

¿Puede abordarse la competencia intercultural en la tutoría? Un estudio interuniversitario

Is intercultural competence developed in academic tutorial sessions? An inter-university research

Manuel Delgado-García

Universidad de Sevilla (España)

Ricardo Miguel André Das Dores

Universidad de Huelva (España) - Universidad do Algarve (Portugal)

Resumen

La apertura de fronteras generada por la globalización ha tenido innumerables efectos (carácter multicultural de las sociedades y la educación) en todos los sectores que rodean a la vida del ser humano. Desde un planteamiento cuantitativo, se aborda una investigación interuniversitaria realizada en las Universidades de Huelva (España) y de Algarve (Portugal), con el objetivo de analizar el grado de desarrollo de la competencia intercultural, atendiendo al impulso que pueda recibir desde la función tutorial. A partir de un cuestionario diseñado *ad hoc* y facilitado a 416 estudiantes, se logra determinar que desde la tutoría universitaria no se promueven acciones formativas suficientes con las que desarrollar la competencia intercultural y es necesario encontrar un espacio curricular adecuado.

Palabras clave: Tutoría universitaria. Competencia intercultural. Espacio Europeo de Educación Superior. Educación multicultural.

Abstract

The absence of physical boundaries generated by globalization had several consequences throughout the societies. With a quantitative approach, this paper deals with an inter-university research that has been carried out at the University of Huelva (Spain) and the University of Algarve (Portugal), which aims to analyze the degree of intercultural competence development with special attention to the impulse received through the tutorial function. A questionnaire designed ad hoc has been used as a technique for data collection, and provided a sample of 416 students. According to the analysis of the results it has been able to determine that intercultural competence is not promoted in academic tutorial sessions. So, it is necessary to find an appropriate curricular space.

Keywords: Tutoring. Intercultural competence. European Higher Education Area. Multicultural education.

1. INTRODUCCIÓN

«La globalización cambió el mundo». Esta es una frase que casi parece un *cliché* pero tiene su verdad y poder. Giddens (2003, p.186) define globalización como “the intensification of worldwide social relations linking distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many thousands of miles away and viceversa”; por este motivo, afirma que “la globalización también

cambia la relación entre los elementos constituyentes del binomio conceptual espacio-tiempo, pues, por un lado emergen los cambios entre los acontecimientos locales y por otro surge la interacción que se desarrolla en la distancia”(p.187).

La influencia de la globalización en la educación superior se hace patente en la promulgación de ideas como la competitividad para acceder a un puesto de trabajo en el mercado laboral o la revalorización del conocimiento como un valor de uso. Siguiendo esta línea, Pardo-Martínez (2011) enumera tres aspectos esenciales para comprender la tendencia de la enseñanza superior en el futuro más próximo:

“(Uno) Internacionalización y mundialización del conocimiento, como consecuencia del proceso de globalización, (...) (dos) la Universidad en las sociedades del conocimiento estará muy desarrollada, acreditada y manejará como precepto esencial la alta calidad, sustentada en una cultura de excelencia, (tres) la Universidad (...) tiene una responsabilidad social prioritaria que le exige, realizar su propia aportación tanto al desarrollo social como a la creación de una masa crítica y la producción del conocimiento desde las acciones de innovación, creatividad y pensamiento complejo” (p.147).

26

Ante esta perspectiva de futuro, la internacionalización y mundialización del conocimiento ha de crear múltiples oportunidades para la interacción (sea a un nivel presencial o no) en los más distintos contextos: laborales, académicos, políticos, sociales, etc.; solo así, se torna fundamental asumir que desde las instituciones educativas (Andrade, 2011), para la preparación del alumnado, habrá que tener presente las modificaciones diarias que la sociedad del conocimiento y las exigencias del mercado laboral preconizan (Borges, 2013). Esto permitirá hablar de profesionales mucho más dinámicos y que incorporan nuevas competencias profesionales ligadas a la gestión de la diversidad.

1.1 La competencia intercultural: un factor a tener presente en el marco educativo

Coulby (2006, p.246) afirma que el “Interculturalism is a theme, probably the major theme, which needs to inform the teaching and learning of all subjects”, e inclusive va más allá afirmando que, “it is just as vital at university as it is in the kindergarten. If education is not intercultural, it is probably not education, but rather the inculcation of nationalist or religious fundamentalism” (p.246).

Ésta es solo una de las muchas concepciones que emergen en torno a este término pero, sin lugar a dudas, ofrece una clara visión de la trascendencia que posee en el seno de la enseñanza y así se aprecia en numerosas investigaciones realizadas al

respecto (McCloskey, 2012; Nieto; Zoller, 2009; Sánchez Sánchez, 2014; Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012; entre otros). Por ello que al referirnos a la competencia intercultural nos encontramos con una definición “abierta” que da lugar a puntos de vista discordantes entre los miembros de la comunidad científica; así autores como Bolívar (2008), Diller y Moule (2005), Hammer, Bennet y Wiseman (2003), entre otros, conceptualizan la competencia intercultural y la definen apoyándose en criterios de diferente naturaleza (*competencia cultural, sensibilidad intercultural, intercultural awareness, etc.*) que no hacen más que afianzar esta amplitud en el término.

Para este estudio, partimos del constructo de competencia intercultural conceptualizado por Cross, Bazron, Dennis y Isaacs (citado en Diller y Moule, 2005, p.12): “set of congruent behaviors, attitudes, and policies that come together in a system, agency, or among professionals and enable that system, agency, or those professionals to work effectively in cross-cultural situations”, ya que nos aproxima a un pragmatismo inherente a la definición de competencia que, creemos, es necesario contextualizar para hacer efectiva la conexión con la tutoría universitaria y el objetivo que planteamos para dicho estudio. Además, Rychen y Salganik (2002, p.8), afirman que desde el Proyecto DeSeco (Definition and Selection of Competencies) podemos hablar de competencia como: “The ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task. This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals (...)”, convirtiéndose en la actualidad en una referencia común en el proceso de convergencia europea, y como tal, nos lleva a hablar en la Universidad de la “*formación centrada en competencias o por competencias*” (Edwards y López, 2008, p.371) como una de las claves necesarias para seguir los planteamientos establecidos por Bolonia, y al mismo tiempo, destacando la tutoría universitaria como una de las herramientas principales para ese objetivo (Álvarez Pérez, 2012; Álvarez Rojo, 2011).

1.2 La tutoría universitaria y el desarrollo de competencias

La tutoría ha sido definida en multitud de ocasiones y por diferentes de autores (García, et al., 2005; Lázaro, 2008; Sobrado, 2008; entre otros), quienes han puesto el énfasis en diferentes elementos de esta función del profesor. Nosotros compartimos la definición de Cano (2009, p.183), para definirla como:

« (...) la actividad del profesor-tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de plan-

teamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global».

Partiendo de esta visión de la acción tutorial, observamos que esta es una función que ha de ser propicia para el alumnado universitario a nivel particular (Gairín, 2011), pero también para la propia institución, sobre todo desde su incorporación a la propuesta de la convergencia europea (Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2014), donde el tutor se convierte en un agente de cambio y de referencia (Pantoja, 2005) y donde ha de superar modelos tradicionales relacionados con resolución de dudas conceptuales para apostar por una orientación en otro sentido: “a) El contenido de las materias que configuran una titulación académica y su aprendizaje; b) El conjunto de las competencias a potenciar; c) El camino o itinerario a seguir; d) Las demandas de asesoramiento y ayuda personal” (Cano (2009, p.198-199).

28

En esta orientación hacia otras vertientes, es donde creemos que la función tutorial ha de recoger el conjunto de competencias que actualmente “se han identificado como de gran impacto para la mejora de la docencia universitaria, y que aglutinan, entre otras, las que atañen a los retos de la sociedad del conocimiento, el nuevo escenario europeo, o la comunicación abierta e intercultural” (Medina, Domínguez y Ribeiro, 2011, p. 18). La tutoría universitaria ha de servir como eje vertebrador desde el que atender la educación integral de la persona a través del desarrollo valores como la solidaridad, empatía o el respeto, en definitiva, atender al desarrollo de la competencia intercultural ha de ser un factor a tener presente en el quehacer del profesorado universitario, de cara a transmitir al alumnado los postulados de una sociedad globalizada en la que la diversidad cultural es una realidad clave (González, Álvarez y Fernández, 2012).

2. METODOLOGÍA

2.1 Propósito de la investigación y diseño

La investigación parte de una propuesta de trabajo interuniversitario entre las Universidades de Huelva (España) y do Algarve (Portugal). Desde dos contextos educativos diferentes, pretendemos *conocer el grado de integración de la competencia intercultural en el ejercicio de la función tutorial en la enseñanza universitaria* y, para ello, nos apoyamos en varios objetivos específicos:

1. Determinar el grado de importancia y el uso que el alumnado hace de la tutoría.
2. Identificar el nivel de conocimiento y la valoración que el alumnado hace en relación a la competencia intercultural.
3. Dar a conocer el tratamiento que se da a la competencia intercultural en el desarrollo de la acción tutorial universitaria.

Para dar respuesta a nuestra meta, recurrimos a la opinión de los alumnos, como los principales protagonistas del proceso de aprendizaje para, finalmente, establecer algunas propuestas de mejora en el sucesivo tratamiento de la competencia intercultural en el seno de la educación superior.

Así pues, el diseño que planteamos parte de un esquema de investigación basado en un estudio de casos doble (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva y Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidade do Algarve) con abordaje cuantitativo. El planteamiento lo abordamos desde una perspectiva descriptiva-exploratoria apoyada en el modelo mediacional centrado en el alumnado (Navarro, 2006) desde el que se presupone que la observación detallada de un contexto o individuo (Bogdan y Biklen, 1994) junto al valor otorgado a la reflexión que acompaña al proceso investigador (Alvesson y Sköldberg, 2000), sean las claves que otorguen fundamento a la propia investigación.

2.2 Participantes

La población de referencia es la compuesta por aquellos alumnos matriculados, el curso 2012/2013, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Universidad de Huelva (2850 alumnos) y en la Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidade do Algarve (780 alumnos).

Respecto a la selección de la muestra (416 estudiantes), ésta se obtiene a partir de un muestreo probabilístico por conglomerados, alcanzando una representatividad por Facultad del 12% en el caso de la Universidad de Huelva (337 alumnos) y del 10% en el caso de la Universidade do Algarve (78 alumnos) y, quedando distribuida por titulaciones como se aprecia en la Tabla 1. En cuanto al género, un 24% (101 estudiantes) corresponde al género masculino y un 76% (315 estudiantes) al género femenino, partiendo de su distribución natural entre los distintos conglomerados.

TABLA 1

Distribución de la muestra por titulación cursada

	Frecuencia	Porcentaje válido
Grado en Educación Infantil	100	24,1
Grado en Educación Primaria	49	11,8
Grado en Educación Social	67	16,1
Licenciado en Psicopedagogía	106	25,5
Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	60	14,5
Licenciatura em Design da Comunicação	17	4,1
Licenciatura em Ciências da Comunicação	10	2,4
Licenciatura em Educação Social/Artes Visuais	2	,2
Licenciatura em Educação Básica	5	1,2
Total	416	100,0

Fuente: elaboración propia

2.3 Instrumentos

En base a las características del estudio, se acordó el diseño de un cuestionario ad hoc, de carácter anónimo y de aplicación individualizada, compuesto por un total de 38 ítems entre los que se intercambian diferentes escalas (nominales y ordinales) en las distintas tipologías de respuestas (categorizadas, numéricas y abiertas) con la finalidad de lograr dar respuesta a unas categorías establecidas a priori. El instrumento fue sometido a varios procedimientos de validación:

30

- a) Un juicio de expertos compuesto por 2 profesores universitarios, especializados en metodología cuantitativa y en interculturalidad, quienes realizaron un análisis de forma y de contenido.
- b) Una prueba piloto con un total de 40 alumnos (20 de cada Universidad) de titulaciones afines a la muestra empleada, con objeto de conocer el nivel de comprensión de los ítems, el grado de dificultad para su respuesta, la validez de las categorías empleadas en la escala y el tiempo de ejecución del mismo.

En cuanto a la fiabilidad, se valoró la consistencia interna del cuestionario a través de dos métodos:

- a) La aplicación del alfa de Cronbach, que indicó un valor global de $\alpha=0.74$, con lo que se puede afirmar que la fiabilidad del mismo es aceptable.
- b) El método de las dos mitades se empleó, en primer lugar, para analizar la fiabilidad del cuestionario en dos partes (31 ítems) donde el coeficiente de correlación de Spearman-Brown otorgó una correlación alta entre las dos mitades ($r_s= 0,695$) y también, para conocer la correlación en cada una de las categorías del cuestionario (Tabla 2).

TABLA 2

Resultados del Test de dos mitades para cada una de las dimensiones del cuestionario

Categorías	Dos Mitades
Importancia y uso de la tutoría	.610 para 9 elementos.
Valoración de la competencia intercultural	.595 para 10 elementos
Utilización de la competencia intercultural en la tutoría universitaria	.673 para 10 elementos
Valoración general	.704 para 2 elementos

Fuente: elaboración propia

2.4 Análisis e interpretación de la información

El instrumento queda dividido en 4 categorías: *importancia y uso de la tutoría (1)*; *valoración de la competencia intercultural (2)*; *utilización de la competencia intercultural en la tutoría universitaria (3)*; y *valoración general (4)*, y la información recabada fue tratada a través del *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 17.0)* para el sistema operativo *Microsoft Windows 7*. Más concretamente, para la triangulación de los datos se emplearon estadísticos como: análisis de frecuencias y de correspondencia, análisis de estadísticos descriptivos y análisis de interrelación entre variables a través de pruebas como coeficientes de correlación y tablas y coeficientes de contingencias; a partir de este tipo de análisis, se sintetizan en el artículo aquellas frecuencias, porcentajes y correlaciones obtenidas en los ítems de mayor significación para el estudio.

31

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

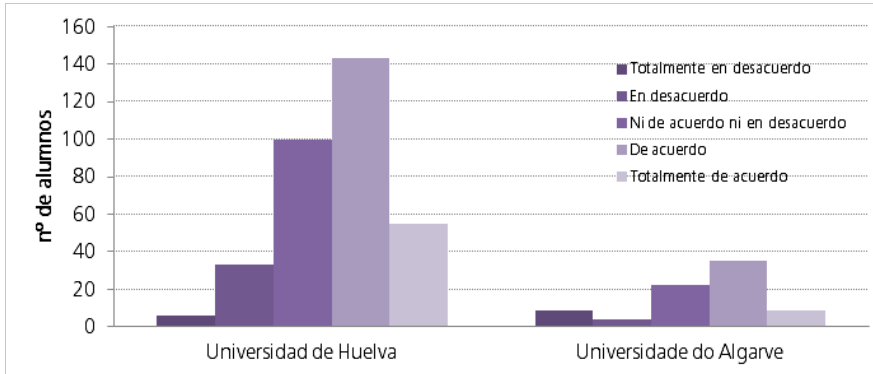
Tomando como referentes las categorías del estudio y la variable *Facultad/Escola* a la que pertenece el alumnado encuestado, se presenta una triangulación de la información obtenida.

3.1 Importancia y uso de la tutoría

El nuevo marco educativo diseñado para la enseñanza universitaria a nivel europeo y en el que la tutoría cobra especial relevancia para el proceso de aprendizaje, aparece reflejado por una parte, en la importancia que el alumnado de los centros de las Universidades de Huelva y Algarve otorga a este recurso durante el desarrollo de sus estudios, como puede apreciarse en la Figura 1.

FIGURA 1

Le doy mucha importancia a la tutoría a lo largo de la carrera

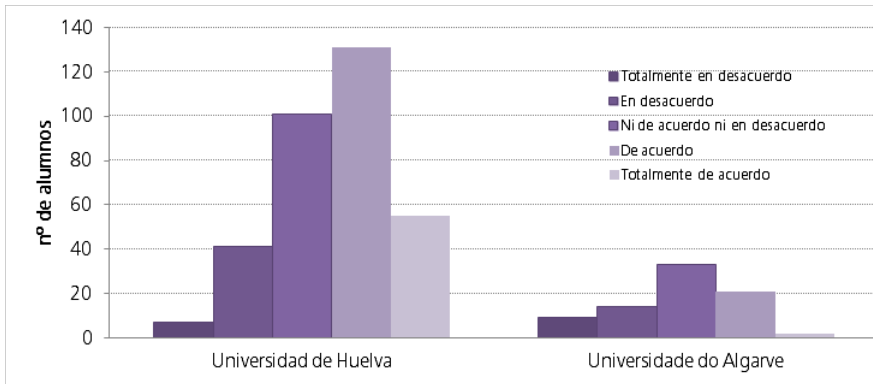


Y por otra parte, como muestra la Figura 2, en la visión que tienen sobre la importancia que el profesorado le otorga como parte de su quehacer profesional.

FIGURA 2

En general el profesorado da mucha importancia a la tutoría

32



Por ello, parece evidente, que la adhesión a los mandatos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) va surtiendo efecto en el escenario español y portugués, aunque su relevancia varía entre las concepciones del alumnado y del profesorado.

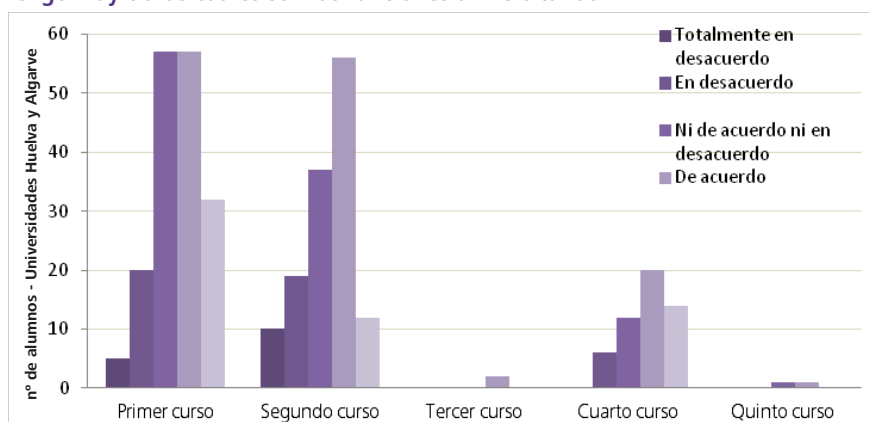
Desde la perspectiva del alumnado participante en el estudio, la tutoría universitaria es un recurso del que hace un uso significativo (un 45,9% asiste a tutorías cuatro o más veces) a lo largo de los estudios, y que además, como indica un 45,6%, es utilizada por decisión propia y sin que sea el profesor el responsable de promoverla (opción que solo indica un 27,5% de los encuestados). En esta misma línea,

la asistencia del alumnado, en ambos centros, se circunscribe fundamentalmente a demandas de índole académico (93,5%), quedando relegadas a un segundo y tercer plano respectivamente las demandas de tipo profesional (13%) y las de carácter personal (80,3%).

En base a estas características y en relación con la opinión mostrada por el alumnado, podría señalarse que aunque las funciones de la tutoría no son plenamente reconocidas, sí parece haber indicios muy positivos, como se aprecia en la Figura 3, que demuestran que en los cursos iniciales se mantiene un conocimiento estable sobre las mismas, siendo esperanzador el futuro que se aproxima para mejorar esa situación de desconocimiento general que indican también otros estudios (Martínez y Crespo, 2009; Rodicio y Prieto, 2010; Sanz, 2012).

FIGURA 3

Tengo muy claras cuáles son las funciones universitarias



Por otra parte, si centramos la atención en la visión que tienen los alumnos en relación a la postura del profesorado, aunque hemos visto que estos últimos otorgan relativa importancia a la tutoría, el alumnado continúa observando que la acción tutorial diseñada por el docente universitario, pese a que en buena parte (49,8%) aborda temáticas relacionadas con sus intereses, es en la Universidad de Huelva donde en mayor medida estas iniciativas se aproximan más a los intereses del alumnado, en cierta contraposición a lo que sucede en la Universidade do Algarve donde la tutoría, en un principio, no representa con claridad el interés del alumnado y como consecuencia, un 22% del estudiantado portugués reconoce la existencia de carencias importantes entre el profesorado de cara a ofrecer unos propósitos estables y con los que redirigir la tutoría hacia sus focos de interés.

En esta misma línea argumental, destacamos también el desconcierto en que se mueve el 35,7% de los participantes con respecto a la cualificación del profesorado, además del amplio porcentaje (47,5%) que considera que ésta sigue estando sensiblemente por debajo de la que sería necesaria para atender las exigencias que supone la acción tutorial.

3.2 Valoración de la competencia intercultural

En los últimos años ha variado el concepto de educación más tradicional apoyado en el “aprendizaje de conocimientos” como el único objetivo de la formación universitaria, para pasar a centrarse en “aprender a conocer” (Pacheco, 2003; Villa, 2007; Cano, 2009; Kim y Otten, 2009), o lo que es lo mismo, un aprendizaje que sea útil para poder desenvolvernos en la sociedad multicultural que nos rodea, pues no sólo son necesarios los conocimientos, sino que además debemos aprender a saber estar con los demás, de ahí que la competencia intercultural sea considerada por un 67,2% de los estudiantes como una herramienta fundamental para lograr el éxito académico y al mismo tiempo, lo sea también para la incorporación al escenario profesional (67,7%).

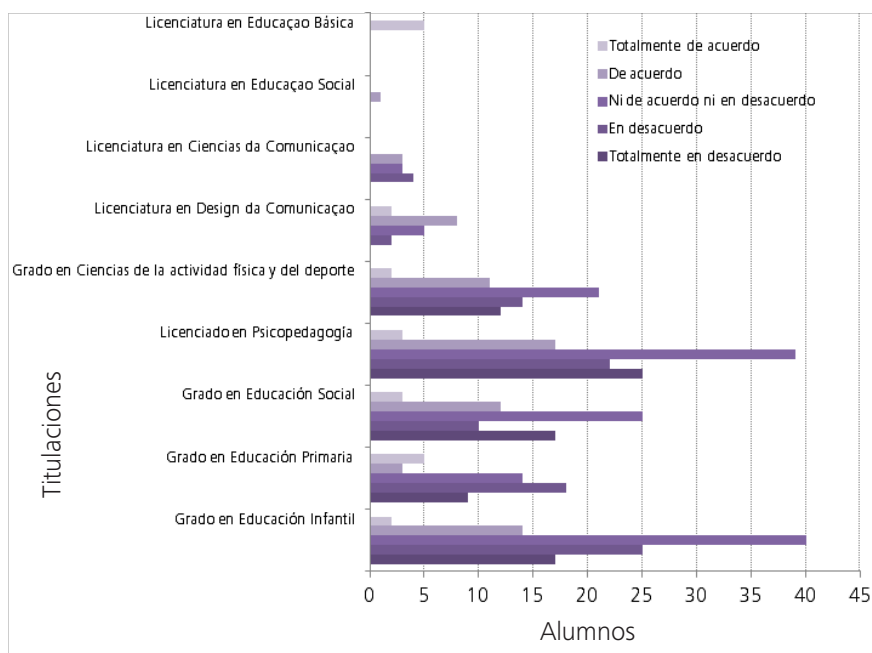
34

No obstante, hay que destacar que estos resultados apuntan indudablemente a la posibilidad de un amplio margen de mejora, que intuimos poder alcanzarse con el paso de los años y a medida que las premisas que se postulan desde el EEES acaben por consolidarse definitivamente entre las Universidades europeas. En concreto, uno de estos postulados y nexos desde el que es factible promover el desarrollo de la competencia intercultural en el seno de la Universidad, es el referente a la movilidad geográfico-académica del alumnado (Pacheco, 2003; Castro y Buena-Casal, 2008; Comas, 2013; Iñiguez, et al 2013); pero a la luz de los datos recopilados, no parece que sea éste uno de los logros actualmente más conseguidos, cuando en el caso de los alumnos españoles el número que tiene en mente continuar con los estudios en otro país que no sea España es ligeramente inferior (el 29% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en proseguir con sus estudios en el extranjero) a los que claramente no se plantean esta posibilidad en un futuro a corto-medio plazo (representado por un 38,2%). Por otra parte, los alumnos portugueses sí que parecen tener mayores perspectivas de continuar sus estudios fuera de sus fronteras y así lo afirma el 44,8% de los encuestados. Con estos resultados, es muy llamativo que alrededor de un 30% de la muestra sigue con gran incertidumbre esta posibilidad denotando así el impasse en el que se encuentra la evolución académico-institucional de las Universidades españolas y portuguesas.

Fruto de este escaso respaldo hacia la movilidad geográfica, es la correlación existente con la preocupación mostrada por adquirir autónomamente una formación en competencia intercultural, donde tan solo el 22,3% de la muestra reconoce hacerlo. En todo caso, es en la Universidade do Algarve donde encontramos la mejor proporción en relación a mantener una buena disposición para la formación en competencia intercultural (lo respalda más del 65% de las respuestas) y son titulaciones como las Licenciaturas em Educação Basica y Design da Comunicação las que albergan datos significativos a este respecto (véase Figura 4); mientras, en el caso del alumnado perteneciente a la Universidad de Huelva, solo el 12% reconoce mostrar preocupación por formarse en competencia intercultural y la distribución entre todas las titulaciones es equitativa, encontrando tanto alumnos preocupados por su formación en competencia intercultural como otros que no se lo plantean.

FIGURA 4

Me preocupo por informarme sobre la competencia intercultural

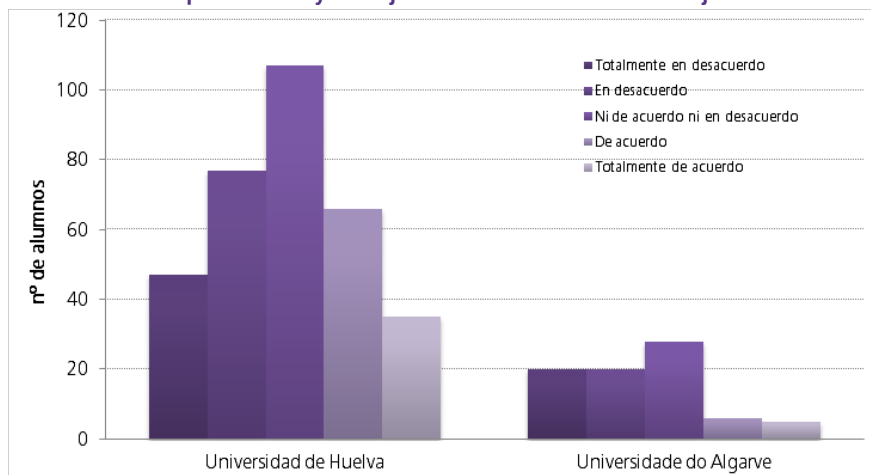


Estos signos de reticencia o indecisión nos llevan a creer que la competencia intercultural queda en un segundo plano respecto a la adquisición de otras competencias a las que pueden ofrecer mayor prioridad desde el plano académico y personal (Gómez, Medina y Gil, 2011), no obstante, una parte del alumnado (42%) la tiene presente como un elemento de reflexión y de valoración.

Cuando se les pregunta por su iniciativa para interactuar con estudiantes extranjeros, ya sea en los espacios que brinda la Universidad (aquí destaca un 29,3% que no interactúa en estos, frente al 31,2% que sí lo hace) o en los espacios que ofrece el contexto social (un 39,4% no interactúa en este contexto frente a un 30,2% que sí lo hace), volvemos a encontrarnos que los porcentajes positivos se corresponden sobre todo con las respuestas ofrecidas por los alumnos portugueses, para quienes la interacción es una constante tanto fuera (44,3%) como dentro (54,4%) de la Universidad. Y aunque en general la interacción con alumnos de otras nacionalidades no implica grandes dificultades a la muestra encuestada (49,4%), sí es representativo la existencia de un porcentaje importante (23,7%) que afirma encontrarlas. Y quizás, como posibles barreras que participan en este proceso de interacción (sobre todo en el caso español), aparecen la destreza en el habla y la capacidad para el trabajo en equipo, pues al ser preguntados por ello, en el caso portugués estas dificultades son mínimas mientras que en el caso español, como se puede apreciar en la Figura 5, sí que afloran con más importancia.

FIGURA 5

Siento dificultad para hablar y trabajar con los estudiantes extranjeros



Así, aunque el 89,6% de cada una de las muestras asegura que hablar otro idioma distinto al materno es uno de los requisitos fundamentales para mejorar la puesta en práctica y el desarrollo de la competencia intercultural, lo que en realidad sucede es que solamente el 14,6% de los estudiantes españoles y el 24,1% de los estudiantes portugueses habla con fluidez al menos el inglés como primera lengua extranjera y es por ello, que la competencia comunicativa en otra lengua se presenta como una tarea pendiente de cara a favorecer el desarrollo de la competencia intercultural.

3.3 *La utilización de la competencia intercultural en la tutoría universitaria*

Desde el plano práctico, los datos conectan las variables analizadas anteriormente en base a distintas premisas.

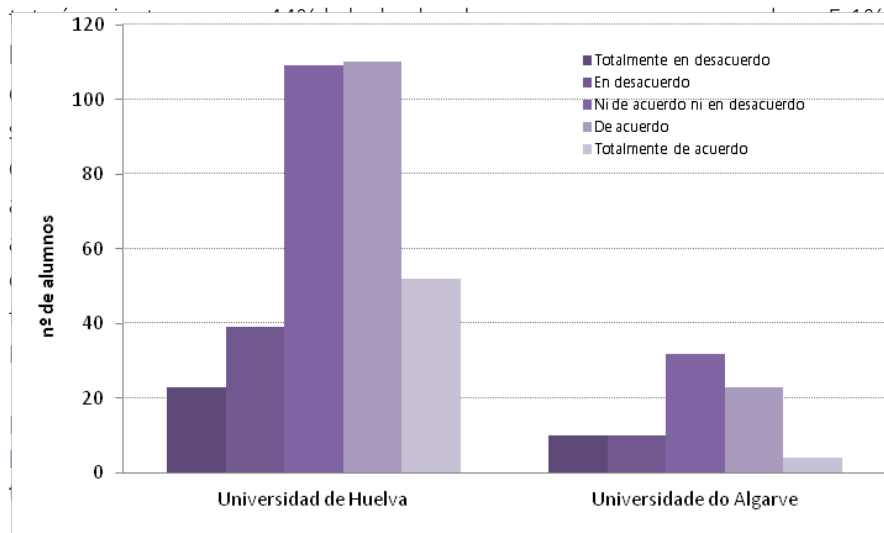
En primer lugar, descubrimos la existencia de un amplio desconocimiento (38,1%) entre los alumnos encuestados en relación al abordaje de la competencia intercultural en los planes de estudios de las titulaciones pertenecientes a las Ciencias de la Educación representadas en el estudio, y solo en las titulaciones de Grado de Educación Infantil o Educación Social (Universidad de Huelva) o las Licenciaturas em Design da Comunicação y em Ciências da Comunicação (Universidade do Algarve) parece recogerse en cierta medida; además, los datos apuntan a que en caso de trabajarse en los respectivos planes de estudios no se hace con la suficiencia que debiera (43%), con lo cual es previsible, como afirma un 94,2% de los encuestados, que la competencia intercultural parece no disponer de una base desde la que entrar a formar parte de la programación de la tutoría universitaria. Y además, como se puede apreciar en otras respuestas, ante este marco académico-organizativo es muy difícil, por no decir casi inexistente, el planteamiento en la tutoría de dudas relacionadas con el marco de la interculturalidad, tal y como lo asegura el 97,3% de la muestra, de los cuales el 56,7% afirma que nunca lo ha hecho y un 40,7% lo hecho alguna o muy pocas veces.

Preguntamos también al alumnado por la labor del profesorado y, en una primera aproximación, lo hacemos con respecto a la información proporcionada a los estudiantes para desarrollar la competencia intercultural a través de la tutoría; aquí los datos son concordantes con aquellas titulaciones cuyos planes de estudio recogían en cierta medida la competencia intercultural y más específicamente, en los cursos iniciales (1º y 2º curso) y finales (4º curso) de las mismas. En el resto de las titulaciones la aportación de información que el profesorado hace para trabajar la competencia intercultural desde la tutoría es mucho menor o inexistente.

En una segunda aproximación, preguntamos también por la cualificación del profesorado para abordar la interculturalidad desde la función tutorial, y nos encontramos que, simplemente, no hay una opinión clara de si su cualificación es la ideal para ello o no (un 32,4% no lo sabe, un 41,6% cree que no y un 25,8% cree que sí), lo que a su vez correlaciona con que, salvo en algunas titulaciones en las que sí se ha trabajado de alguna forma la interculturalidad y en las que los planteamientos del

alumnado sí que se han atendido, mientras en el resto de titulaciones, alrededor de un 40%, el alumnado apunta a que el profesorado no ha satisfecho ningún tipo de planteamiento de los que le haya podido proponer.

A consecuencia de todo ello, la mitad del alumnado encuestado (50,9%) asegura no haber tenido la oportunidad de mejorar la competencia intercultural al asistir a



Estas evidencias nos generan la duda de saber si la tutoría universitaria es o no el espacio adecuado para promover la competencia intercultural en el alumnado universitario, aunque la diversidad cultural sí es considerada como un acontecimiento académico válido y enriquecedor (un 53,8% lo cree así frente a un 13,6% que no lo contempla) para el proceso de aprendizaje (Leiva Olivencia, 2010) y, por lo tanto, debe de estar incluido en el marco de la enseñanza universitaria y en un espacio concreto para ello. Será pues un reto conocer cuál ha de ser ese espacio.

3.4 Valoración general

A modo de síntesis final, ofrecíamos la posibilidad de realizar una valoración global que resumiese el sentir de la propia investigación, y en ella, en un primer momento, le preguntábamos por el grado de importancia (en una escala de 1 a 10) que daría a la necesidad de trabajar la interculturalidad en las tutorías universitarias, esto se tradujo en una puntuación de entre 7-8 puntos, respaldada por 44,9% de la muestra; frente a ello, con una puntuación inferior y respaldada por una valoración de más del 70%, el alumnado le otorga en su mayoría menos de 6 puntos a la importancia que las respectivas Universidades le conceden actualmente a trabajar

la competencia intercultural en la tutoría. Esto viene a demostrar el sentir general que ha acompañado a las respuestas de los alumnos a lo largo de esta investigación y, como ya decíamos, deja un importante margen de mejora para que todos los implicados en el proceso de aprendizaje hagan un esfuerzo para integrar la competencia intercultural en una de las funciones esenciales que el EEES viene reforzando (Aguaded, De la Rubia, González, 2013).

4. CONCLUSIONES

Para dar respuesta al primer objetivo marcado, señalamos que aunque la tutoría universitaria va adquiriendo más presencia en el marco universitario como consecuencia de la asunción de los postulados del EEES y como tal, alumnos y profesores son cada vez más conscientes de las posibilidades que ésta ofrece de cara guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y todos aquellos elementos que se derivan del mismo, ésta es una realidad que sigue precisando de cambios en diversos ámbitos para convertirse en un hecho consumado y, sobre todo, para ofrecerse como una herramienta idónea con la que trabajar la competencia intercultural. Algunos de estos cambios podrían ser:

- Si hablamos del alumnado, la tutoría parte de un nivel de “coacción” (el profesorado es el encargado de su promoción) que repercute en una funcionalidad ligada al ámbito más académico y por tanto, se limita la aparición en mayor medida de cuestiones próximas al ámbito personal, que es donde el desarrollo de la competencia intercultural tiene mayor cabida. Por lo tanto, sería oportuno trabajar desde la tutoría áreas como las emociones, las creencias, los estereotipos, las actitudes, las relaciones personales, etc.
- Respecto al profesor, se le exige una mayor cualificación y unas mejores competencias con las que hacer frente al ejercicio de la tutoría, puesto que con el bagaje profesional que acumula es insuficiente para atender a los cambios que se proyectan desde un contexto educativo de convergencia europea y desde un plano social representado por la evolución de la sociedad globalizada, de la información y la comunicación.

En cuanto al segundo y tercer objetivo que nos marcábamos y que abordan el ámbito de la competencia intercultural, hay que indicar que pese a que las sociedades son cada vez más multiculturales y esa diversidad llega a las aulas universitarias, nos encontramos con varias características definitorias de la complicada situación que experimenta la integración de esta competencia en el currículo universitario:

- Para los estudiantes, la formación en este tipo de capacidades, destrezas, conocimientos, etc. para abordar la diversidad cultural no aparece claramente como una inquietud, sino que ocupa un segundo plano entre las competencias básicas a adquirir. Tal es el caso del insuficiente dominio de una lengua extranjera (fundamentalmente el inglés), lo que a su vez se traduce en una barrera importante para realizar estancias en el extranjero, y con ello un claro ejemplo de obstáculo para la promoción del contacto y la interacción cultural.
- Desde el ámbito institucional se contempla igualmente una escasa potenciación de la integración de la competencia intercultural en los diferentes planes de estudios correspondientes las titulaciones ligadas al ámbito de las Ciencias de la Educación; con lo cual, es éste un claro indicativo de un principio lógico que apunta a que algo que no se trabaja a nivel académico no puede generar dudas entre el alumnado y en consecuencia, no hay posibilidad de mejora de la situación de partida salvo que se actúe desde el principio. Volvemos a entrar en un bucle como sucedía en el apartado anterior, y es por ello que en esta investigación nos hacemos la pregunta: ¿El desarrollo de competencia intercultural tiene cabida actualmente en la tutoría universitaria?

40

En definitiva, a partir de la opinión de la muestra de estudiantes encuestados, concluimos que la tutoría universitaria, a día de hoy, no es la herramienta más idónea desde la que trabajar la competencia intercultural, aunque sí que hay un cierto compromiso entre todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (institución, alumnado y profesorado) en valorar la dimensión intercultural como un aspecto a trabajar desde la propia tutoría y en considerarla, como un acontecimiento académico válido en el marco de la Universidad a partir del cual, abrir esta etapa educativa a las exigencias de una sociedad que demanda la configuración de ciudadanos y profesionales con un marcado carácter heterogéneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E. M., De La Rubia, P. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 339-365. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL6.pdf>
- Álvarez Pérez, P. R. (2012). Los planes de tutoría de carrera: una estrategia para la orientación al estudiante en el marco del EEES. *Educar*, 2(48), 247-266.

- Álvarez Rojo, V. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Alvesson, M. & Sköldböberg, K. (2000). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Bolívar, A. (2008). Competencias Básicas e Ciudadanía. *Caleidoscopio*, abril (1), 1-26.
- Borges, M.C. (2013). Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de bolonha e seus desdobramentos. *Educação & Sociedade*, 34(122), 67-80. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000100004>.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204. Recuperado de: http://estudis.uib.cat/digitalAssets/214/214139_tutoria-universitaria-y-aprendizaje-por-competencias.pdf
- Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74.
- Comas, M.A. (2013). El EEES, identidad y competitividad europea: principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 243-263.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257.
- Cross T., Bazron, B., Dennis, K., & Isaacs, M. (1989). *Towards a culturally competent system of care, volume I*. Washington, D.C.: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
- Diller, J. & Moule, J. (2005). *Cultural Competence, a Primer for Educators*. Belmont: Wadsworth.
- Edwards Schachter, M. y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista complutense de educación*, 19(2), 369-384.
- Fernández, M. (2010). La movilidad: sello distintivo del Espacio Europeo de educación superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(3), 112-124.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- García, N., et ál. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- Giddens, A. (2003) *Dimensions of Globalization*. In Seidman, S. & Alexander, J. (coord.) *The New Social Theory Reader*. London: Routledge.

- Gómez, I.M., Medina, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *ENSAYOS*, 26. Recuperado de: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/67/30>
- González, H., Álvarez, J.L. y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 89-107.
- Hammer, M., Bennet, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Iñiguez, T. et ál. (2013). *Experiencias fuera de las aulas en el grado de turismo: Prácticas profesionales y movilidad internacional del alumnado para la adquisición de competencias en el espacio europeo de educación superior*. IV Congreso Internacional UNIVEST: Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo. Girona, julio 2013.
- Kim, T., & Otten, M. (2009). Interculturality and higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 393-393. Doi:10.1080/14675980903371233.
- Lázaro, A.J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-137.
- Leiva Olivencia, J.J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas, *C&E: Cultura y educación*, 22(1), 67-84.
- Lobato, C., Del Castillo, L., y Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168.
- Martínez, M. y Crespo, E. (2009). *La importancia de las tutorías en el marco del EEES*. VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario desde la perspectiva del cambio. Alicante, junio 2009, 499-504. ISBN: 978-84-692-5510-0.
- Mccloskey, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar*, 19(38), 41-49.
- Medina, A, Domínguez, M. C., Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138.
- Navarro, R. (2006). Los programas de diversificación curricular: ¿qué opinan los alumnos que los han cursado? *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 123-141.
- Nieto, C., & Zoller Booth, M. (2009). Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 406-425. Doi:10.1177/1028315309337929.

- Pacheco, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: Um olhar do la Português. *Educação e Sociedade*, 24(82), 17-36. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100002>
- Pantoja, A. (2005). La acción tutorial en la Universidad: propuestas para el cambio, *C&E: Cultura y educación*, 17(1), 67-82.
- Pardo-Martínez, L. (2011). La función de la Universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula*, 17, 145-158. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8400>
- Rodicio, M.L. y Prieto, N. (2010). Los Grupos Departamentales de calidad en la UDC: marco para la adaptación de la tutoría al EEES. *Enseñanza & Teaching*, 28(1), 97-114.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2002). *Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Sánchez Sánchez, G. (2014). *Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de magisterio lengua extranjera (inglés). Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. (Tesis Doctoral) - Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Murcia. 566 p. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/38355>
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, (36), 131-151. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200008&lng=en&tling=es
- Sanz, M.T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Sobrado, L.M. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(1), 89-107.
- Villa, A. (2007). Aprendizaje basado en competencia. En A. Villa y M. Poblete (Ed.), *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (27-59). Universidad de Deusto, Bilbao: Ediciones mensajero.

Nota

Señalar un especial agradecimiento a la alumna colaboradora de la Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, Sara Isabel André das Dores, porque sin su cooperación habría sido más complicado realizar esta investigación.

