académica UCM). Este programa surge como respuesta al alto porcentaje de inmigración en Chile en los últimos diez años, y busca reducir la barrera idiomática para ayudar a los no hispanohablantes a desenvolverse mejor en la sociedad y acceder a mejores oportunidades (Canobbi, 2023).

²⁴ Tomar en cuenta que “multicultural” no es lo mismo que “intercultural”. Multicultural se refiere a la coexistencia de las culturas en un mismo entorno, y, en palabras de Catherine Walsh (2008): “lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante” (p. 140). Por su parte, intercultural -tal como se observó- se refiere al diálogo entre estas culturas. Por ello, la palabra “diálogo” es clave en su distinción.

criollo haitiano. En el caso de la UVa, la malla curricular dispone como asignatura obligatoria una de las lenguas extranjeras -inglés, italiano, francés o alemán- en el primer y segundo semestre. Mientras que, en la UCM, las pedagogías tenemos inglés I y II en el primer y segundo semestre respectivamente -o algunas como Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo y tercer semestre-; pero el aprendizaje del inglés se enfoca más como una herramienta de beneficio personal para los propios estudiantes y no como una estrategia para responder a la diversidad cultural y lingüística presente en el aula.

CONCLUSIONES

La metodología de enseñanza observada en la UVa presenta un enfoque principalmente transmisivo, en donde el docente actúa como el agente transmisor de conocimiento y el estudiante como receptor. En la UCM, por el contrario, los docentes planifican las asignaturas y llevan a cabo las clases desde un enfoque más didáctico, centrando el foco en las acciones de los estudiantes y su participación en el aula.

En cuanto al sistema evaluativo de la UVa, se puede señalar que posee tanto ventajas como desventajas. El hecho de que la nota final de la asignatura dependa en gran medida de un solo examen, me hace cuestionarme sobre si dicha nota demuestra y refleja cabalmente el aprendizaje total del estudiante al final del curso; pues, como se ha visto, existen varios factores que pueden influir en él al momento de rendir el examen, desde cognitivos a emocionales. En el caso particular de la UCM, las ponderaciones, aunque por supuesto privilegien las evaluaciones más importantes del semestre, intentan ser más equilibradas al distribuirse a lo largo del semestre, permitiendo que el estudiante demuestre su aprendizaje de manera más continua y en distintos formatos. De esa manera, encontramos un método más diversificado que no solo alivia la presión del examen único, sino que también ofrece una evaluación más representativa del desarrollo académico del estudiante.

El concepto de interculturalidad no debe confundirse con los conceptos multiculturalidad y pluriculturalidad. Este concepto se extiende; atraviesa el muro del prejuicio y convierte la incomunicación en un diálogo activo entre culturas. En el sistema educativo español, este enfoque intercultural se ha potenciado a través de políticas como la Declaración de Bolonia y el programa Erasmus +, que facilita el intercambio de estudiantes y profesores para promover su desarrollo profesional y su enriquecimiento mutuo con personas de diferentes orígenes. A partir de este programa fue clave la apertura de otras formas de movilidad internacional desplegadas por cada universidad como lo son los convenios bilaterales, los cuales posibilitan que personas no europeas aprendamos sobre sistemas educativos y culturas diferentes a la nuestra y, por qué no, abramos un portal de visibilización de nuestros propios contextos sociales, culturales y políticos.

Por último, he de señalar que la experiencia intercultural es especialmente relevante para la formación de docentes competentes, entendiendo por “competentes” a aquellos que son capaces de dar respuestas eficaces a las situaciones que en el sistema educativo se desencadenan. En el ámbito intercultural, esta competencia se refiere al uso de habilidades como iniciativa social, apertura mental y empatía cultural; las que debieran ser, explícitamente, parte de las mallas curriculares de todos los programas de pedagogías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adalid Donat, M., & Carmona Rodríguez, C. (2015). Las competencias interculturales y el programa Erasmus. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 179-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5142000>

Altamira, R. (1909). *Historia de España y de la civilización española. Tomo I*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-espana-y-de-la-civilizacion-espanola-tomo-1/>

Ávila-Toscano, J., Hoyos Pacheco, S., González, D., & Cabrales Polo, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552359004.pdf>

Bernabé Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, (11), 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. Longmans, Green.

Canobbi, I. (2023). Programa Español para Migrantes de la UCM: El desafío de unificar y equilibrar a través de la enseñanza de la lengua. <https://portal.ucm.cl/noticias/programa-espanol-migrantes-la-ucm-desafio-unificar-equilibrar-traves-la-ensenanza-la-lengua>

Cassady, J., & Johnson, R. (2002). Cognitive test anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>

Comisión Europea. (s.f). *Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/opportunities/opportunities-for-individuals/students/studying-abroad>

Comisión Europea [@EU_Commission]. (2024). The number of ERASMUS+ participants in 2022 traveling to Twitter. https://x.com/EU_Commission/status/1773251176890544322?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1773251176890544322%7Ctwgr%5Eca26e356bb648953944afcd926e182026f6074bc%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fcadena-ser.com%2Fnational%2F2024%2F03%2F28%2Fespana-es-el-principal-receptor-de-estudiantes-del-programa-erasmus-cadena-ser%2F

Pérez Sancho, C. (2004). España en el Entorno Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 7, 91-108. <https://doi.org/10.15581/004.7.25593>

Podestá González, S., Álvarez Valdivia, I., & Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un Prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2543>

Rosique Cedillo, G., & Rosique, J. (2011). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en instituciones de educación superior en España. *Espacios Públicos*, 14(30), 231-235. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67618934015>

Ruiz Guevara, L. (2012). El papel del docente frente a la diversidad cultural: Un estudio de caso de la relación de una docente y tres niños. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 21(1), 19-36. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/79/54>

Sales Ciges, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149171>

Sanz Molina, L., & Plaza Gomez, N. (2024). Impacto de Erasmus+ en estudiantes de formación profesional. *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (25), 187-212. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66260>

Toledo Lara, G. (2015). La Universidad Española y el Proceso de Bolonia: Consideraciones para su análisis. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 64-73. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18968>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Universidad de Valladolid. (s.f). Calendario académico. <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.02.calendario/2.07.01.calendarioacademico/>

Universidad de Valladolid. (s.f). Plan de Organización Docente. https://www.uva.es/resources/docencia/_ficheros/2023/441/asignaturas.pdf

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

Datos de correspondencia

Catalina Vergara Araya

Estudiante de pregrado. Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación

Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2732-0570>

Correo electrónico: catalina.vergara.01@alu.ucm.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.