Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de Internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Cristina Pozo Vicente

Fecha de lectura: 15 de junio de 2011

Bajo la dirección del doctor:

José Ignacio Aguaded Gómez

Huelva, 2011

ISBN: 978-84-15147-63-3
D.L.: H 197-2011

Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de Internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles

Tesis Doctoral

Cristina Pozo Vicente

Director
Dr. José Ignacio Aguaded Gómez



Universidad de Huelva

Departamento de Educación
Universidad de Huelva, 2011

Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de Internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles

Doctoranda: Cristina Pozo Vicente
Programa de Doctorado: «La Educación en una Sociedad Multicultural»
Universidad de Huelva, 2011

Durante la realización de la presente investigación, su autora, Cristina Pozo Vicente, ha recibido una beca de movilidad Erasmus, gracias a la cual pudo financiar la estancia de investigación en la Universidad de Bonn.

A mi familia

Índice

Agradecimientos 9
Introducción 11
Danksagung 17
Einleitung 19

I. MARCO TEÓRICO 25

1. La educación superior en el siglo XXI 27
1.1. El origen del cambio de la educación en el siglo XXI 27
1.2. La idea de la educación superior en el siglo XXI 30
1.3. La educación superior en los procesos de globalización y en la formación de la sociedad global del conocimiento 33
1.3.1. La globalización y la sociedad del conocimiento 33
1.3.2. La educación superior en el contexto de la globalización y la sociedad global del conocimiento 35
1.4. El papel de las universidades en la Europa multilingüe y del conocimiento 38
1.4.1. La universidad en la Europa multilingüe 38
1.4.2. La universidad en la Europa del conocimiento 40
1.5. Las tendencias y los retos globales de la universidad europea 42
1.5.1. Las tendencias en la educación superior 42
1.5.2. Los retos globales de la universidad europea 49
1.5.3. Los retos de las reformas europeas en educación superior 55
1.6. El controvertido proceso de «producción y re/producción» de la universidad europea 58
1.6.1. La educación superior, ¿un bien público o una responsabilidad pública? ¿Un bien público o un bien privado? 61
1.6.2. La autonomía institucional y la gestión o gobierno de la educación superior . 62

2. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) 65
2.1. Los orígenes del EEES: la declaración de La Sorbona 65
2.2. La ratificación del EEES: la declaración de Bolonia 67
2.3. La evolución del proceso de Bolonia: Praga, Berlín, Bergen, Londres, Leuven y Louvain-la-Neuve 70
2.4. La respuesta de la universidad a través del proyecto Tuning 80
2.4.1. El sistema de ciclos del EEES 83
2.4.2. El ECTS o Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos 85
2.5. Los retos del EEES en el futuro 87

3. El enfoque pedagógico en el Espacio Europeo de Educación Superior y sus protagonistas 89
3.1. El aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida 91
3.2. La mediación: la acción educativa docente 94
3.3. Los planteamientos del proceso de planificación y desarrollo docente 97
3.4. Las tareas o las actividades de aprendizaje y su evaluación 99

3.5. El estudiante y los contenidos 103

4. El motor actual del EEES: el programa Erasmus 105
4.1. Las políticas educativas comunitarias 105
4.1.1. Los programas educativos de acciones comunitarias 109
4.2. Las políticas culturales comunitarias 111
4.3. Las políticas lingüísticas comunitarias 114
4.4. El programa Erasmus en el marco de las políticas comunitarias 119
4.5. La evolución del programa Erasmus 123
4.6. Los datos estadísticos sobre la movilidad de estudiantes Erasmus 126

5. La tecnología educativa en el panorama de educación superior europea 133
5.1. Las TIC en la sociedad de la información 133
5.2. Los nuevos paradigmas del aprendizaje en la sociedad de la información 137
5.3. La educación y las TIC 142
5.4. Una nueva tendencia: la alfabetización telemática 144
5.5. La computación social y el aprendizaje 149
5.6. El papel del profesor con la integración de las TIC 153
5.7. La tecnología educativa: puntos fuertes y debilidades generales 156
5.8. Las TIC en el sistema universitario europeo 158

6. Las TIC y sus implicaciones en la enseñanza y aprendizaje de lenguas 165
6.1. Las TIC y la lengua 165
6.2. Las causas de la variación y el cambio del lenguaje 166
6.3. Los factores implicados en el cambio lingüístico 168
6.4. El aprendizaje de lenguas con la incorporación de las TIC 171
6.5. Desarrollo de nuevos conceptos 173
6.6. Los cambios metodológicos en la enseñanza de lengua 175

7. Las competencias comunicativas interculturales 177
7.1. Las competencias transversales o genéricas y las competencias específicas 180
7.2. Las competencias comunicativas interculturales en el EEES 182
7.2.1. El enfoque comunicativo o funcional en la enseñanza de lenguas 182
7.2.2. El MCERL y los niveles de competencias comunicativas 189
7.2.3. Las dimensiones de la multi-, pluri- e interculturalidad 195
7.2.4. La interculturalidad y la comunicación intercultural 197
7.2.5. La comunicación intercultural: encuentro, choque y aprendizaje cultural 199
7.2.6. Los factores de la comunicación intercultural 207
7.2.7. Las identidades culturales y las culturas 210
7.2.8. Los estereotipos y los prejuicios culturales 212
7.2.9. De la competencia sociolingüística a la competencia comunicativa intercultural 216
7.2.10. El modelo sobre la competencia comunicativa intercultural de Byram 224
7.2.11. El Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural 227
7.2.12. La estancia en el país extranjero, los estudiantes Erasmus y la competencia comunicativa intercultural 229

8. Internet y la competencia comunicativa intercultural 234
8.1. Internet en la sociedad actual 234
8.2. Breve historia de internet 235

8.3. Las aplicaciones de internet como instrumento de comunicación social 240
8.4. Internet y las competencias de los usuarios 241
8.5. Accesibilidad y acceso a internet 251
8.6. Internet y los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje 255
8.7. Internet y el aprendizaje de lenguas 257
8.8. La competencia comunicativa intercultural e internet 260

II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 263

9. Justificación y metodología de la investigación 265
9.1. Justificación de la investigación 265
9.1.1. Introducción 265
9.1.2. Importancia y naturaleza de la investigación 267
9.2. Diseño de la investigación 269
a. Estructura de la investigación 269
b. Etapas del proceso de investigación 269
9.3. Metodología 270
9.3.1. Preocupaciones e interrogantes 270
9.3.2. Finalidad y objetivos de la investigación 271
9.3.3. Proceso investigador: el método 272
a. Fases de la investigación 272
b. Población y selección de la muestra 274
c. Participantes o sujetos de la investigación 275
9.4. Proceso y las técnicas de recogida de datos 276
9.4.1. La encuesta-cuestionario 278
a. Proceso de elaboración del cuestionario-encuesta 280
b. Formato y estructura de los cuestionarios 284
c. Elección de las preguntas del cuestionario 286
d. Descripción de las preguntas del cuestionario 288
e. Administración y recepción del cuestionario 289
f. Población y muestra de los cuestionarios 290
9.4.2. El foro de discusión 290
a. Proceso de elaboración del foro 291
b. Guión de núcleos temáticos para desarrollar en el foro de discusión 292
c. Formato y estructura del foro de discusión 293
d. Población y selección de la muestra 295
e. Temporalización del foro de discusión 295

III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 297

10. Análisis de los resultados de las técnicas de recogida de datos 299
10.1. Resultados de los cuestionarios sobre las competencias comunicativas 299
a. Datos generales 299
b. Las competencias comunicativas 304
c. Resumen del análisis del perfil del informante de nuestra investigación 342
d. Resumen del análisis de los resultados sobre las competencias comunicativas 343
10.2. Resultados de los cuestionarios sobre las competencias comunicativas interculturales 345
a. La competencia intercultural y la estancia Erasmus 345

b. La competencia comunicativa intercultural y la estancia Erasmus 367
c. Los niveles de competencia comunicativa y la competencia intercultural ... 377
d. Resumen del análisis de los resultados sobre la competencia intercultural .. 399
e. Resumen del análisis de los resultados sobre la relación entre los niveles de competencia comunicativa y la competencia intercultural 400
10.3. Resultados de los cuestionarios sobre el uso de las aplicaciones de internet..... 402
a. Los usos de internet 402
b. El nivel de competencia comunicativa y los usos de internet..... 422
c. Resumen del análisis de los resultados del nivel de competencia comunicativa y los usos de internet 427
10.4. Resultados del foro de discusión 432
a. Resultados del foro de discusión de los estudiantes españoles 432
b. Resultados del foro de discusión de los estudiantes alemanes..... 443

IV. DISCUSIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES Y LIMITACIONES..... 455
11.1. Discusión de los objetivos de la investigación 455
11.2. Conclusiones..... 458
11.3. Repercusiones y propuestas de mejora..... 464
11.4. Implicaciones y sugerencias para futuras investigaciones 467
11.5. Limitaciones..... 468

IV. DISKUSSION DER FORSCHUNGSZIELE, SCHLUSSFOLGERUNGEN, FOLGEN UND VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE, AUSWIRKUNGEN UND VORSCHLÄGE FÜR ZÜKUNFTIGE FORSCHUNGEN UND EINSCHRÄNKUNGEN 471
11.1. Diskussion der Forschungsziele..... 471
11.2. Schlussfolgerungen..... 474
11.3. Folgen und Verbesserungsvorschläge..... 480
11.4. Auswirkungen und Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten..... 484
11.5. Einschränkungen..... 485

V. REFERENCIAS..... 487

VI. ANEXOS 518
Anexo I. Carta de presentación de la investigación y correo electrónico a los coordinadores Erasmus 521
Anexo II. Cuestionario..... 524
a. Cuestionario español 524
b. Cuestionario alemán..... 530
Anexo III. Codificación de las variables del cuestionario..... 536
Anexo IV. Carta de presentación del foro y correo electrónico para los Erasmus 547
Anexo V. Foro de discusión..... 549
a. Foro de discusión español..... 549
b. Foro de discusión alemán 582

Agradecimientos

Embarcarse en una Tesis Doctoral supone iniciar un proyecto de gran envergadura en el que te acompañan profesionales del ámbito, familiares, amigos, compañeros y personas desconocidas que colaboran contigo en esta aventura.

Mis primeras palabras de agradecimiento se las dedico a mi familia, a mi padre, José Antonio, a mis hermanos Javier y Carlos por su paciencia, apoyo y comprensión y, en especial, a mi madre, Aurora, una de mis mejores orientadoras y animadoras en la ejecución y consecución de este gran reto.

La presente investigación no hubiera sido posible sin la dirección de mi tutor de Tesis, el Dr. José Ignacio Aguaded, que desde el primer momento confió en mí. Durante esta larga travesía, su asesoramiento y su incansable predisposición, sus sabias propuestas, comentarios, recomendaciones, consejos y rigurosidad han sido un pilar importantísimo en el trabajo realizado no solo como doctoranda sino también a nivel personal. Su apoyo y sus constantes ánimos demuestran su calidad humana, generosidad e intuición de maestro.

Quiero hacer extensible mi agradecimiento a los miembros del Tribunal por la lectura y por los comentarios que hacen de la Tesis y a los evaluadores externos por los informes emitidos sobre la misma.

He de agradecer de manera singular a los estudiantes Erasmus y a todos los profesores, responsables educativos y coordinadores Erasmus de las universidades alemanas y españolas participantes –Universität Bonn, Universität Köln, Freie Universität Berlin, Universität Aachen, Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona– su colaboración en este estudio, participando de manera directa en la investigación o facilitando el contacto con los estudiantes y aportando informaciones inestimables. También a los empleados de la empresa alemana Alpha9Marketing y a su gerente Fabian Brüssel, quienes me apoyaron en la construcción y en la puesta en marcha de la página web a través de la cual se llevó a cabo gran parte el estudio empírico.

Doy las gracias a los profesores del Departamento de Educación y al personal de Administración de la Universidad de Huelva por las facilidades prestadas para la ejecución de la Tesis Doctoral así como a la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universität Bonn y a su coordinador Erasmus en el «Sprachlernzentrum» Herr Dr. Paul

Meyermann por su apoyo, por la valoración de mi formación y por hacer posible la realización de una estancia de investigación en su Universidad.

Por último, quiero expresar mi gratitud a todos aquellos profesionales, familiares y amigos que no he mencionado con anterioridad y que de forma directa o indirecta me han ayudado a realizar este trabajo de gran magnitud para mi vida personal y profesional.

¡A todos, muchas gracias! Vielen Dank!

Introducción

La investigación que presentamos lleva por título «Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles» y está configurada en el ámbito interdisciplinar de las Ciencias Sociales, de la Educación y de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Nuestro trabajo investigador tiene por objetivo analizar, en base a la fundamentación teórica y al trabajo empírico, el nuevo escenario educativo en la Educación Superior Europea, definir el papel de las instituciones de educación superior, del profesorado de sus metodologías y de los alumnos y, en especial, constatar el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales de los estudiantes participantes en el programa Erasmus. Además, pretende estudiar la importancia de las aplicaciones de internet en la sociedad del conocimiento y su contribución a la adquisición de competencias comunicativas interculturales antes y durante la estancia en el extranjero.

En la introducción al tema de nuestra investigación es ineludible remontarnos a la creación de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero como hecho que supuso el primer intercambio trascendental de materias primas, la dinamización de la economía europea y la capacitación de la producción autónoma de los países europeos que formaban parte de ella. Posteriormente, con la firma del Tratado de Roma por parte de los seis países europeos fundadores de la actual Unión Europea (1957), nació la Comunidad Económica Europea, con la que se propiciaría y se acogería la integración y la gobernanza en común de los pueblos y Estados de Europa para avanzar en la cooperación en los dominios económico, político y social. La evolución parece obvia pero el viaje comenzó en una Europa devastada por la Segunda Guerra Mundial y en un mundo inseguro por la amenaza de la Guerra Fría. Fue un viaje que se tomó con optimismo y con determinación por personas ambiciosas y con buenas intenciones, pertenecientes a diferentes culturas y que en aquel tiempo se consideraban muy alejadas las unas de las otras. En relación a la educación, tenían unos principios comunes que eran considerar las universidades como actores principales en las relaciones culturales internacionales y contemplar el derecho a la educación nacional e internacional como un derecho humano fundamental.

En este proceso de integración de los países europeos, iniciado en la década de los cincuenta y sesenta y que aún subsiste en nuestros días, la educación superior constituye una pieza clave en la formación de ciudadanos ya que capacita de recursos humanos cualificados a los estados y se establece como uno de los mecanismos básicos de los que dispone nuestra sociedad para afrontar los nuevos retos y desafíos del progreso social. En una sociedad global, la celeridad con la que evolucionan los medios de transmisión del conocimiento exige a las instituciones de educación superior actualizarse, renovar instrumentos y mecanismos y adoptar nuevas metodologías con las que se comprometan a construir un canal de acceso al aprendizaje permanente. Es necesario que la educación superior avance en ese sentido si quiere mantener el rol coherente a su tradición y a sus potencialidades en el desarrollo cultural social y a la formación continua de recursos humanos. Por lo tanto, nos encontramos ante un nuevo sistema de transmisión del saber en la sociedad del conocimiento en el que las instituciones de educación superior tienen que superar las fronteras y estimular la interacción entre los estudiantes y los docentes de distintas universidades del mundo, internacionalizar la cultura y el saber, fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y crear verdaderamente una universidad abierta y democrática, capaz de elaborar nuevos conocimientos pero también nuevos valores.

En el año 1999 se creó el Espacio Europeo de Enseñanza Superior con la Declaración de Bolonia con el que se estableció la cooperación entre universidades europeas y de ese modo favorecer la movilidad geográfica entre los estudiantes y los docentes. Con la firma de la Declaración de Bolonia se inició la europeización de las políticas de enseñanza superior con la finalidad de generar más atractividad de los diferentes sistemas de enseñanza superior europeos hacia el exterior y, de más globalidad, para que la Unión Europea fuera capaz de competir con otras potencias económicas como Estados Unidos en el ámbito de la investigación y del desarrollo. En este contexto, para los sistemas nacionales de enseñanza superior y de investigación la integración al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior está suponiendo adaptar el sistema 3-2-3 y participar en el objetivo de Lisboa de hacer de la enseñanza superior un canal estratégico que permita a Europa convertirse en una verdadera «Europa del conocimiento», según términos de la declaración de Bolonia.

Antes de la Declaración de Bolonia, la Unión Europea ya era consciente de la importancia de la educación superior en el proceso de integración de los países europeos, por lo que estableció hace más de veinte años, en el 1987, el programa de intercambio universitario Erasmus para cumplir con el acometido de fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades. En la actualidad, el programa Erasmus se adapta totalmente al marco del modelo de la economía del conocimiento iniciado en Lisboa en marzo de 2000 con la convergencia de los sistemas de educación superior y según el cual Europa debe convertirse en el 2010 en «la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo», lo que supone uno de los mayores retos de la Unión Europea. El programa Erasmus constituye un pilar de la política educativa comunitaria dirigida a atender las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje de todos los participantes en enseñanza superior, así como de las instituciones que imparten este tipo de formación. Entre los objetivos principales hay que destacar: apoyar la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, mejorar la calidad e incrementar la movilidad del estudiante y del personal de las instituciones, promover la cooperación multilateral entre instituciones europeas de enseñanza superior, incrementar la transparencia y la compatibilidad entre

las cualificaciones de enseñanza superior obtenidas en Europa, fomentar la cooperación entre los centros de enseñanza superior y las empresas y proporcionar el desarrollo de prácticas innovadoras en educación y formación.

El programa Erasmus promueve no sólo el aprendizaje y el entendimiento de la lengua, la cultura y las costumbres del país anfitrión, sino que a la vez da sentido de unvocidad a la comunidad de estudiantes procedentes de diferentes países. Se trata de un elemento clave para fomentar la cohesión y el conocimiento de la Unión Europea entre la población joven.

Para los estudiantes europeos la participación en el programa Erasmus significa una experiencia compleja en la que se entremezclan diferentes objetivos lingüísticos, culturales, académicos, personales y profesionales. Por lo tanto, reducir la estancia en el extranjero a resultados lingüísticos distorsiona la experiencia. Es necesario que los estudiantes desarrollen una adecuada competencia comunicativa intercultural antes y durante su estancia en el extranjero; dicha competencia ha de ser el resultado de su experiencia en el extranjero, pero también un prerrequisito esencial para aquellos que pretendan participar en el programa.

En ese contexto, el pluringüismo y la comunicación –mediada actualmente en gran parte por internet– se presentan como elementos fundamentales en el proceso de convergencia de los diferentes sistemas universitarios europeos. Así lo han entendido las instituciones europeas y las propias universidades, quienes destacan, además, como factores clave en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas el aprendizaje permanente, la necesaria movilidad de los ciudadanos y la adquisición de la competencia digital. La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior europea tiene que cubrir esas necesidades de aprendizaje integrando las nuevas tecnologías en sus metodologías. El uso y la aplicación de las nuevas tecnologías y, en concreto de internet, permiten buscar información y comunicarse a cualquier hora y en cualquier lugar sin limitaciones temporales ni espaciales, lo que deja la puerta abierta para imaginarnos un nuevo contexto de enseñanza superior en el que los estudiantes se acercan a otras realidades culturales y amplían sus conocimientos en la lengua extranjera a través de las tecnologías. Sin embargo, ese nuevo panorama obliga a los docentes, como principales impulsores del aprendizaje, a reciclarse y a actualizarse, lo que les lleva a replantearse la estructura y la dinámica en la metodología así como la administración del tiempo y del espacio que tienen que dedicar a la enseñanza. Los docentes tienen que entender que entre la enseñanza y el uso de las nuevas tecnologías se establecen sinergias conjuntas y, por ello, necesitan entender el nuevo código y el nuevo lenguaje que aportan esas tecnologías. Para los estudiantes que participan en un programa de intercambio internet constituye, sobre todo, una herramienta de comunicación y de búsqueda de información con un gran potencial.

A partir de lo expuesto con anterioridad, consideramos de interés científico profundizar en el tema y analizar la naturaleza del Programa Erasmus en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En el trabajo investigador que nos ocupa, sobre las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles, los indicios basados en la observación nos llevaron a formular hipótesis como que la estancia en el extranjero era y es un escenario óptimo que permite en cuanto a las competencias comunicativas interculturales: un mayor conocimiento lingüístico y sociocultural de la lengua extranjera y de su cultura;

una mejora de la espontaneidad, la flexibilidad y la fluidez en el intercambio comunicativo en la interacción que se produce en el contexto real; el empleo de habilidades y conocimientos lingüísticos y socioculturales adquiridos en el aula; el ejercicio constante de la expresión y la comprensión, principalmente oral, dado que el fenómeno comunicativo es básicamente de carácter oral; la ampliación del léxico, generalmente, de registro estándar-coloquial; la entrada en contacto con otras lenguas y su uso; la construcción de esquemas mentales basados en el multilingüismo, es decir, «aprender a pensar y a comunicarse en diferentes sistemas lingüísticos y socioculturales» y la adquisición de valores multiculturales. En relación al uso de internet: la concienciación sobre el alcance de internet como fuente de información y de comunicación mediante, por ejemplo, la lectura de diarios nacionales e internacionales; la adquisición de conocimientos básicos avanzados sobre la red; el aumento generalizado del uso de internet y la navegación en la web; el incremento considerable de herramientas de comunicación como el correo electrónico, los programas de mensajería instantánea, las redes sociales (Facebook, Tuenti, etc.); el uso de internet como herramienta de comunicación y de búsqueda de información empleando otros idiomas, además de la lengua materna; y el desarrollo de una mayor competencia digital.

Nuestra investigación parte de esas hipótesis iniciales y de la prueba piloto, titulada «El estudio de las competencias comunicativas y telemáticas de los estudiantes Erasmus del Romanisches Seminar de la Universität Bonn (Alemania)», que se realizó durante el curso 2007/08 y que tuvo como muestra de estudio a los estudiantes de Hispánicas de la Universidad de Bonn que habían permanecido durante un periodo de tiempo en España gracias a una beca Erasmus. El análisis y la reflexión de los resultados de ese trabajo previo también nos plantearon nuevos interrogantes y la toma de conciencia de la necesidad de ampliar el estudio y de llevar a cabo una investigación que respondiera a los nuevos interrogantes y al objetivo principal de conocer en profundidad la adquisición de competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles antes y durante su estancia en el extranjero.

El modelo de investigación adoptado ha sido multimetódico mediante la aplicación de una metodología cuantitativa y cualitativa. Para obtener la información sobre el desarrollo de las competencias, de las y los estudiantes Erasmus españoles y alemanes antes y durante la estancia Erasmus, se elaboraron dos instrumentos (el cuestionario-encuesta y el foro de discusión) siguiendo las directrices de evaluación de las competencias comunicativas del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas y en base a la teoría de las competencias comunicativas interculturales de Michael Byram y de Milton Bennett, además de tener en cuenta las referencias de diferentes autores que abordan dicha temática y la importancia del uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El universo y la muestra de nuestro estudio es el circunscrito a los estudiantes Erasmus alemanes y españoles que durante el curso académico 2009/10 han realizado una estancia en el extranjero gracias al programa europeo Erasmus en las siguientes universidades alemanas y españolas: Universität Bonn, Universität Köln, Universität Aachen, Freie Universität Berlin, Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universitat Pompeu Fabra, Univeristat de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona.

El contenido de esta investigación se estructura en cinco partes. En la primera se presenta el marco teórico, constituido por ocho apartados que abarcan la temática que va desde la perspectiva legislativa hasta la posición de los expertos en la materia. En la segunda parte se expone una detallada descripción del desarrollo y del proceso investigador. La tercera parte desarrolla el análisis de los resultados derivados del estudio empírico y, por último, la cuarta y la quinta parte recogen las referencias bibliográficas y la relación de anexos considerados de interés y que justifican el estudio empírico.

En el primer capítulo desarrollamos la fundamentación teórica en la que se basa nuestra investigación. Exponemos, en primer lugar, la situación actual de la educación superior y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior –impulsado por diferentes políticas educativas comunitarias, desde sus inicios hasta nuestros días– y nos centramos en el programa Erasmus como motor del proceso de convergencia europea en el que se encuentran las instituciones europeas en estos momentos. Además, presentamos una redefinición del enfoque pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras basado en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y mediado por las nuevas tecnologías, en concreto, por el uso de las aplicaciones de internet. El marco teórico ésta constituido por las aportaciones de diferentes expertos en la materia.

En el segundo capítulo, titulado «Diseño y desarrollo de la investigación», se justifica la metodología del trabajo investigador, se expone la importancia del fenómeno de la multiculturalidad y del multilingüismo en la sociedad global y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se describe la naturaleza del estudio, las preocupaciones e interrogantes y se definen los objetivos de la investigación. En cuanto al diseño y al proceso metodológico que hemos seguido presentamos: las fases, la población y la muestra, las técnicas de recogida de datos, la sistematización de la información y sus características.

En el tercer capítulo se expone el análisis de los datos que nos han proporcionado las dos técnicas de recogida de datos, el cuestionario y el foro de discusión, este último clasificado por estudiantes Erasmus españoles y alemanes. El primer apartado incluye un análisis exhaustivo y un resumen de los resultados obtenidos en el cuestionario en relación a las competencias comunicativas, las competencias comunicativas interculturales y los usos de las aplicaciones de internet de los estudiantes Erasmus. El segundo apartado muestra también el análisis detallado y el resumen de los resultados del foro de discusión.

En el cuarto capítulo se discuten de forma íntegra los objetivos del trabajo investigador planteados en el capítulo de diseño y desarrollo de la investigación y se incluyen las conclusiones finales a las que hemos llegado en base a la fundamentación teórica y al estudio empírico. También se describen las implicaciones de nuestra investigación en el ámbito educativo y las líneas de investigación para futuros trabajos. Para concluir, se presentan las limitaciones con las que las que nos hemos encontrado en la realización de nuestro estudio.

Las fuentes bibliográficas y los anexos se presentan en los apartados quinto y sexto con el fin de documentar nuestro trabajo investigador. De esa forma, damos verificabilidad al contenido de nuestra investigación, citando las fuentes y exponiendo los documentos empleados en el estudio empírico.

Al tratarse del primer trabajo investigador que estudia en profundidad la temática de «las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles», nuestra investigación pretende ser una primera aproximación que refleje la realidad del fenómeno del programa Erasmus y de los estudiantes que participan en él con el fin de evaluar su alcance en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del marco del EEES.

Danksagung

Sich auf eine Doktorarbeit einzulassen bedeutet mit einem großen Projekt anzufangen, bei dem einem Fachleute, Familienmitglieder, Bekannte, Freunde und Kollegen zur Seite stehen und einen bei diesem Abenteuer unterstützen.

Die erste Danksagung widme ich meiner Familie, meinem Vater José Antonio und meinen Geschwistern Javier und Carlos, für ihre Geduld, Unterstützung und ihr Verständnis, und insbesondere, meiner Mutter Aurora, die sehr engagiert viele richtungsweisende Vorschläge beigesteuert hat und mit diesen Anregungen und Beiträgen eine zentrale Person im Hinblick auf die Verwirklichung und Umsetzung dieser großen Herausforderung darstellt.

Diese Forschungsarbeit wäre ohne die Leitung meines Doktorvaters Dr. José Ignacio Aguaded, der mir vom ersten Moment an sein Vertrauen entgegengebracht hat, nicht möglich gewesen. Während der gesamten Zeit haben seine Beratung, seine unermüdliche Hilfsbereitschaft, seine weisen Vorschläge, Kommentare und Bemerkungen sowie Empfehlungen, Ratschläge und seine akribische Arbeitsweise stets wichtige Eckpfeiler, nicht nur in meiner Arbeit als Doktorandin, sondern auch auf persönlicher Ebene, dargestellt. Die von ihm entgegengebrachte Unterstützung und seine konstante Ermutigung spiegeln seine menschliche Qualität und Großzügigkeit wider. Dafür danke ich ihm ausdrücklich!

Ich möchte mich auch bei den Mitglieder der Prüfungskommission für das Lesen der Doktorarbeit und ihre Anmerkungen bedanken und ebenso bei den externen Prüfern für ihre ausgestellten Gutachten zu dieser Doktorarbeit.

Ich darf mich insbesondere bei den Erasmusstudenten und bei allen Professoren bedanken, die für die Lehre und Koordination der Erasmusstudenten aus den teilnehmenden spanischen und deutschen Universitäten verantwortlich sind: Universität Bonn, Universität Köln, Freie Universität Berlin, Universität Aachen, Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Barcelona und Universitat Autònoma de Barcelona. Ich danke ihnen für ihre Mitarbeit an dieser Studie, weil sie so aktiv daran teilgenommen haben, den Kontakt zu den Erasmusstudenten ermöglicht und mir zahlreiche Informationen von unschätzbarem Wert bereitgestellt haben. Dieser Dank gilt auch den Mitarbeitern der deutschen Firma Alpha9Marketing mit ihrem Geschäftsführer Herrn Fabian Brüssel, die mich durch die Bereitstellung, den Aufbau und die Inbetriebnahme der Webseite, über welche der größte Teil meiner empirischen Forschung abgewickelt wurde, sehr unterstützt haben.

Meinen Dank möchte ich auch den Professoren und Dozenten der Erziehungswissenschaftlichen Abteilung und dem Verwaltungspersonal der Universität Huelva aussprechen, die mit ihrer Hilfe die Verwirklichung dieser Doktorarbeit ebenfalls ermöglicht haben. Mein Dank gilt auch dem akademischen Auslandsamt der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und insbesondere dem Erasmuskoordinator des Sprachlernzentrums Herrn Dr. Paul Meyermann, für seine Unterstützung, für die Wertschätzung meiner Forschungsarbeit und dafür, dass mir mein Forschungsaufenthalt an der Universität Bonn ermöglicht wurde.

Zuletzt möchte ich meine Dankbarkeit allen Akademikern, Verwandten und Freunden aussprechen, die ich in den vorherigen Zeilen nicht genannt habe und die mir direkt oder indirekt dabei geholfen haben diese Forschungsarbeit, die mich im Hinblick auf mein persönliches und berufliches Leben stark geprägt hat, zu verwirklichen.

Vielen Dank! ¡Muchas gracias!

Einleitung

Die hier vorgestellte Forschungsarbeit mit dem Titel «Die interkulturellen und kommunikativen Sprachkompetenzen und die interaktive Nutzung des Internets von deutschen und spanischen Erasmusstudenten» gehört zu einem interdisziplinären Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaften und der Fremdsprachenbildung. Unsere Forschung strebt auf der Basis der Theorie und unserer empirischen Untersuchung an, das neue Szenario der Hochschulinstitutionen zu analysieren, die Rolle der Dozenten, ihre angewandten Lernmethoden und die Rolle der Studierenden zu definieren und insbesondere die Entwicklung von interkulturellen und kommunikativen Sprachkompetenzen der Teilnehmer des Erasmusprogramms zu bestätigen. Darüber hinaus haben wir die Bedeutung der Internetanwendungen in der Wissensgesellschaft und ihren Beitrag im Bezug auf den Erwerb von interkulturellen und kommunikativen Sprachkompetenzen vor und während des Auslandsaufenthaltes erforscht.

Der thematische Einstieg zu unserer Forschungsarbeit kann auf die Schaffung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl zurückgeführt werden. Diese bedeutete den Austausch von Rohstoffen, die die Dynamisierung der europäischen Wirtschaft und die Befähigung einer autonomen Produktion der teilnehmenden europäischen Länder vorangetrieben haben. Aus der Unterzeichung des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (Römische Verträge) durch die sechs europäischen Gründungsländer ist die europäische Wirtschaftgemeinschaft entstanden, mit der Zielsetzung eine Integration der europäischen Staaten zu ermöglichen und mithilfe von Kooperation in den wirtschaftlichen und sozialen Bereichen eine gemeinsame Politik für die europäischen Völker zu schaffen. Diese Entwicklung erscheint heutzutage offensichtlich und selbstverständlich, aber diese Reise begann in einem von dem zweiten Weltkrieg verwüsteten Europa und in einer aufgrund der Bedrohung durch den Kalten Krieg sehr unsicheren Welt. Es war eine Reise, die mit Optimismus, Entschlossenheit und guten Absichten von ehrgeizigen Menschen angetreten wurde, die zu unterschiedlichen Kulturen gehörten und die die Distanz untereinander zunächst für unüberbrückbar hielten. Zum Thema Bildung hatten sie jedoch gemeinsame Prinzipien. Die Universitäten sollten als Zentren für internationale und kulturelle Beziehungen angesehen und das Recht auf nationale und internationale Bildung zudem als ein Grundrecht aufgenommen werden.

In dem Integrationsprozess der europäischen Länder, der in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts begann und noch bis heute andauert, stellt die Hochschulbildung eine tragende Säule in der Ausbildung von Bürgern dar. Sie stellt den Staaten qualifizierte Arbeitskräfte bereit. Zudem etablierte sich die Hochschulbildung als ein Grundmechanismus, der unserer Gesellschaft zur Verfügung steht, um sich den neuen Herausforderungen des sozialen Fortschritts zu stellen. In dieser globalen Gesellschaft verlangt die Schnelligkeit, mit der sich die Medien zur Wissensübertragung entwickeln, den Hochschulen ständig ab, die Lerninstrumente oder Lernmethoden zu erneuern und neue zu entwickeln, mit denen sich ein Zugang zum lebenslangen Lernen erschließen lässt. Es ist erforderlich, dass die Hochschulbildung in diesem Bereich Fortschritte macht, wenn sie ihre Rolle und ihr Potenzial in der kulturellen und sozialen Entwicklung sowie in der permanenten Entwicklung von Arbeitskräften weiterhin ausüben möchte. Wir befinden uns vor einem neuen System der Informationsübertragung innerhalb der Wissensgesellschaft, in der die Hochschulen Grenzen überwinden, die Interaktion zwischen Studenten und Dozenten an den weltweiten Universitäten anregen, die Kultur und das Wissen internationalisieren und das Lernen von Fremdsprachen fördern müssen, um eine wahrhaftig demokratische und offene Universität zu schaffen, die in der Lage ist, neues Wissen und auch neue Werte zu vermitteln.

Im Jahr 1999 wurde mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung der Europäische Hochschulraum geschaffen, durch den die Zusammenarbeit zwischen den europäischen Universitäten gestärkt wurde, um die Mobilität der Studenten und Dozenten zu motivieren. Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung begann auch die Europäisierung der Hochschulbildungspolitik, mit dem Ziel die Attraktivität der unterschiedlichen europäischen Hochschulbildungswesen nach Außen zu verbessern. Damit wäre die Europäische Union im Bereich Lehrerforschung und -entwicklung in der Lage mit anderen Wirtschaftsmächten, wie den USA, besser zu konkurrieren. In diesem Kontext bedeutet die Integration des Europäischen Hochschulraums die Anpassung der nationalen Hochschulsysteme an ein 3-2-3-System. Dadurch soll die Lissabon-Strategie umgesetzt werden, um die Hochschulbildung als ein strategisches Mittel zu etablieren und Europa in ein wahres «Europa des Wissens» zu verwandeln.

Die große Bedeutung der Hochschulbildung in dem Integrationsprozess der europäischen Länder war der Europäischen Union schon vor der Bologna-Erklärung bewusst. Bereits 1987 wurde das Universitätsaustauschprogramm Erasmus gegründet, um die europäische Hochschulbildung zu fördern und die transnationale Zusammenarbeit zwischen den Universitäten zu unterstützen. Heute passt sich das Erasmusprogramm dem Modell der Wissensgesellschaft und der Lissabon-Strategie an, die die Europäische Union im März 2000 verabschiedet hat. Gemäß dieser Erklärung sollte sich Europa bis zum Jahr 2010 in das «konkurrenzfähigste und dynamischste Wirtschaftsmodell des Wissens der Welt» verwandeln, was eine enorm große Herausforderung für Europa war und immer noch ist. Das Erasmusprogramm stellt dabei eine Säule für die gemeinsame Bildungspolitik dar und ist auf die Bedürfnisse des Lehrens und Lernens in der Hochschulbildung ausgerichtet. Von den Hauptzielen des Erasmusprogramms sind insbesondere die folgenden hervorzuheben: die Unterstützung bei der Schaffung des Europäischen Hochschulraums, die Erhöhung der Mobilität der Studenten und des Universitätspersonals, die Anregung multilateraler Kooperation zwischen den europäischen Hochschulen, eine Zunahme der Transparenz und Kompatibilität der europäischen Qualifikationen, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Hochschulinstitutionen und Unternehmen und die Weiterentwicklung innovativer Berufsausübung im Bildungsbereich.

Das Erasmusprogramm fördert nicht nur das Erlernen und die Verständigung von Sprachen, Kulturen und Gewohnheiten des Gastlandes, sondern auch das Zusammengehörigkeitsgefühl der Studenten aus den verschiedenen Ländern. Es handelt sich hierbei um ein Schlüsselelement, mit dem der Zusammenhalt unter den jungen Menschen und die Kenntnis über die Europäische Union gefestigt werden sollen.

Für die europäischen Studierenden bedeutet die Teilnahme an dem Erasmusprogramm eine komplexe Erfahrung, in der sich verschiedene Ziele, insbesondere sprachliche, kulturelle, akademische, private und berufliche, vermischen. Wenn man den Auslandsaufenthalt auf nur sprachliche Lernergebnisse beschränkt, so wird dadurch die Erfahrung der Studierenden verfälscht. Es ist erforderlich, dass die Studenten vor und während des Erasmusaufenthaltes eine angemessene interkulturelle und kommunikative Sprachfähigkeit entwickeln. Daher ist die interkulturelle Kompetenz sowohl das Ergebnis des Auslandsaufenthalts, da dieser zur Entwicklung derselbigen bei den Studenten beiträgt. Sie stellt aber zugleich auch eine grundlegende Vorbedingung für diejenigen dar, die an einem Erasmusprogramm teilnehmen möchten.

In diesem Kontext können Mehrsprachigkeit und Kommunikation, die heutzutage vorwiegend über das Internet vermittelt werden, als Grundfaktoren des Konvergenzprozesses der unterschiedlichen europäischen Hochschulsysteme angesehen werden. In diesem Sinne agieren die europäischen Institutionen und Universitäten, da sie das Bedürfnis nach lebenslangem Lernen, die Mobilität der Bürger und das Erlernen digitaler Kompetenz unterstützen und diese auch als Schlüsselfaktor beim Lernen und im Bereich des Fremdsprachenlehrens anerkennen.

Durch die Einführung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in die Lernmethoden soll in der europäischen Hochschulbildung der Bedarf der Studierenden, Fremdsprachen zu lernen, gedeckt werden. Die Nutzung und die Anwendung der IKT, insbesondere des Internets, ermöglicht es Informationen zu suchen und überall und jederzeit unbeschränkt kommunizieren zu können. Dies eröffnet neue Perspektiven, um einen neuen Hochschulbildungskontext vorzustellen, in dem sich die Studierenden weiteren kulturellen Lebensweisen nähern und ihre Fremdsprachenkenntnisse durch diese IKT erweitern. Trotzdem zwingt diese Situation den Dozenten (als Hauptmotivator des Lernens) dazu, sich und seine Methoden fortlaufend neu zu definieren und zu aktualisieren. Das heißt im Detail, dass die Dozenten sowohl die Struktur und die Dynamik der Unterrichtsmethoden als auch den Stundenplan und den Unterrichtsraum neu konzipieren sollen. Die Lehrenden sollen verstehen, dass zwischen der Lehre und der Nutzung der IKT eine Synergie entsteht und sie daher diesen neuen Code und die neue Sprache der IKT erlernen müssen. Für die Studierenden, die an einem Austauschprogramm teilnehmen, stellt das Internet in erster Linie ein potenzielles Kommunikations- und Informationstool dar.

Trotz der politischen Initiative der Europäischen Union, der Popularität des Erasmusprogramms und einer Zunahme der Teilnehmerzahlen sind die Anfangsziele noch nicht erreicht worden. Das Erasmusprogramm hat die akademische Welt überfordert, denn heutzutage nimmt man zahlreiche juristische, administrative, sprachliche und kulturelle Hindernisse wahr, die den europäischen Studentenverkehr behindern. Es ist notwendig diese andauernden Behinderungen der Mobilität zu beseitigen, um einen europäischen Charakter und bestimmten Umfang an Bildungsprogrammen zu gewährleisten. Daher sollte die Europäische Kommission die Mobilität durch das qualita-

tive Fremdsprachenlernen weiter fördern. Des Weiteren sollte sich das Fremdsprachenlernen verstärkt auf den Erwerb von interkulturellen und kommunikativen Sprachkompetenzen und auf die Einführung einer vermehrten Nutzung des Internets als Lernwerkzeug richten. Mit dem Ziel den Austausch unter den europäischen Studierenden zu verbessern, ist eine Erweiterung der finanziellen Unterstützung von Seiten der Europäischen Union erforderlich.

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen war es für uns von wissenschaftlichem Interesse das Thema zu vertiefen und die Charakteristik des Erasmusprogramms im Rahmen des Hochschulraums eingehend zu erforschen. Auf der Basis unserer Beobachtungen konnten wir folgende Haupthypothese formulieren: Der Auslandsaufenthalt stellt das bestmögliche Szenario im Bezug auf den Erwerb von interkulturellen und kommunikativen Sprachkompetenzen dar. Hierbei sind vor allem Aspekte wie die Verbesserung von pragmatischen und Sprachkenntnissen in der Fremdsprache und ihrer Kultur, die Interaktion in einem echten Kontext sowie eine Verbesserung der Spontanität, Flexibilität und Redegewandtheit im kommunikativen Austausch zu nennen. Weitere Aspekte sind: die Anwendung von Fähigkeiten und von im Unterricht erlernten sprach- und soziokulturellen Kenntnissen; die ständige Übung von Sprach- und Hörverstehen, da sich die Kommunikation hauptsächlich als ein mündliches Phänomen darstellt; die Erweiterung des Wortschatzes, insbesondere im Bereich der Umgangssprache; die Kontaktaufnahme mit anderen Sprachen und ihre Nutzung; die Weiterbildung und der Ausbau von auf Mehrsprachigkeit basierten mentalen Konzepten (damit ist das Hineindenken in andere soziokulturelle und sprachliche Systeme sowie das dazugehörige Erlernen der Kommunikation gemeint); der Erwerb von multikulturellen Werten. Wird die Nutzung des Internets in Bezug zum Auslandsaufenthalt gesetzt, so sind die folgenden Aspekte zu nennen: eine Sensibilisierung bezüglich der Bedeutung des Internets als Informations- und Kommunikationsquelle, was am Beispiel des Lesens von nationalen und internationalen Zeitungen festzumachen ist; der Erwerb von grundlegenden und fortgeschrittenen Kenntnissen über das Internet; eine allgemeine Zunahme der Nutzung von Internet und World Wide Web; ein bemerkenswertes Wachstum der Nutzung von Kommunikationstools wie Email, Insant Messaging Programmen und sozialen Netzwerken wie Facebook, Tuenti, usw.; die Nutzung des Internets als Kommunikations- und Informationssuchtool in anderen Sprachen als der Muttersprache; die Verbesserung und Weiterentwicklung der digitalen Kompetenz.

Unsere Forschung geht von den obigen Anfangshypothesen und von dem Pilotprojekt mit dem Titel «Die Untersuchung der kommunikativen Sprachkompetenz und der digitalen Kompetenz von Erasmusstudenten aus dem Romanischen Seminar der Universität Bonn» aus. Das Projekt wurde während des akademischen Jahres 2007/08 durchgeführt und die dazugehörigen Stichproben beziehen sich auf Hispanistikstudenten der Universität Bonn, die dank eines Erasmusstipendiums ein Auslandssemester genossen haben. Während der Analyse und der Reflexion der Ergebnisse dieser vorläufigen Untersuchung sind neue Fragen aufgeworfen worden, die einer Erweiterung dieser Studie bedurften. Diese weiterführende Forschung zielt darauf ab, interkulturelle und kommunikative Sprachkompetenzen sowie die interaktive Nutzung des Internets der deutschen und spanischen Erasmusstudenten zu erforschen und zu untersuchen.

Das angewandte Forschungsmodell verfolgt durch die Anwendung qualitativer und quantitativer Methoden eine Vielzahl methodischer Ansätze. Es wurden gemäß der Richtlinien des GERs zur Evaluation der kommunikativen Sprachkompetenzen und auf

Basis der von Michael Byram und Milton Bennet ausgearbeiteten Theorien zur interkulturellen und kommunikativen Sprachkompetenz zwei Forschungsinstrumente (eine Umfrage und das Diskussionsforum) angefertigt und verwendet. Außerdem wurden zahlreiche Literaturreferenzen von unterschiedlichen Autoren benutzt, die dieses Thema ebenfalls ansprechen und darüber hinaus die Bedeutung der IKT beim Fremdsprachenlernen berücksichtigen. Damit konnten wir wertvolle Informationen zur Entwicklung von Sprachkompetenzen der spanischen und deutschen Erasmusstudenten erhalten.

Die Gesamtheit unserer Studie beschränkt sich auf die spanischen und deutschen Erasmusstudenten, die dank des Erasmusprogramms während des akademischen Jahres 2009/10 in den folgenden spanischen und deutschen Universitäten einen Auslandsaufenthalt durchgeführt haben: Universität Bonn, Universität Köln, Universität Aachen und Freie Universität Berlin, Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universitat Pompeu Fabra, Univeristat de Barcelona und Universitat Autònoma de Barcelona.

Der Inhalt dieser Studie gliedert sich in fünf Bestandteile. Im ersten Kapitel wird die in acht Abschnitte unterteilte Theorie vorgestellt. Diese Abschnitte umfassen sowohl gesetzgebende Perspektiven zu unserer Thematik, aber auch die Ansichten von Fachexperten. Im zweiten Kapitel wird eine ausführliche Beschreibung zu der Entwicklung und zum Forschungsvorgang dargestellt. Das dritte Kapitel legt die Analyse und Interpretation der Ergebnisse dar, die aus der empirischen Studie gewonnen werden konnten. Zuletzt werden im vierten und fünften Kapitel die Literatur und der Anhang vorgestellt, die als Beweis der empirischen Untersuchung erachtet werden können.

Im ersten Kapitel wird der theoretische Rahmen unserer Forschung dargelegt. Zuerst werden die aktuelle Situation der Hochschulbildung und der Aufbauprozess des Hochschulraumes –der seit seinem Anfang und bis zum heutigen Tag von wechselnder EU-Bildungspolitik geprägt und vorangetriebenen wurde– präsentiert. Das Erasmusprogramm wurde in diesem Zusammenhang als der Motor des europäischen Konvergenzprozesses, in dem sich die europäischen Institutionen augenblicklich befinden, verstanden.

Im zweiten Kapitel werden die Forschungsmethoden und die Bedeutung des Phänomens der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit in einer globalen Gesellschaft und im Rahmen des Hochschulraumes dargelegt. Zudem werden die Art der Studie und ihre Fragestellung beschrieben und auch die dazugehörigen Forschungsziele definiert. Im Bezug auf das Forschungsdesign und das methodische Forschungsvorgehen werden folgende Aspekte vorgestellt: die Phasen, die Grundgesamtheit, die Stichprobe, die Instrumente, die Informationssystematisierung und ihre Eigenschaften.

Im dritten Kapitel wird die aus den zwei Instrumenten erhobene Datenanalyse präsentiert, die jeweils in eine Gruppe mit spanischen und deutschen Erasmusstudenten aufgeteilt ist. Der erste Abschnitt umfasst eine ausführliche Analyse und eine Zusammenfassung der aus der Umfrage gewonnenen Ergebnisse im Bezug auf die interkulturellen und kommunikativen Sprachkompetenzen und bezüglich der Internetanwendung von Erasmusstudenten. Der zweite Abschnitt weist eine detaillierte Analyse und eine Zusammenfassung der Ergebnisse des Diskussionsforums auf.

Im vierten Kapitel werden die Untersuchungsziele, die schon in dem Kapitel zum Forschungsdesign und zur Durchführung angesprochen wurden, ausführlich diskutiert. Das Kapitel beinhaltet auch die Schlussfolgerungen, zu denen wir auf der Basis unseres theoretischen Rahmens und unserer empirischen Studie gelangt sind. Außerdem werden die Auswirkung und Bedeutung unserer Forschung im Bildungsbereich und die Forschungsleitlinien für zukünftige Untersuchungen vorgestellt. Schließlich werden die Arbeitsbeschränkungen, denen wir im Rahmen unserer Forschung begegnet sind, aufgezeigt.

Die Literatur und der Anhang werden im vierten und fünften Kapitel präsentiert, um unser Forschungsvorgehen zu dokumentieren und unsere Arbeit zu belegen. Der Inhalt der Forschung ist dadurch überprüfbar, da die entsprechenden Quellen und die angewandten Dokumente vorgelegt werden.

Da es sich hierbei um die erste konkrete Studie zu diesem Themenfeld handelt, erstrebt diese eine erste Annäherung an die Realität des Erasmusprogramms, so wie es von den Erasmusteilnehmern wahrgenommen wird, und unternimmt eine Abschätzung der Bedeutung und Tragweite des Fremdsprachenlernens im Europäischen Hochschulraum.

I. MARCO TEÓRICO

I. MARCO TEÓRICO

1. La educación superior en el siglo XXI

1.1. El origen del cambio de la educación en el siglo XXI

Edgar Morin (2001) defiende en su obra «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro» que «la educación del futuro deberá ser enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos dondequiera que estén. Éstos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano». Su visión expone con claridad la complejidad de lo humano y, por lo tanto, la complejidad de la acción educativa, la cual tiene que tener en cuenta un gran número de factores sociales, culturales y económicos en cambio permanente y actualizarse constantemente para responder a esas nuevas necesidades.

Tras un siglo marcado por el furor de los progresos económicos, en el siglo XXI surge el espíritu de la reflexión educativa en diferentes lugares y contextos. La pregunta que nos podríamos plantear es: ¿el cambio de siglo marca esa tendencia o existen otras razones más profundas?

A finales del siglo XX, se produjeron una serie de acontecimientos que no pasaron desapercibidos. En Québec, Les États Généraux sur l'Education (1994-1996), una comisión que estaba formada por representantes de diferentes sectores sociales y políticos llevó a cabo actos de sensibilización, cuyo resultado fue un conjunto de iniciativas legales, políticas y pedagógicas. A la par, se constituyeron comisiones presididas por personalidades que se encargaron de elaborar un informe sobre el estado de la educación y de proponer medidas de actuación para resolver las deficiencias encontradas. Un ejemplo claro es la Comisión encargada por la UNESCO (1996), presidida por Jacques Delors y que representa a diferentes países. Aparecen otras iniciativas de reflexión a título personal como la de Michael Barber (1997) que, en la obra de «The Learning Game», hizo un diagnóstico sobre los puntos fuertes y débiles del sistema educativo inglés, el cual sirvió de base para la Reforma Educativa llevada a cabo por el Primer Ministro inglés Tony Blair.

Esos acontecimientos tuvieron lugar en el siglo XX y, entre ellos, se aprecian coincidencias: en todos se plantearon cuestiones de fondo sobre los sistemas educativos; se abrieron procesos amplios de consulta o debate público, implicando a diferentes sectores sociales; se adoptó una perspectiva reformadora para llegar a nuevas políticas educativas y se llevó a cabo una sensibilización social para provocar el cambio en la educación.

De todo ello podemos deducir que no se trata simplemente de una tendencia marcada por el cambio de siglo, sino que existen razones de fondo que impulsan los procesos de cambio del sistema educativo. Parece ser que ya a finales del siglo XX se percibía un cierto malestar en los sistemas educativos de un gran número de países. El motivo era que la educación tenía que dar respuesta a las necesidades de una sociedad compleja caracterizada por la globalización económica y cultural, el libre movimiento, el continuo avance científico y la renovación del conocimiento, la omnipresencia de las redes TIC y los medios de comunicación, los nuevos entornos en el ciberespacio, los cambios sociales en la familia y la multiculturalidad. La inapropiada respuesta se apreciaba en una inadecuación de la formación recibida por los estudiantes actuales; la falta de ajuste entre las necesidades económicas y productivas y la falta de formación continua repercuten en la carencia de profesionales bien formados para trabajar, sobre todo, en el ámbito de las tecnologías de la información.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002) manifestó la fragilidad de nuestras bases de conocimiento para afrontar los desafíos de un mundo en continuo cambio. Nos podríamos plantear si realmente la educación está en crisis y si esa crisis está producida por el cambio acelerado del desarrollo de una sociedad centrada en la información. El cambio se produce a todos los niveles y no sólo en el sistema educativo. Afrontar los problemas planteados por el cambio cultural y social no se limita exclusivamente al ámbito educativo sino que llega a ser una necesidad general, por lo que sería más correcto hablar de malestar en el sistema educativo producido por cambios sociales. Tiana Ferrer (2001) define el malestar como «la existencia de un desajuste significativo entre las nuevas necesidades generadas por los cambios sociales y las expectativas y demandas de todo tipo que la situación genera, y la capacidad real de los sistemas educativos para darles respuesta en un plazo inmediato (Tiana Ferrer, 2001). Por lo tanto, eso provoca un malestar continuado con el que los sistemas educativos tienen que aprender a convivir mediante adaptaciones permanentes.

Según Tiana Ferrer (2001), en el panorama educativo se contemplan básicamente tres áreas problemáticas**:** el carácter y los contenidos de la educación y la formación, la contribución de la educación a la cohesión social, la consecución de una educación de calidad para todos.

El área «el carácter y los contenidos de la educación y de la formación» ha respondido tradicionalmente a tres objetivos (Tiana Ferrer, 2001: 56): transmitir una cultura y unos conocimientos, formar ciudadanos con valores y promover la inserción laboral y social. En las últimas décadas se han producido transformaciones significativas en la organización de la sociedad y en los comportamientos sociales (cambios en la estructura familiar, en las tecnologías de la producción, en la producción y transmisión del saber y en la globalización, etc.). Estas transformaciones han derivado en importantes cambios en cómo las instituciones educativas tradicionales conciben los objetivos: el énfasis en las habilidades de las competencias básicas, el énfasis en el aprendizaje-

enseñanza «aprender a aprender», el aprendizaje como una educación permanente, el planteamiento de la organización curricular como los temas transversales, las áreas curriculares o los enfoques interdisciplinarios de Edgar Morin. La capacidad de respuesta de los sistemas educativos es limitada, sobre todo, por el peso que tiene la tradición, lo que obliga a llegar a acuerdos sobre el tema de las innovaciones (Delors, 1996).

En cuanto a «la contribución de la educación a la cohesión social», hay que destacar que desde sus orígenes, a principios del siglo XIX, los sistemas educativos han representado un instrumento al servicio de procesos de construcción nacional. En general, las sociedades occidentales han experimentado ese proceso de forma benévola, pero actualmente aumenta el riesgo de polarización social por el efecto de las políticas económicas. Por otra parte, el crecimiento de la inmigración incide en la configuración de las nuevas sociedades multiculturales. En esas circunstancias, el Informe Delors (1996) plantea que «en todas las partes del mundo, la educación tenga la misión de tejer entre los individuos lazos sociales a partir de referencias comunes, sea vehículo de culturas y valores y, las instituciones educativas, «escuela total» de educación para la paz, la sexualidad y la interculturalidad». Esa demanda puede generar demasiadas expectativas y tensiones en la medida que trata de respetar la diversidad de los individuos, manteniendo la homogeneidad que implica el cumplimiento de las reglas. Eso confirma que los sistemas educativos actuales son incapaces de dar respuesta al ámbito de la educación intercultural. En la actualidad, se identifica la sociedad del conocimiento como la sociedad del aprendizaje, un concepto que nos lleva directamente a plantear los procesos educativos en un contexto más amplio: el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por último, analizamos el área de «la consecución de una educación de calidad para todos». En los sistemas educativos tradicionales, la oferta de calidad estaba acompañada de una selección, sobre todo, en los niveles superiores reservados a una minoría. Esa situación cambió en los años cincuenta a partir del momento en el que se inició la «democratización de la educación» que obligó a cambiar los métodos y las etapas y a considerar la educación secundaria como etapa terminal y no como preparatoria de los estudios superiores. Sin embargo, a partir de la crisis económica internacional se han revalorizado las tesis del capital humano, los debates sobre la adecuación de los niveles educativos, el crecimiento de las clases medias y el interés de éstas en la transmisión del capital cultural a sus hijos, así como el desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento. La consecuencia ha sido la mejora en la calidad de la educación y la novedad de que esa mejora tendría que llegar a los diferentes niveles educativos. La educación de calidad ha estado considerada un elemento fundamental para el desarrollo económico y social y para el bienestar individual. Desde la dimensión ética obliga a combinar la calidad con la igualdad, la atención a la diversidad y la provisión de recursos materiales y personales. Supone reforzar la eficiencia de los sistemas educativos, lo que no siempre resulta posible dentro de los márgenes actuales. También aquí se aprecia cierta tensión entre las necesidades y las demandas, el aumento de expectativas en la educación y las dificultades del sistema educativo para darles respuesta. Esa situación plantea modificaciones urgentes para los próximos años.

1.2. La idea de la educación superior en el siglo XXI

La educación, en términos generales, tiene por objetivo formar a personas en permanente movimiento de búsqueda y de cambio; desarrollar sus facultades intelectuales procurándoles nuevas técnicas y distintos modos de ser, tanto espirituales como éticos, con los que se desarrollen sus valores humanos y sociales; estimular la participación y el pensamiento crítico y promover en las personas intereses que procuren mayor bienestar individual y colectivo.

En el actual escenario mundial existe un nuevo orden en el que se están produciendo grandes cambios geopolíticos y en el que se está desarrollando una espectacular revolución tecnológica: una sociedad de la información y del conocimiento, una competencia por bloques regionales, una economía interdependiente a nivel mundial, lo que ha provocado la aparición de la conocida globalización por eliminación de barreras para el comercio libre y una imposición por parte de organismos internacionales de políticas globales. En definitiva, un solo mundo, un territorio común: el planeta.

Según Castells (1998: 27): «hacia el final del segundo milenio varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Los cambios sociales son tan espectaculares como los procesos de transformación tecnológicos y económicos». Por su parte, Federico Mayor (1990) opina que «debemos prepararnos para el siglo XXI pues Internet ya es el siglo XXI; la protección del genoma humano ya es el siglo XXI; la expansión creciente de las culturas híbridas y la irrupción de las culturas virtuales ya son el siglo XXI; la educación permanente ya es el siglo XXI...».

Con los cambios del siglo XXI las sociedades se están enfrentando a graves problemas, de los que destacaríamos las violaciones a los derechos humanos por parte de diferentes naciones, el creciente desempleo con la última crisis de comienzos del siglo XXI, el tráfico y consumo de drogas y la aparición de nuevas enfermedades. En ese nuevo orden de cambios se están produciendo, además, un desarrollo desigual entre países y regiones en el que aumentan la individualización y la diversificación de las relaciones sociales, un resurgimiento de los fundamentalismos políticos y religiosos y una degradación del medio ambiente. Castells (1998) afirma que «para evitar los efectos perniciosos de la revolución, no sólo necesitamos gobiernos responsables, sino una sociedad educada y responsable. No hay nada que no pueda ser cambiado por la acción social consciente e intencionada, provista de información y apoyada en la legitimidad».

El siglo XXI se ha definido como la era de la globalización y de la sociedad del conocimiento, un conocimiento que constituye el valor agregado fundamental de todos los procesos de producción y en la que el dominio del saber es el principal factor de desarrollo. Un siglo en el que el ser humano se enfrenta a nuevos retos en el ámbito ético, tecnológico, cultural, social y político que obliga a las instituciones de educación superior a formar personas cada vez más comprometidas con el entorno social y económico, sin descuidar su formación personal.

La educación superior es una pieza clave para el progreso de las sociedades que ocupa una situación privilegiada para generar y transmitir el saber y constituye la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento y, tal vez, la más importante. En términos

generales, actualmente las funciones básicas de la educación superior son: proporcionar los elementos para desarrollar nuevas ideas, explicar soluciones y exponer discrepancias bajo la égida del diálogo y de la pluralidad y formar personas íntegras capaces de enfrentarse con éxito a ese dilema que es la vida. Esa educación tiene que estar basada en un proceso de aprendizaje permanente para mejorar las condiciones de vida de la comunidad y velar por la generación, por la conservación y por la difusión del patrimonio. Se trata de un círculo interactivo de adquisición de nuevos conocimientos, de detección de problemas, de análisis y de planteamiento de soluciones, etc. El objetivo final es alcanzar el desarrollo integral de la persona para que contribuya de forma adecuada a la sociedad a la que pertenece sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de etapa escolar.

La educación superior, al igual que la sociedad, se enfrenta a una crisis de los estados-naciones (globalización, mercados y cambios tecnológicos, a la competencia entre estudiantes, docentes y recursos; a una gran movilidad de los estudiantes y de los investigadores); a una erosión del estado del bienestar (relativa reducción de la acción del estado en la regulación del mercado y a la disminución de la inversión pública en la educación superior y en la investigación); a un aumento de las prácticas y de la ideología neoliberal (gestión comercial que está afectando a las universidades); a cambios sociales (nuevas necesidades de los estudiantes, consumismo del conocimiento); a una economía basada en el conocimiento (aparición de nuevas vías para crear y difundir el conocimiento científico); a una sociedad del conocimiento (nuevo paradigma con la aparición de comunidades de conocimiento intensivo, a nuevos agentes del cambio, gracias a las tecnologías de la información y a la comunicación que permiten interactuar y co-producir nuevo conocimiento); a una implicación profunda de la organización de la educación superior (las universidades tienen nuevos objetivos educativos como, por ejemplo, formar a personas capaces de adaptarse al entorno cambiante o proveer al mercado de trabajadores con capacidad suficiente y que puedan desarrollarla durante toda su vida profesional); a un envejecimiento progresivo de la población europea; a una gran incorporación de estudiantes con necesidades específicas y características y a la jubilación de un gran número de docentes en un corto periodo de tiempo. Además, en el futuro las universidades necesitarán incorporar más científicos en una competencia creciente entre las instituciones europeas de educación superior.

En medio del fenómeno de la globalización y de la construcción de la sociedad del conocimiento la universidad es el espacio físico (dentro de la educación superior) de formación, de reflexión, de encuentro, de investigación, de inquietud, de proposición y de compromiso. Es una institución en la que se deben garantizar valores como la verdad, la libertad, el desarrollo integral, la pluralidad y la democracia y que tiene que servir como punto de encuentro para enseñar a los ciudadanos a convivir y a respetarse por encima de sus diferencias. En la acepción original latina, universidad («universitas») significa «comunidad». Los egresados tienen que presentar en la universidad de la sociedad del conocimiento ciertas características como: estar abiertos al aprendizaje durante toda la vida, ser capaces de trabajar en equipo, ser capaces de comunicarse y tener una sensibilidad social, hacer frente a incertidumbres, tener un espíritu emprendedor, estar dispuestos a asumir responsabilidades, ser polifacéticos en capacidades genéricas (atreverse en diversas disciplinas), ser flexibles ante la diversificación y evolución del mundo laboral, estar preparados para la internacionalización del mercado laboral mediante la comprensión de diversas culturas y ser capaces de contribuir a la innovación.

En el ámbito nacional la universidad ha experimentado un incremento de la demanda de educación superior debido al crecimiento natural de la curva poblacional de jóvenes entre 18 y 25 años, crecimiento que no tendría que afectar a la calidad. Según Romero Hicks (1998), ante ese nuevo contexto los sistemas de educación superior nacionales se caracterizan por un paulatino apoyo a la actualización de docentes y formación; por la calidad de programas de estudios; por la incorporación de las nuevas tecnologías de educación; por el compromiso social establecido en la norma pero desdibujado en la práctica; por la participación creciente de las instituciones privadas; por la creciente movilidad estudiantil; por el progresivo aumento de los estudios de postgrado y por la preocupación por la calidad, la que ha llevado a procesos de evaluación y acreditación. No obstante, destaca que las universidades presentan grandes obstáculos tales como la burocratización del sistema universitario, el proceso educativo pasivo, los planes de estudio excesivamente rígidos, los bajos índices de eficiencia terminal, la desordenada adaptación de innovación tecnológica, la ineficaz vinculación con los sectores productivos, la falta de pertinencia y compromiso social en los programas de educación superior, la desigual internacionalización de la educación superior y la falta de financiación pública.

En relación a esos impedimentos, Tünnermann (2003: 7) opina que «las dificultades y prioridades para financiar las universidades, las condiciones y prioridades sociales y el desarrollo económico acrecientan las dudas y agudizan las críticas en torno a estas instituciones educativas. Por eso, se exigen respuestas sobre el impacto de la educación superior, sobre los grupos de población que se benefician de este nivel educativo, sobre a quien o a quienes privilegia la educación superior, sobre la medida en que las universidades cumplen con su misión, sobre sus estructuras y operaciones, sobre la calidad de sus procesos y resultados, sobre el destino y uso de sus recursos y sobre su capacidad para rendir cuentas a la sociedad».

Hay que orientar los recursos y los planes de crecimiento de la universidad del siglo XXI, ya que la economía y las sociedades dependen en gran medida de la formación integral de los alumnos y del desarrollo de la investigación y de la tecnología.

¿Cómo recuperar la función de encuentro e intercambio y ser capaces de trabajar juntos por un futuro de prosperidad, cooperación y estabilidad? Tünnermann (2003: 121) señala que la clave está en transformar la incertidumbre en creatividad: «diseñar un proyecto global de desarrollo humano y sostenible con políticas a largo plazo diseñadas sobre la base de sólidos consensos sociales». En ese sentido, nos encontramos ante un horizonte incomparablemente más abierto y concurrente que en el pasado. Para él, el vínculo determinante entre la educación superior y el progreso social se tiene que dar a través de personas dotadas de conocimientos teóricos y prácticos y que cultiven la creatividad y las habilidades para proponer soluciones innovadoras a las necesidades actuales y futuras. Es un hecho que la educación en la era tecnológica tendrá que sustentarse en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de adaptación al cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo.

1.3. La educación superior en los procesos de globalización y en la formación de la sociedad global del conocimiento

1.3.1. La globalización y la sociedad del conocimiento

Los conceptos de globalización y de sociedad del conocimiento ofrecen un marco conceptual amplio que permite entender estos cambios, incluso en el caso de que se discuta su significado real y su poder para explicar los fenómenos económicos y sociales que acontecen. Estos conceptos indican que en el mundo contemporáneo se opera progresivamente a una escala global y que esos procesos globales tienden a transformar las sociedades hacia sociedades del conocimiento.

La globalización, interpretada como el crecimiento de la actividad económica de la política nacional y regional, encuentra su expresión en el movimiento creciente de los bienes tangibles, intangibles y servicios, incluyendo los derechos de la propiedad, mediante el comercio y la inversión y, a menudo, de gente, mediante los movimientos migratorios (Oman, 1996). Esta globalización nos lleva a una conectividad global creciente, a una integración y a una interdependencia del dominio económico, social, tecnológico, cultural y político. Algunos analistas destacan la convergencia de modelos de producción y de consumo y la resultante homogenización de la cultura con la eliminación de fronteras.

La capacidad de un país para generar y explotar conocimiento es un factor crucial creciente que determina el desarrollo económico de ese país. Mientras que sus recursos naturales y la mano de obra barata se emplean para crear lo que económicamente se denomina la base de las ventajas comparativas, la innovación y el uso del conocimiento se están convirtiendo en factores importantes. El crecimiento económico se basa, cada vez más, en la acumulación de conocimiento. Actualmente, los bienes intangibles tales como la formación, la investigación, el desarrollo o la publicidad ascienden a casi una tercera parte de las inversiones de las empresas. Las economías de gama, «las cuales derivan de la habilidad de diseñar y ofrecer diferentes productos y servicios con la misma tecnología» (Salmi, 2000), se están expandiendo con rapidez. Eso es realmente importante en las industrias de tecnología punta como la electrónica, donde las economías de gama superan a las economías de escala (Salmi, 2000).

Las crecientes economías, basadas en el conocimiento y en la necesidad de mejorar la competitividad de los países, presionaron a los sistemas de educación superior para contribuir al crecimiento económico. Esta situación se refleja en la Unión Europea con la Estrategia de Lisboa –esperada por los sistemas de educación superior–, que establece que en el 2010 la Unión Europea será «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de llevar a cabo un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una gran cohesión social» (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

La forma de producir el conocimiento ha cambiado. Gibbons (1998) sostiene que se han producido ajustes fundamentales en cuanto al concepto ciencia y a las formas de producirla. Según este autor, se ha pasado de un «sistema de producción y distribución de conocimiento» con la transición del *Modo 1* hacia el *Modo 2,* siendo la producción de conocimiento uno de los cambios clave (véase la tabla 1.1).

Tabla 1.1. Modos característicos de la producción del conocimiento

Mode 1 characteristics	Mode 2 characteristics
Emphasis on the individual	Emphasis on teams
Academic control and authority over research direction	Research direction shaped by interaction between researchers and users
Discipline-based	Problem- and issue-based Transdisciplinarity
Local organizational knowledge base	Organisational diversity, networks, connectivity draws together knowledge from diverse sources
Quality judged by peer review	Broadly-based quality control incorporating academic peer review and judgements of users (e.g. Economic and social impact)

Fuente: Coaldrake and Stedman (1999) basado en Gibbons (1998).

La importancia de las diferentes tendencias de la globalización en la transformación de la sociedad hacia una sociedad global del conocimiento es evidente. El Banco Mundial (2002) describió cuatro tendencias principales considerándolas fuente de grandes oportunidades, pero también de amenazas: la importancia creciente del conocimiento como motor del progreso en el contexto de la economía global, la revolución de la tecnología de la información y de la comunicación, la aparición de un mercado laboral mundial y las transformaciones sociopolíticas. En un mayor nivel conceptual, Giddens (1990) distingue cuatro dimensiones interconectadas relativas a la globalización de la modernidad: la economía capitalista mundial, el sistema estado-nación, el orden militar mundial y la división internacional del mercado laboral. Según Giddens (1990), lo esencial en los procesos de globalización es reordenar el espacio y el tiempo y más específicamente comprimirlo. Castells (2000) defiende que esta compresión del espacio-tiempo nos hace entender la naturaleza de la sociedad contemporánea como una sociedad global en red en relación a la estructura y como una sociedad de la información en cuanto al contenido.

En un intento por definir las propiedades del proceso de globalización y en base a las tendencias presentadas por otros autores, podríamos decir que ésta se caracteriza: por la fuerza motriz de la innovación tecnológica y más específicamente de las TIC; por la intensificación y la compresión del espacio-tiempo de la comunicación social dando lugar a una sociedad global en red; por la reestructuración del orden económico mundial basado en la utilización de nuevas fuentes de productividad en la recolocación de la producción y de la distribución en los flujos globales de capital y en la división internacional del trabajo; por la creciente importancia del conocimiento y de la información en diferentes niveles de organización de la sociedad y por la integración de políticas globales mundiales basadas en los sistemas nación-estado. Además, destacamos los efectos de la globalización desde el punto de vista cultural como la creciente homogenización cultural y el multiculturalismo, por una parte, y la diferenciación cultural, la segregación y el impacto social de la dislocación y la fragmentación de las identidades, por otra. Hay que decir que el impacto de las tendencias hacia la globalización, hacia la sociedad del conocimiento y hacia la hegemonía política de los neoliberales a escala nacional e internacional ha creado resistencia política y la aparición de los movimientos antiglobalización.

1.3.2. La educación superior en el contexto de la globalización y la sociedad global del conocimiento

«El cambio principal, en cuanto a las universidades, es que la producción y la transmisión de conocimiento (investigación y docencia) ya no se basa en actividades autónomas, casi monopolizadas, llevadas a cabo en un relativo aislamiento institucional. En la actualidad, las universidades son los mayores actores implicados en la producción de conocimiento y esto se relaciona con el gobierno y con las relaciones futuras que las universidades buscarán establecer» (Gibbons, 1998).

Gibbons (1998) defiende que las universidades han sido expertas en la producción de conocimiento. No obstante, tienen que volverse competentes en la reconfiguración de ese conocimiento. La capacidad de re-usarlo en otras formas se está volviendo enormemente importante para solventar problemas o para ver las necesidades. La educación superior necesita hacer esos ajustes para satisfacer las necesidades. En este punto, el mayor reto para las universidades es «liderar la formación de individuos con las competencias y la creatividad necesaria en el uso del conocimiento elaborado en cualquier sistema de producción de conocimiento global» (Gibbons, 1998).

La educación superior mantiene una estrecha relación con las tendencias de la transformación, mencionadas con anterioridad, hacia la sociedad global del conocimiento. Un posible reflejo de ese fenómeno es que la dirección de las reformas, llevadas a cabo durante las últimas décadas, fue similar en todo el mundo a pesar de los diferentes sistemas políticos y económicos, de las tradiciones de la educación superior, del desarrollo tecnológico y de las visiones culturales (Johnstone, 1998). Parece que se trata de tendencias globales hacia una participación extensa que se centran en el aprendizaje durante toda la vida, disminuyendo la dependencia en la inversión pública y prefiriendo orientarse por los sistemas del mercado (Kwiek, 2001; OCDE, 2008).

Según Wächter (2004), los procesos básicos con los que la educación superior tiene que contribuir actualmente a la formación de la sociedad global del conocimiento se sitúan principalmente en la investigación y en las funciones educativas y de servicio de la educación superior. Éstas incluyen las siguientes funciones –cuando se discute cada una de las funciones se destaca el papel constructivista específico de la educación superior

La generación de conocimiento nuevo. Es evidente que el sistema de investigación científico desempeña un papel vital en la generación de flujos constantes de conocimiento y de información y en los procesos de innovación tecnológica y científica. Eso tiene una influencia directa en la productividad nacional, en el crecimiento económico y en el nivel de vida. Las universidades e institutos de investigación no son los únicos productores de conocimiento; de hecho, se están concibiendo, cada vez más, como un sistema de producción de conocimiento en el que se multiplican los lugares y los modos de producción de este conocimiento (Gibbons y otros, 1994). No obstante, las universidades todavía siguen siendo enormemente importantes en el campo de la investigación científica fundamental.

Las instituciones de educación superior no sólo proporcionan la mayoría de la infraestructura de investigación, de información y de mano de obra cualificada a los estados, sino que también establecen las reglas dominantes del «juego del descubrimiento» y del progreso científico (metodologías de investigación, papel crítico, publicaciones,

etc.). Aunque esas reglas, códigos y prácticas se ven cada vez más cuestionados y desafiados por las fuerzas económicas y por los mercados en temas como los derechos de propiedad intelectual y el conflicto de su publicación científica. Por ejemplo, las universidades intentan defender la lógica del sistema científico y creen que éste es necesario para el progreso científico y para el desarrollo humano. En las ciencias sociales y humanas, el pensamiento crítico, el desarrollo intelectual y el saber independiente son valores decisivos, incluso también cuando van en contra del beneficio económico o de las ideologías dominantes.

El sistema científico opera desde hace mucho tiempo a nivel global. El sistema científico integrado globalmente se puede considerar uno de los precursores y, tal vez, el motor de la globalización en general. En la construcción del pilar del sistema científico global, las universidades prepararon el terreno para el desarrollo de una sociedad global del conocimiento.

Las instituciones de educación superior no sólo son activas en la producción de conocimiento científico innovador. La mayoría de las actividades de las universidades en el campo de la investigación y del desarrollo difunde y aplica el conocimiento científico innovador al desarrollo tecnológico, a la resolución de problemas o a la adaptación en circunstancias específicas. La educación superior provee de una infraestructura de conocimiento y de una información imprescindible para desarrollar competencias en la resolución de problemas de la nación o de la región. En parte, las universidades y otros tipos de instituciones de educación superior son activas en la aplicación del conocimiento científico en el desarrollo tecnológico, en el asesoramiento, en la innovación de productos y de procesos, en la política de desarrollo, en el desarrollo de la comunidad, etc., en clave económica o desde la perspectiva de servicio a la sociedad. La educación superior ofrece una amplia infraestructura de distribución del conocimiento para la resolución de problemas y para satisfacer las necesidades de innovación de otros agentes (compañías, estado, sociedad civil, etc.) en forma de bibliotecas, redes de ordenadores, provisión de servicio de Internet y otras formas de acceso al conocimiento. A nivel internacional, las universidades asisten, por ejemplo, a proyectos de desarrollo de redes de bibliotecas y de información en instituciones en los países desarrollados. En este punto, hay que resaltar que se da gran importancia al acceso abierto a la información, función que se caracteriza por el equilibrio entre lo global y lo local, entre lo general y lo específico, pero ambas no se deben considerar valores antagónicos.

La transferencia de conocimiento en la educación y en la formación. Las sociedades del conocimiento, capaces de actuar en un mundo globalizado, requieren una alta calidad, lo que incluye directamente a los sistemas de educación y de formación, los cuales pueden proporcionar a los estados capital humano y social. La transformación de un gran número de economías nacionales hacia economías dirigidas por el conocimiento cuantitativo y cualitativo cambia las necesidades de educación y de formación de esos países.

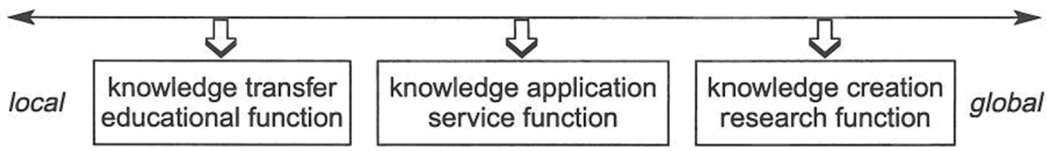
Van Damme (2004) destaca que la contribución más significativa de las instituciones de educación superior a las sociedades del conocimiento se basa todavía en la concesión de credenciales y de títulos a un elevado número de estudiantes que realizan sus estudios con éxito. Por eso, la globalización requiere que estas cualificaciones se reconozcan internacionalmente. Pero también es de vital importancia la formación de investigadores y de especialistas de postgrado y de doctorado para los sistemas

de investigación nacionales e internacionales. La economía del conocimiento cambia progresivamente los beneficios de la formación de capital humano, remplazando gradualmente el paradigma de los méritos por el paradigma del aprendizaje durante toda la vida. El aprendizaje durante toda la vida cambiará completamente las funciones de la educación y de la formación de las universidades en la sociedad del conocimiento. También, las vías operacionales, mediante las cuales las instituciones de educación superior cumplen sus funciones de educación y de formación, están cambiando cada vez con más fuerza a causa de la presencia de las TIC de nuevas formas de aprendizaje y del «e-learning». Pero también, en este nuevo contexto de innovación, las universidades dan gran importancia a enfoques específicos definiendo los objetivos de la docencia y del aprendizaje y las vías por las que se materializarán el currículum y los cursos. Es evidente que, aunque los objetivos de formación orientados hacia la profesionalización y hacia el mercado laboral todavía ocupan un lugar central, las funciones de la educación y de la formación definen las universidades en un sentido más amplio. Además de las habilidades necesarias para responder adecuadamente al mercado laboral, los estudiantes universitarios también tienen que adquirir competencias relacionadas con la construcción de la nación, con el entendimiento internacional, con la capacidad para juzgar de forma ética y con los elementos de formación cultural, humanística e intelectual. La relación entre la investigación científica, la educación universitaria y los valores intrínsecos del sistema académico en la construcción del currículum influyen profundamente en la forma en la que las instituciones de educación superior definen su contribución al desarrollo de la sociedad global del conocimiento en sus funciones educativas.

Es evidente que en esta función lo local es más importante que lo global. Especialmente en sus funciones educativas, las universidades modernas son más un producto de la nación-estado y son más receptivas a las necesidades nacionales y, algunas veces incluso, a las regionales y locales. No es sorprendente que en ese sentido el impacto de la globalización se perciba como problemático.

Es indudable que en sus tres funciones básicas la educación superior tiene una contribución vital al desarrollo de la sociedad global del conocimiento. Eso no implica necesariamente que todas las manifestaciones de esas funciones se refieran solamente a lo global. De lo local a lo global, cada una de las tres funciones se puede situar en puntos diferentes, como se representa en la siguiente imagen.

Imagen 1.1. Posición de las tres funciones básicas de la educación superior de lo local a lo global



Fuente: Van Damme (2004): «Outlooks for the international higher education community in constructing the global knowledge society».

Por lo tanto, las funciones tradicionales de la educación superior se ven claramente desafiadas por el proceso de globalización, el cual cambia los entornos en los que las instituciones de educación superior y sus políticas tienen que operar. La adapta-

ción de la educación superior en este nuevo contexto mundial, en el que la formación de la sociedad global es la principal prioridad, tiene que contemplar cambios tales como ajustar el currículum a nuevas necesidades de formación y de educación, contratar personal docente e investigador en un mercado global creciente o participar en la investigación internacional. Por eso, podríamos decir que la globalización de la educación superior implica directamente un proceso de internacionalización de esta misma.

Además de la internacionalización de la educación superior, se está produciendo una «regionalización» de los sistemas de educación superior. La «regionalización» se puede considerar como un proceso de integración global (u homogenización) de las estructuras de los sistemas de educación superior que afecta a los países que participan y cuyo objetivo principal es el de cultivar el sentido de identidad regional y la interdependencia e interacción con otras regiones. Mientras que Europa parece ser la más avanzada respecto a la convergencia de la educación superior con el Espacio Europeo de Educación Superior, a nivel mundial se están produciendo otras iniciativas para la colaboración entre regiones (Prado Yepes, 2006). La «regionalización» de la educación superior y el reconocimiento de los títulos fuera de las fronteras también están ganando importancia, por ejemplo, en Asia. Los primeros pasos se dieron con la creación de la Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning en 1956.

1.4. El papel de las universidades en la Europa multilingüe y del conocimiento

1.4.1. La universidad en la Europa multilingüe

A mediados de los años cincuenta en la UE se comenzaron a percibir necesidades de diversa índole que generaban una interdependencia creciente, sobre todo económica, entre los países miembros, por lo que se llevaron a cabo medidas políticas que fomentaron la actividad de los mercados europeos. Tras el éxito de la Comunidad Económica Europea (CEE), se iniciaron planes cuya finalidad era abarcar la dimensión social y educativa de los países miembros de la UE. De estos planes surgieron proyectos como Erasmus, hoy en día un éxito en el ámbito de la educación superior principalmente por su dimensión interlingüística e intercultural.

La diversidad cultural y lingüística ha demostrado a lo largo de la historia ser un componente activo y dinamizador económico y social, un incentivo para los miembros que están en contacto y un espacio de diálogo entre las diferentes culturas. Esa diversidad cultural plantea una primera dificultad: ¿cómo conciliamos la diferencia y la similitud? Para responder a esa pregunta hay que tomar una determinada actitud: el descubrimiento del otro, entender no es asumir, no se trata de transformar la diferencia en similitud sino en identidad. La relación permite ver que el otro no es el otro a pesar de la diferencia. Ahí es donde aparece la educación intercultural, basada en la reflexión sobre el binomio diferencia-igualdad y en las repercusiones que la opción multicultural tiene en la sociedad.

El comunicado de la Comisión Europea titulado «A New Framework Strategy for Multilingualism» (*«Una nueva estrategia marco para el multilingüismo»*) resalta de forma muy oportuna la importancia de las habilidades lingüísticas e interculturales para lograr los objetivos de las actuales políticas económicas y educativas europeas. En ese contexto, las universidades deben desempeñar el papel que les corresponde para permitir que to-

dos los titulados universitarios europeos: sean capaces de comunicarse en al menos dos idiomas, aparte del materno; sepan cómo mejorar sus conocimientos lingüísticos; tengan confianza y estén instruidos en cómo aprender una nueva lengua cuando surja la necesidad o la ocasión; adquieran experiencia de primera mano trabajando y aprendiendo en otros países, y colaborando con ellos; y se familiaricen con otras culturas y destrezas interculturales.

El Consejo Europeo para las Lenguas (CEL) –European Language Council, ELC– ha mantenido durante mucho tiempo que una política lingüística en el ámbito universitario puede desempeñar un papel fundamental en el fomento del perfil, la calidad y la sostenibilidad de un programa de idiomas para todos los estudiantes universitarios. El hecho de que en la actualidad numerosas universidades hayan desarrollado su propia política lingüística, o que al menos hayan considerado desarrollar y aplicar una política lingüística, constituye un signo alentador de las reformas que se están produciendo en la enseñanza superior europea.

En Europa, las coyunturas particulares y los requisitos lingüísticos afines difieren notablemente de una universidad a otra. Por lo tanto, no es posible ni oportuno elaborar un único modelo de política lingüística universitaria. Por ende, la iniciativa HELP («Higher Education Language Policy» o «Política lingüística para la enseñanza superior») abre un debate con el fin de lograr un acuerdo sobre un conjunto de temas básicos que permita guiar a las universidades en el desarrollo y en la aplicación de políticas específicas propias.

Según el comunicado de Nancy (2006), un aspecto que determina la calidad del aprendizaje y de la docencia de idiomas en la enseñanza superior es el uso y la aplicación de los instrumentos y conceptos que se desprenden del proceso de Bolonia tales como: el sistema de módulos, los créditos, la definición tanto de los requisitos de acceso como de los resultados del aprendizaje expresados en términos de competencias; la reflexión acerca de los métodos de aprendizaje, docencia y evaluación, respecto a una serie de resultados académicos establecidos; y la continua actualización académica a raíz del diálogo con los agentes implicados. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa ha demostrado ser de fundamental importancia para definir los resultados del aprendizaje. Los esfuerzos también se centran en la formación de un cuerpo docente profesional en la enseñanza superior.

El cambio de modelos derivado de las reformas de Bolonia –concretamente, la importancia que cobra expresar los resultados del aprendizaje en términos de competencias– debería otorgar, en el ámbito universitario, mayor relieve al aprendizaje de lenguas basado en la adquisición de destrezas y, por consiguiente, ampliar la oferta de cursos de idiomas para los estudiantes de todas las disciplinas. Ese cambio tendrá consecuencias positivas en la enseñanza de lenguas para los alumnos de todas las disciplinas. Fomentará, pues, tanto el aprendizaje autónomo como el cooperativo y guiará a los estudiantes hacia una formación permanente en materia de lenguas extranjeras.

El uso de una segunda lengua extranjera como medio de instrucción, la creación de programas conjuntos, las nuevas formas de cooperación en materia de educación y el aumento de la movilidad estudiantil, dentro de y hacia Europa, han tenido efectos secundarios como el creciente empleo del inglés en las universidades de los países no

anglófonos. Por lo general, la adopción del inglés como lengua vehicular en la enseñanza superior se está llevando a cabo sin un análisis específicamente lingüístico y académico de su impacto en la docencia y en el aprendizaje.

En la instrucción de una lengua extranjera, requieren especial atención: la aplicación de metodologías específicas óptimas cuando la docencia y el aprendizaje se realizan a través de una segunda lengua; el empleo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones así como los recursos multimedia para el aprendizaje en un idioma, que no es el materno, con un doble enfoque, la materia y la lengua; y la adopción de itinerarios multilingües en los programas integrados de estudio y de doble titulación.

La educación no puede mantenerse al margen del fenómeno multicultural y multilingüístico y tiene que superar los obstáculos y las dificultades que se deriven. El nuevo proyecto educativo pretende fomentar la sociedad intercultural a través del conocimiento y del entendimiento entre los individuos de los diferentes colectivos y de la promoción de actitudes de acercamiento que mejoren la capacidad de relación interpersonal y la inserción y actuación social.

1.4.2. La universidad en la Europa del conocimiento

En la construcción de la Europa del conocimiento, la ciencia se sitúa en el centro de los objetivos de la educación superior europea, basada en la formación de científicos –máximos contribuyentes en la competitividad y en el crecimiento económico y social de la UE– y de la conciencia científica de los ciudadanos en la investigación y en la propagación de los resultados de las investigaciones y en la transferencia de innovación y tecnología.

En ese contexto las instituciones de educación superior son las principales «productoras de ciencia y de conocimiento» y «difusoras de conocimiento» por su importancia en la investigación europea y en la formación de futuros investigadores. Las universidades son los principales agentes de esa sociedad del conocimiento que desempeñan un papel central en los objetivos y en los retos de la Unión Europea y, por eso, tienen que enfrentarse y adaptarse a los cambios globales.

Las universidades europeas se caracterizan por una gran heterogeneidad, reflejada principalmente en la organización, en el gobierno y en las condiciones operativas, incluyendo el estatus y las condiciones de empleo y la incorporación de docentes e investigadores. A pesar de la gran diversidad de sistemas y de sus complejas características, existen unas necesidades y retos comunes que hay que afrontar conjuntamente.

La convergencia de los diferentes sistemas de educación superior se ha convertido en el mayor desafío de la Unión Europea. Ya en el 2000 los objetivos establecidos en Lisboa manifestaron «el papel relevante de las universidades en la sociedad del conocimiento, en la ciencia y en la sociedad». En la implementación de la Agenda de Lisboa, la Unión Europea se embarcó en una serie de acciones e iniciativas en las áreas de investigación y de educación, creando, por ejemplo, el Espacio Europeo de Investigación e Innovación, un mercado único para la ciencia en Europa con el que se pretende avanzar y progresar en los modos de producción y difusión de la ciencia. Posteriormen-

te, en el 2001, la Comisión Europea acordó un plan centrado en la ciencia y en la sociedad con el que pretendía acercar a científicos, ciudadanos y políticos. Se acordó un presupuesto de ochenta millones de euros en un programa específico llamado «Estructurando el EEI» (Espacio Europeo de Investigación), el cual contenía treinta y ocho acciones basadas en el fomento de la educación y de la cultura científica, en acercar las políticas científicas a los ciudadanos, en situar la ciencia en el centro de las políticas y en convertir las universidades europeas en un «referente mundial». Estas acciones se organizaron en ocho «grupos de acciones»: Ciencia, tecnología, innovación y comunicación; Co-ordinación de las semanas científicas nacionales; Educación científica; Diálogo y participación; Mujeres y ciencia; Investigación y previsión; Ética; y gobierno, riesgos y autoridad. No obstante, existen sinergias entre los instrumentos y las políticas con objetivos interrelacionados. En Barcelona (2002) esas políticas se reforzaron con el aumento de la inversión en investigación en Europa acordando la cifra de 3% del PIB para 2010.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior o el popularmente conocido como proceso de Bolonia –reforma de la educación superior, firmada en 1999– procura unificar las estructuras de los sistemas de educación superior, aumentar la movilidad y reconocer los estudios de grado pero también de postgrado en toda Europa. Las políticas educativas actuales basadas en el EEES se centran en tres grandes categorías: acceso a los recursos suficientes de financiación sostenible, logro de la excelencia en la educación y en la investigación y la ampliación de la perspectiva internacional.

En relación al tema de la suficiencia de recursos sostenibles para la educación y la investigación, la universidad representa el 20% de la inversión europea en I+D y desempeña un papel clave en el cumplimiento del objetivo de incrementar el esfuerzo en investigación europea al 3% de su PIB en el 2010 (UE, 2003). Para el futuro, la Unión Europea apuesta por la diversificación de los recursos: por una inversión pública para la investigación (contratos limitados a largo plazo), por una financiación privada de I+D (aumenta la importancia de la venta de servicios particularmente al sector privado), por las donaciones privadas (contribución marginal) y por las tasas de matrícula de los estudiantes. No obstante, la diversificación de recursos puede implicar una mayor dependencia del sector privado, lo que podría significar una amenaza a la libertad de las universidades, cuya principal actividad es la investigación, es decir, se vería afectada la capacidad de estas instituciones para proteger y explotar los resultados de sus descubrimientos.

La Unión Europea también apuesta por la excelencia (EU, 2003), cuyo objetivo principal es que las universidades lleguen a desarrollar al máximo sus capacidades con la acumulación de capital intelectual en una inversión a largo plazo que requiere la incorporación de equipos de investigación competitivos a nivel mundial; con el desarrollo de una mayor investigación interdisciplinaria; con un entorno más competitivo que incremente la especialización y la concentración de recursos y con la toma de decisiones estratégicas (identificando áreas en las que tienen que centrarse para alcanzar la excelencia).

Para ello, las universidades tienen que actuar en un entorno «glocal» (global y local) en la que la apertura internacional mediante socios de investigación es un requerimiento para alcanzar la excelencia en la investigación y la educación. A la par, se

da cada vez más importancia a la creciente dimensión local y regional, como se ha expuesto en el apartado anterior. Las universidades ejercen una enorme influencia en las «fábricas económicas, sociales y culturales» y crean un entorno de innovación a nivel regional. El papel regional es un tema clave que adquiere todavía más importancia si se tiene en cuenta la futura ampliación europea.

A pesar de llevar a cabo diferentes políticas encaminadas a construir la Europa del conocimiento, la universidad europea no está libre de problemas y, en la actualidad, no son competitivas globalmente, aunque produzcan publicaciones científicas de alta calidad. En varias de las comunicaciones de la Comisión Europea se subraya la necesidad de reflexionar y actuar en una serie de cuestiones como son: lograr los resultados adecuados y sostenibles para los universidades y asegurar que la financiación resulte más efectiva, asegurar la autonomía y la profesionalidad en los asuntos académicos y de gestión, concentrar los recursos suficientes y crear las condiciones para que las universidades puedan lograr y desarrollar la excelencia, hacer que las universidades contribuyan mejor a las necesidades y estrategias locales y regionales, establecer una cooperación más cercana entre universidades y empresas para asegurar la mejor difusión y exploración del nuevo conocimiento en la economía y en la sociedad y fomentar a través de todas la áreas un Espacio Europeo de Educación Superior coherente, compatible y competitivo y poder conseguir los objetivos de la Estrategia de Lisboa.

Por lo tanto, la universidad desempeña un papel esencial en la creación de la Europa del conocimiento, pero ese proceso significa para las universidades europeas una fuente de grandes oportunidades, pero también de enormes retos.

1.5. Las tendencias y los retos globales de la universidad europea

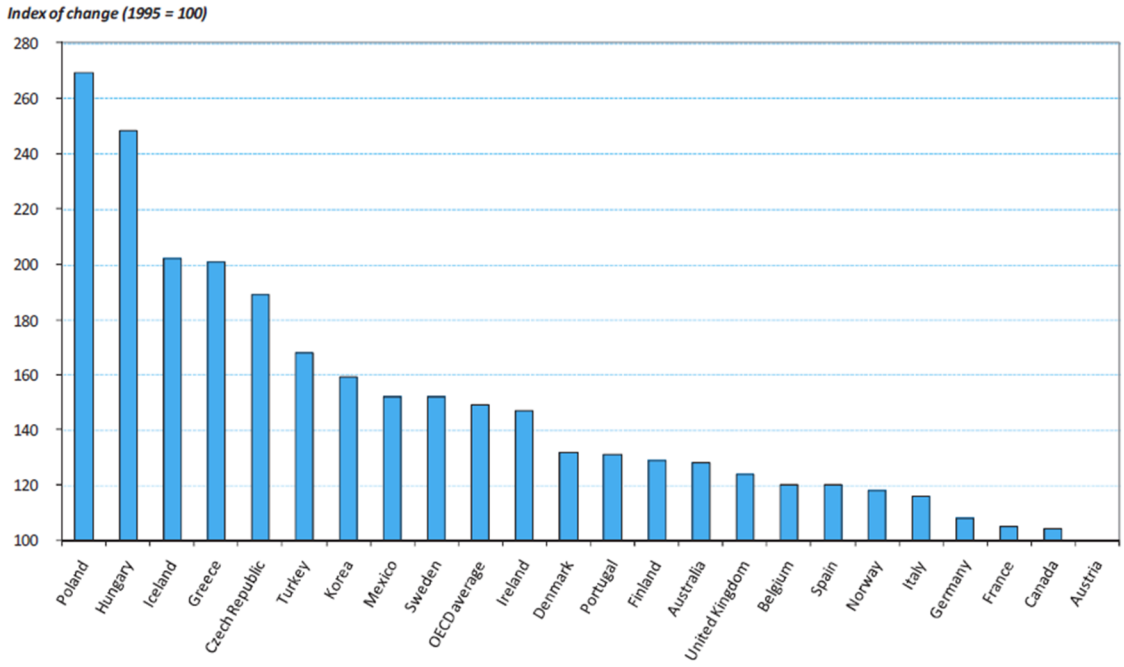
1.5.1. Las tendencias en la educación superior

Según los datos de la OCDE (2008) y de la Comisión Europea, en las últimas décadas, se está produciendo una expansión de la educación superior. En cifras globales, en el 2004 se inscribieron en la educación superior 132 millones de estudiantes, cifra muy superior a la del 1991, que fue de 68 millones. El crecimiento medio de matriculaciones durante el periodo de 1991 a 2004 fue del 5,1% en todo el mundo y está repartido de la siguiente manera: superior a la media, en el este de Asia y en el Pacífico con un 8,1%, en el África Subsahariana con un 7,2% y en el Sur y Oeste de Asia con un 6,8%. En la media, en Latinoamérica y en el Caribe con un 5,1% y en Europa Central y en el Este de Europa con un 5%. Por debajo de la media, en América del Norte y en el Oeste de Europa con un 1,9%. El número de estudiantes en la universidad, en relación a la población en edad de estudiar, entre el 1991 y el 2004 pasó de un 52% a un 70% en América del Norte y en el Oeste de Europa, de un 33% a un 54% en Europa Central y en el Este de Europa, de un 17% a un 28% en Latinoamérica y en el Caribe y de un 7% a un 23% en el Este de Asia y en el Pacífico.

En la última década, el número de estudiantes en la educación superior se incrementó en prácticamente todos los países de la OCDE. El gráfico muestra la expansión entre 1995 y 2004. En ese periodo, el número de estudiantes matriculados en la educación superior se duplicó en la República Checa, Grecia, Hungría y Polonia y aumentó entre un 50% y en un 100% en Chile, Corea, México y la República de

Eslovaquia. España es el único país de la OCDE en el que el número absoluto de los estudiantes en la educación superior disminuyó en un 3%.

Imagen 1.2. Número de estudiantes en la educación superior entre 1995 y 2004



Fuente: OCDE (2008: 44): «Tertiary Education for the Knowledge Society».

Gibbons (1998) defiende que, después de la Segunda Guerra Mundial, la fuerza que está detrás de la expansión de la educación superior es la democratización de la política y de la sociedad. La expansión del sector público incrementaba la demanda de empleados; la economía industrial creciente necesitaba trabajadores altamente cualificados; la visión extendida de que la mano de obra cualificada era esencial para el desarrollo económico y, finalmente, «el atractivo de la educación como un elemento de los nuevos estados del bienestar que afirmaba y legitimaba las sociedades democráticas».

Meyer y Schofer (2005), en su estudio, identificaron factores que estaban asociados al crecimiento del número de matriculados. Encontraron que los sistemas de educación superior se expanden de forma más rápida en los países cuyo sistema de educación secundaria está en expansión y en aquellos que tienen «una estrecha relación con el sistema internacional». Aunque «el desarrollo económico tiende a tener un efecto positivo en el número de matriculados, ese efecto no fue significativo hasta comienzos del siglo XX». La expansión fue lenta en aquellos países con un sistema de educación centralizado, en los que los gobiernos tenían la capacidad de limitar el crecimiento. Según su análisis, fue a partir de la década de los sesenta cuando el índice del número de matriculados aumentó considerablemente en todos los países. Los autores creen que esa tendencia mundial es debida a «cambios globales institucionales relacionados con el nuevo modelo de sociedad: la democratización y los derechos humanos, la ciencia y la planificación del desarrollo».

En cuanto a la actividad investigadora, Philippe Aghion y sus compañeros analizaron la actividad investigadora en los países europeos comparándola con la de las universidades de Estados Unidos utilizando los datos del SHJT (Academic Ranking of World Universities, 2008) en cuanto a la relación entre los niveles de financiación y a su estructura gubernamental (Aghion y otros, 2007). Encontraron que, entre las primeras 50 universidades de EEUU y de Europa, la diferencia era básicamente en términos de actuación investigadora por facultad, pero que si ampliaban el grupo de estudio a 500 universidades, estas distancias desaparecían. Llegaron a la conclusión de que la variación en relación a la calidad entre universidades es menor en Europa que en Estados Unidos. También analizaron las estructuras universitarias y sus actuaciones en Europa –sobre todo analizaron el tema de la autonomía– y encontraron que el control excesivo del estado perjudicaba esta actuación. Concluyeron que «la autonomía es buena para la actividad investigadora». Entre los diferentes indicadores que influyen de manera muy positiva en la autonomía, el que «gana» es el presupuesto, tanto si la universidad requiere la «aprobación gubernamental» (Aghion, 2007: 2) y sugiere que Europa tendría que invertir más en educación superior y hacer esa inversión más efectiva permitiendo a las universidades que adquieran más autonomía y que cobren tasas más elevadas.

Pero si las universidades europeas exigen tasas más elevadas, se corre el riesgo de que el número de matriculados disminuya. Un gran número de países europeos están llevando a cabo una política en la educación superior que incrementa los ingresos a partir de las tasas universitarias. Gran Bretaña ha sido el primer país en aplicar políticas más agresivas a este respecto. Para ganar adeptos al cambio, el gobierno británico tuvo que imponer unas £3.000 por año en tasas. Se espera que el ingreso de las tasas universitarias incremente el total de la inversión en educación superior, al menos, en un 0,2% al año y que parte de ese dinero se destine a ayudar a los estudiantes con menos recursos. Como ejemplo, la University of Oxford que espera que esos ingresos asciendan a £19 millones por año, aunque esa cantidad se reduce a £12 millones por el pago de becas. Actualmente, la universidad británica presenta un déficit en enseñanza de casi £30 millones al año.

En otros países se están introduciendo las tasas universitarias a una escala más modesta. Alemania, en base a los principios del estado social, hasta hace aproximadamente seis años invertía ampliamente en educación superior y se hacía cargo de la mayoría de los gastos de los estudiantes durante su formación en la universidad. El estado velaba por la educación superior de todo el alumnado y los estudiantes sólo tenían que pagar una pequeña parte de los costes de sus estudios y de su vida en la universidad. Eso se traducía en una universidad pública casi gratuita con residencias y comedores universitarios a un precio muy asequible y un transporte público totalmente gratuito. No obstante, el panorama ha cambiado radicalmente, sobre todo, porque el estado social alemán se ha dado cuenta de que no podía continuar haciendo frente a esos gastos y por la reconversión de la universidad alemana. En el 2005, los «lands» alemanes ganaron la batalla al Gobierno Federal en el Tribunal Constitucional y con esa sentencia se permitió a las universidades introducir tasas universitarias si ellas lo creían oportuno. Esos estados pretenden, de momento, introducir unas tasas que ascienden a 500 euros por semestre, pero en algunos estados federales, con la entrada en vigor de las conocidas como «Studiengebühren» (tasas universitarias), ha disminuido en cuestión de tres cursos (del curso 2005/06, 2006/07, 2007/08), en un 2,23%, el número de matriculados –según los datos del Statistisches Bundesamt Deutschland. Se prevé que esa cifra aumente en los próximos años con la entrada en vigor de estas tasas en otros

estados federales de Alemania. Al margen de las estadísticas sobre el número de matriculados, son muchos los alemanes que piensan que si se incrementa la inversión privada, se reducirá la inversión pública y que no mejorará la posición económica de las universidades. Cabe decir que en los últimos meses se han producido cambios al respecto debido a la entrada, en algunos «lands», de gobiernos socialistas. Estos nuevos gobiernos están aprobando leyes que abogan por eliminar las tasas universitarias introducidas hace cuatro años en esos mismos «lands».

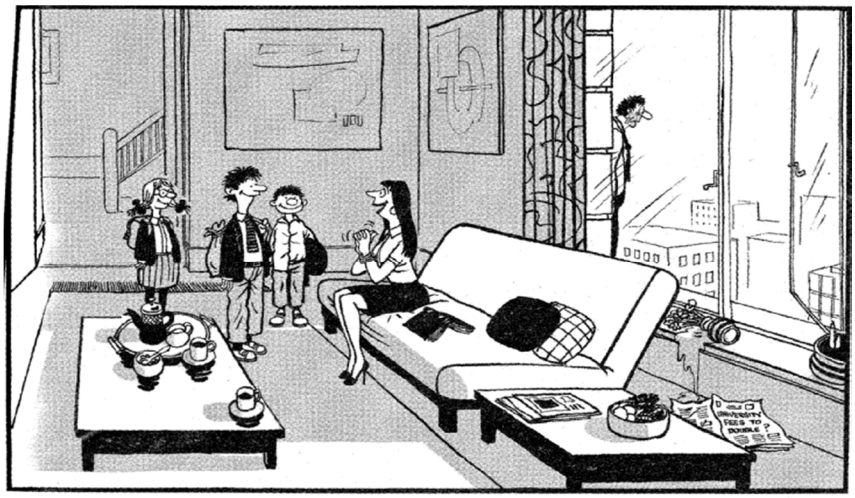
Además, los países europeos tienen que enfrentarse a otro gran impedimento en relación a la inversión en educación superior, es decir, al hecho de que los estudiantes necesitan un periodo más largo para completar sus estudios. Eso significa que aunque la inversión anual per cápita es relativamente modesta, el coste acumulativo total es mayor. Los índices de abandono de los estudios en los países europeos también son elevados, lo que representa un despilfarro significativo de los recursos públicos.

La realidad es que muchos de los países europeos distribuyen, a menudo, sus escasos recursos de forma poco eficaz. Los estándares varían significativamente de un país a otro, pero el estatus y la calidad del personal no académico, responsables de la inversión y de los recursos humanos, son con frecuencia bajos. Algunas universidades nórdicas tienen sistemas de contabilidad y de finanzas que se pueden comparar a las de los EEUU. Por ejemplo, la Sweden's Chalmers University of Technology presenta una declaración de la renta anual, con lo que se equipara a las grandes corporaciones, en cuanto a la transparencia de sus cuentas. En el otro extremo, están muchas universidades de Italia y de Francia, en las que es casi imposible identificar su estrategia financiera y su estructura, situación que se atribuye más a sus gobiernos que a las universidades. Las universidades francesas no tienen un presupuesto central porque no controlan sus propios recursos, mientras que en las universidades dependientes del Estado la distribución efectiva de los recursos y de los presupuestos continuará siendo una quimera.

Las consecuencias de ese planteamiento en la calidad de la enseñanza y de la investigación son predecibles. Se estima que el presupuesto anual de una universidad técnica alemana es una quinta parte del presupuesto de una institución estadounidense como Stanford. Teniendo en cuenta que la universidad alemana duplica el número de estudiantes que tiene a su cargo, con estos datos no es difícil imaginarse lo que eso significa en términos de equipamiento, recursos escolares y salarios.

La Comisión Europea sugiere a las «economías del conocimiento» que en un sistema universitario modernizado la inversión mínima sea del 2% del PIB. Eso puede ser un objetivo realista en los países nórdicos como Dinamarca, Finlandia y Suecia que actualmente son líderes mundiales en cuanto a la inversión pública en educación superior y en los que la ayuda privada es modesta. Pero para el resto de los países europeos, el nivel de inversión pública de esas características es una fantasía. El clima político y económico actual y las presiones fiscales en toda la Unión Europea harán difícil que se logre un incremento de la inversión pública, como ya se ha comentado anteriormente. En el caso de Inglaterra, la política social del gobierno de Tony Blair incrementando las tasas universitarias dificultó el aumento de matriculaciones. Este hecho tuvo una repercusión en los medios de comunicación y los periódicos se hicieron eco de esas políticas impositivas como lo refleja la siguiente imagen.

Imagen 1.3. Caricatura de un diario británico a la subida de las tasas universitarias



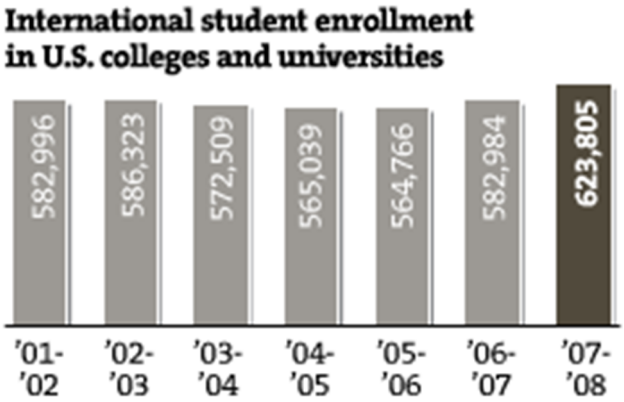
Fuente: Daily Mail. Londres, 18 de marzo de 2009. p. 17.

En esta imagen se puede ver a una madre sentada en el sofá que dice a sus hijos: «¿verdad que vais a ir a estudiar mucho e ir a la universidad? Oh, hijos míos. ¡Vuestro padre estará tan orgulloso!». A la derecha de la imagen, se encuentra el padre de familia a punto de lanzarse al vacío y al lado de la ventana, en el suelo, un diario en el que se puede leer: «University fees to double?» (¿Se duplican las tasas universitarias?).

Los demás países europeos, a la misma propuesta, esperan una reacción social similar. Por eso, los gobiernos de diez países que se integraron en la Unión Europea (2004) evitaron incrementar las tasas universitarias aumentando la inversión en la educación de tercer ciclo. Por ejemplo, en Polonia, la inversión aumentó en tres quintas partes. Se ve con claridad que los gobiernos bajo presión social pueden invertir más dinero en educación superior. Los países mediterráneos como España, Italia, Grecia y Portugal también han intentado incrementar la inversión en los últimos años.

A pesar de esas cifras, la realidad es que un gran número de estudiantes e investigadores europeos deciden realizar sus estudios en Estados Unidos. Según el informe del Institute of International Education (IIE) publicado en 2008, el número de estudiantes extranjeros en la educación superior ha incrementado en un 7% durante el curso académico 2007/08, lo que significa un récord total de 623.805 estudiantes internacionales. Según el secretario de estado de educación y cultura, Goli Ameri en el informe «Open Doors» 2008, «en el entorno actual de competitividad, el aumento de la matrícula experimentada este año demuestra que los EEUU siguen siendo el primer destino para los estudiantes internacionales. El gobierno estadounidense reúne a la comunidad de educación superior con el objetivo de dar la bienvenida a los estudiantes internacionales en Estados Unidos».

Imagen 1.4. Número de estudiantes internacionales matriculados en las universidades estadounidenses



Fuente: Institute of International Education (2008).

El presidente del Instituto de Educación Internacional (IIE) Allan Goodman afirma en ese mismo informe publicado en 2008 que «el notable incremento del número de estudiantes internacionales en los EEUU refleja las acciones llevadas a cabo por el gobierno de Estados Unidos y de las universidades para garantizar que los estudiantes internacionales sepan que son bienvenidos a EEUU y que apreciamos cómo contribuyen al entorno intelectual y cultural en el campus y en una amplia comunidad».

Las instituciones de educación superior estadounidenses «aumentan su visibilidad en el extranjero e invierten más recursos y mejoran sus infraestructuras para apoyar a los estudiantes internacionales en los campus» afirma Constantine W. Curris, presidenta de la American Association of State Colleges and Universities (AASCU, 2008).

Entre los datos reveladores del informe «Open Doors» 2008, los campos de estudio más populares de los estudiantes internacionales en los EEUU en 2007-2008 fueron: Marketing y Dirección de Empresa (20% del total), Ingenierías (17%) y Física y Ciencias de la Vida (9%), Ciencias Sociales (9%), Matemáticas e Informática (8%), Bellas Artes (6%), Educación Sanitaria (5%), Filología Inglesa (5%), Educación (3%), Humanidades (3%) y Agricultura (2%). Las carreras que más han aumentado respecto al curso académico anterior han sido: Filología Inglesa en un 30% y Ciencias Sociales en un 6%.

Por sexto año consecutivo, la University of Southern California en Los Angeles es la universidad norteamericana con un mayor número de estudiantes internacionales matriculados (7.115), seguida de la New Cork University (6.404). Otras universidades situadas entre las 10 primeras, en cuanto a matrícula de estudiantes internacionales, son: la Columbia University en Nueva York (con 6.297); la University of Illinois en Urbana-Champaign (5.933); la Purdue University, en la ciudad de West Lafayette, en el estado de Indiana (5.772); la University of Michigan, en la ciudad de Ann Arbor, en el estado de Michigan (5.748); la University of California, en Los Angeles (5.557); la University of Texas, en Austin (5.550); la Harvard, en Cambridge, en el estado de Massachusetts (4.948); la Boston University (4.789); y la University of Pennsylvania, en Philadelphia (4.610).

La causa más importante que explica ese fenómeno es la fluctuación del dólar norteamericano, devaluado en todo el mundo, en comparación con otras monedas. Esto ha significado una gran oportunidad para los estudiantes europeos y una ocasión de las universidades norteamericanas para atraerlos a sus aulas.

«Todo el mundo quiere recibir una educación en EEUU, pero para muchas familias el coste había sido prohibitivo», dice Marguerite Dennos, vicepresidenta de matrícula y de programas internacionales de la University of Suffolk en el informe «Open Doors» de 2008, la cual atribuye el aumento notable de la matrícula internacional a la caída del tipo de cambio.

En todo el mundo, la educación superior norteamericana se considera un modelo a seguir. Las universidades norteamericanas han resurgido gracias al número cada vez más creciente de estudiantes internacionales. La situación invierte la caída en la matrícula de estudiantes extranjeros que había existido a raíz de los acontecimientos del 11 septiembre del 2001.

Según Victor Johnson, asesor en política pública del NAFSA (Association of Internacional Educators), «todos sabemos que como regla general las tendencias de la economía mundial tienen un impacto directo sobre el flujo de estudiantes». «Si la gente viene aquí por un par de días para comprarse un armario nuevo, sería extraño que el tipo de cambio no afectara a sus decisiones educativas» (informe «Open Doors», 2008).

En la mayoría de las universidades de EEUU hubo un aumento importante en el número de solicitudes y de admisiones de estudiantes internacionales en los dos cursos académicos. Por ejemplo, la University of Massachussets tuvo un incremento del 20%, mientras que la Northeastern University en 2008 aumentó en un 17%, respecto al curso anterior.

El crecimiento en la matrícula de los estudiantes extranjeros también revierte favorablemente en la economía de la región, según el estudio de los especialistas. «Los estudiantes extranjeros ven el tipo de cambio favorable para ellos, pero también es favorable para las universidades norteamericanas», dice Richard Doherty, presidente de la Association of Independent Colleges and Universities en Massachussets en ese mismo informe de 2008. «La educación superior es nuestro mayor producto de exportación que distingue realmente a las universidades norteamericanas de los otros estados».

Por lo tanto, las universidades europeas tienen que responder a esa gran competencia que representan las instituciones de los EEUU. Para responder con efectividad y globalidad, los modelos de financiación y las estructuras de las instituciones europeas de educación superior tienen que examinarse con detenimiento. Las tasas más elevadas no tienen que cerrar las puertas a estudiantes con bajos ingresos, ya que eso significaría que la universidad cambiaría hacia un sistema elitista, pero una financiación de la educación superior únicamente a través de fondos públicos (estatales) puede crear un problema de falta de recursos necesarios para el buen funcionamiento de las instituciones de educación superior.

1.5.2. Los retos globales de la universidad europea

Las universidades de todo el mundo están adquiriendo una dimensión global y están afrontando, cada vez más, difíciles desafíos globales. En Europa, sobre todo, será difícil romper con largas tradiciones culturales y con la identidad nacional de las asociaciones de instituciones de educación superior.

Durante las últimas décadas el panorama en la educación superior ha cambiado significativamente con las crecientes poblaciones de estudiantes y con la aparición de nuevos tipos de instituciones y modos de estudio. El «Country Background Reports» de 2008 –informe emitido por los países de la OCDE sobre la educación superior, cuyo objetivo principal es proporcionar un marco común de análisis comparativo y maximizar las oportunidades entre los países– admite que los cambios que se producen en el contexto en el que la educación superior tiene lugar, han creado nuevos retos, sobre todo, por la acción de presiones y expectativas externas. Según ese informe, los retos globales de la universidad europea se centran básicamente en: su dirección y gestión, su financiación, su calidad y transparencia, su equidad, su papel en la innovación, los vínculos con el mercado laboral, el papel del personal académico en el proceso de globalización, y su internacionalización.

A continuación, se desglosan los retos mencionados. En cuanto a la dirección y gestión de la educación superior, lo que más preocupa es la pérdida de autonomía de las instituciones, por eso, según el informe, hay que:

- Articular con claridad las expectativas que las naciones tienen del sistema de educación superior. Un desafío clave para los gobiernos es manifestar las expectativas que sus naciones tienen de las instituciones de educación superior.
- Converger las prioridades de las instituciones individuales, las de las economías de las naciones y las de los objetivos sociales. Las instituciones de educación superior, como receptoras de los fondos públicos, están recibiendo nuevas presiones para ajustarse rápida, eficiente y justamente a las demandas cambiantes de la sociedad y del mercado laboral. Eso refleja el gran reconocimiento de la contribución de la educación superior al crecimiento económico, al desarrollo regional y a la innovación.
- Crear sistemas coherentes de educación superior. Como resultado de la rápida expansión, algunos sistemas de educación superior evolucionaron de forma fragmentada y descoordinada con una mínima atención a la creación de un sistema coherente de instituciones interrelacionadas. El reto para los gobiernos es crear sistemas coherentes en los cuales se dé la oportunidad a las universidades de definir un perfil y unos objetivos claros. Se trata de crear y mantener un sistema de instituciones de alta calidad, diversificado y sostenible y receptivo a las demandas externas y responsable de los resultados que producen.
- Encontrar el equilibrio adecuado entre la gestión gubernamental y la autonomía institucional. En los mecanismos creados para permitir a las instituciones de educación superior operar de forma efectiva en los nuevos contextos, los gobiernos afrontan el reto de encontrar el equilibrio entre su gestión y la autonomía institucional. El desafío se basa en introducir una nueva relación entre gobiernos e instituciones de educación superior que permita a las universidades ser responsables de su propia actuación y disponer de la autonomía suficiente

para llevar la dirección de sus propios asuntos y para continuar siendo dinámicas y creativas.
- Desarrollar acuerdos de gobierno institucional para responder a expectativas externas. Los países están reconociendo la importancia de los acuerdos de gobierno institucional para reflejar los diversos intereses crecientes en los que las instituciones tienen que centrar su actuación.

El tema de la financiación de la educación superior también se presenta como un gran reto global para los gobiernos y para las instituciones. Las instituciones de educación superior temen una falta de inversión pública, por eso las políticas educativas tienen que:

- Asegurar la sostenibilidad económica de la educación superior a largo plazo. Uno de los mayores retos para los países es asegurar los suficientes niveles de financiación para permitir a las instituciones de educación superior responder a las expectativas de la sociedad y a la creciente demanda de estudiantes en un contexto en el que el presupuesto para la educación es ajustado. Esto suscita temas decisivos como encontrar el equilibrio entre las contribuciones públicas y privadas y vías para asegurar que el acceso no se entorpezca por los nuevos acuerdos de financiación.
- Concebir una estrategia de financiación que concuerde con los objetivos de los sistemas de educación superior. Los países están buscando diseñar una financiación que se base en los objetivos políticos de los sistemas de educación superior. Eso implica la introducción de elementos de financiación más dirigida hacia la actuación y hacia los resultados.
- Emplear la financiación pública de forma eficiente. Algunos países están preocupados por las ineficiencias de sus sistemas; esto incluye los elevados índices de abandono, el tiempo excesivo para la finalización de los estudios, la duplicación de los programas y el uso insuficiente de la colaboración interinstitucional.

Con la apertura de la universidad se extiende el miedo de que la calidad de la educación superior disminuya, por eso es necesario:

- Desarrollar mecanismos que garanticen la calidad. El crecimiento de la educación superior, la diversidad de la oferta educativa y la expansión del sector privado ha centrado la atención en el desarrollo de los sistemas para garantizar la calidad. En la actualidad es esencial desarrollar sistemas de garantía de la calidad que sirvan de vehículo de mejora e innovación.
- Generar una cultura de la calidad y la transparencia. Aumenta progresivamente el sentimiento y la aceptación común de que los egresados tienen que estar protegidos de los riesgos de la desinformación y de la baja calidad. Por eso, las mejoras de la calidad de los sistemas de educación superior tienen que formar parte de las actividades de las instituciones. Los países están buscando garantizar que los participantes –incluyendo estudiantes, familias, reformadores educativos y empleados– obtengan una mejor información sobre la calidad y el coste de la educación superior.
- Adaptar la garantía de la calidad a la diversidad de las ofertas. Los países están creando sistemas diferenciados de garantía de calidad para explicar la diversidad de las misiones y los perfiles de las instituciones de educación superior. La apari-

ción de los nuevos modos de transmisión como el «e-learning» también requiere nuevos enfoques para garantizar la calidad.

La falta de acceso y la equidad también son cuestiones que plantean grandes retos tales como:

- Asegurar la igualdad de oportunidades. En un gran número de sistemas, la expansión de la educación superior ha tenido lugar sin tener en cuenta el tema de la equidad o la igualdad de oportunidades. Las instituciones están dando cada vez más importancia a la cuestión del acceso, relacionada más con las diferencias en los índices de participación entre los grupos de estudiantes (género, grupo étnico, su estatus socioeconómico y el de sus familias).
- Crear acuerdos de costes compartidos que no dañen la igualdad en el acceso. Las restricciones de los presupuestos públicos han generado una expansión de los costes compartidos en la mayoría de los países. Por eso, hay que crear acuerdos sobre los costes compartidos que no dañen la participación de los grupos más desfavorecidos mediante el desarrollo de sistemas de ayuda económica para esos estudiantes.
- Mejorar la participación de, por lo menos, grupos representativos. Los países se enfrentan a bajos niveles de participación en la educación superior de grupos como los inmigrantes, las minorías étnicas, los estudiantes en desventaja socioeconómica, los estudiantes que viven en áreas remotas o presentan una minusvalía. Esos grupos sociales tienen menos oportunidades educativas.

El papel que desempeña la educación superior en la innovación es crucial. Los desafíos que aparecen en relación a la innovación son:

- Fomentar la excelencia de la investigación y su relevancia o impacto. Las instituciones de educación superior tienen que hacer una mayor contribución a la investigación y a la innovación con la creación de conocimiento nuevo a través de la investigación tecnológica y científica y con la formación de trabajadores con competencias. El mayor reto en el gobierno y en la financiación de la investigación es hacer que la investigación desempeñe un papel fundamental en el avance social y económico.
- Establecer vínculos con otras organizaciones de investigación, con el sector privado y con la industria. Las instituciones de educación superior no son los únicos participantes en el proceso de producción de conocimiento. Las instituciones independientes de investigación y las compañías privadas son actores clave en los sistemas nacionales de investigación con los que la educación superior necesita establecer vínculos.
- Mejorar la habilidad de la educación superior para difundir el conocimiento que crea. Un reto importante que tienen que afrontar los países es el de mejorar la capacidad de las instituciones de educación superior para transmitir y difundir el conocimiento y las tecnologías para que se den cuenta de los beneficios sociales y económicos de la difusión de ese conocimiento.

La carrera académica es un término que se refiere al ejercicio docente en la universidad. Eso significa que las universidades tienen que hacer frente a una gestión de los recursos humanos, cuyos retos en la actualidad son principalmente:

- Asegurar una adecuada provisión de personal académico. Garantizar un apropiado abastecimiento de académicos es uno de los mayores retos de algunos países. En algunas disciplinas –Informática, Ingenierías, Derecho y Economía– el sector privado ofrece unos salarios mayores y/o mejores perspectivas de futuro, lo que supone un desafío contratar a buenos académicos. Algunos países también se enfrentan al envejecimiento del personal académico.
- Incrementar la flexibilidad en la gestión de los recursos humanos. En algunos países se debate sobre la necesidad de aumentar la autonomía institucional en la gestión de los recursos humanos. En algunos casos, el debate se centra en cambiar el estatus de funcionario de los académicos y posiciones vitalicias para mejorar la flexibilidad en el reclutamiento de los académicos, incluyendo el establecimiento de salarios más competitivos.
- Ayudar a los académicos para intentar responder a las nuevas demandas. Las demandas crecientes se centran, por ejemplo, en nuevas tareas en los ámbitos de la internacionalización, en la solicitud de información, en la interdisciplinariedad, en las tasas administrativas, en la investigación industrial y en los nuevos enfoques pedagógicos, incluyendo el «e-learning». Eso supone encontrar nuevas vías de organización del trabajo académico y renovar el apoyo al liderazgo de las instituciones.

El mercado laboral se ha convertido en un factor apreciable en la formación de los egresados. Los estudiantes en el sistema anterior de educación superior salían de la universidad sin una preparación específica hacia el mercado laboral, lo que no facilitaba su incorporación en dicho mercado. Por eso, la universidad tiene los retos actuales de:

- Incluir las expectativas del mercado laboral y sus actores en la política de la educación superior. Los países incluyen, cada vez más, a representantes del mercado laboral en el desarrollo de las políticas de educación superior y reúnen a instituciones y a los representantes de los trabajadores y a los sindicatos. El objetivo es asegurar que la oferta educativa atiende a las necesidades del mercado laboral.
- Garantizar la respuesta de las instituciones a los resultados de sus graduados en el mercado laboral. Como parte del reto de satisfacer a las necesidades del mercado, las instituciones están progresivamente más alentadas a seguir los resultados de sus graduados en el mercado laboral, a pedir la opinión de los trabajadores sobre sus graduados y a mejorar sus programas de la forma pertinente.
- Proporcionar oportunidades para un estudio flexible y orientado al empleo. La transición de las economías basadas en el conocimiento no sólo es el resultado de la demanda de mano de obra altamente cualificada, sino también de nuevas necesidades de formación. Las instituciones educacionales tienen el reto de incluir la educación a lo largo de la vida en sus ofertas educativas.

Las instituciones de educación superior, como se ha dicho en el apartado anterior, se encuentran en un proceso de internacionalización, lo que significa retos como:

- Diseñar estrategias adecuadas de acuerdo a las necesidades de los países. Los países que participan en la internacionalización de la educación superior presentan distintos objetivos tales como atraer mano de obra cualificada, generar beneficios, fomentar el intercambio y la cooperación y usar alternativas rentables

para la economía doméstica. El reto es diseñar una estrategia de internacionalización que permita cumplir estos objetivos. Esto supone reforzar la coherencia de las políticas en educación e inmigración con la ayuda de las autoridades internacionales.

- Garantizar la calidad más allá de las fronteras nacionales. La internacionalización de la educación superior y la expansión internacional con una gran diversidad de proveedores y de métodos significan importantes retos en cuanto a la protección de los estudiantes contra la desinformación, provisiones y cualificaciones de baja calidad y de validez cuestionable.
- Mejorar el reconocimiento internacional de la educación superior. Los países reconocen la necesidad de hacer cualificaciones más comprensibles y transparentes internacionalmente para incrementar la portabilidad y la validez a nivel mundial. Con la cooperación internacional se intenta incrementar el entendimiento mutuo de los sistemas de educación superior en relación a la garantía de la calidad nacional y las agencias de acreditación.

Por su parte, Leloup (2008) destaca que hasta hace relativamente poco era posible que las universidades sólo existieran en el universo de su propia nación y estado, pero esto ha cambiado a causa de las fuerzas globales que han aparecido en el último siglo como la democratización (o «masificación») de la educación superior que ha producido la burocratización de la matrícula, restando la capacidad de respuesta de los sistemas universitarios; el crecimiento de la economía del conocimiento que ha puesto de relieve la importancia de la educación universitaria en función del éxito profesional, lo que la ha acercado al desarrollo económico; y la globalización que durante las últimas generaciones ha conducido a las universidades a un mundo en el que la competencia proviene tanto de las «universidades del beneficio» como de las universidades tradicionalmente públicas y privadas.

Según Leloup (2008), en ese contexto cambiante, presionado en términos generales por diferentes fuerzas, el primer gran reto de Europa fue superar las fronteras entre sus estados. Mientras Europa intentaba integrar a todos sus países miembros económica y políticamente creando la Unión Europea (UE), la movilidad estudiantil se restringió a causa de las diferentes regulaciones, estructuras de grado y programas de financiación en los diferentes países europeos. Europa respondió a este fenómeno con el programa ERASMUS y con otros proyectos como el llamado proceso de Bolonia, intentando disminuir las barreras de la movilidad estudiantil y estandarizando las estructuras de grado en todos los países firmantes. En cuanto al segundo y al tercer gran reto que define Leloup (2008), las universidades europeas se dieron cuenta de que tenían que hacer frente a la internacionalización de los campus universitarios. Actualmente, existe un gran número de estudiantes en Europa venidos de otros países, pero la pregunta que se plantea es si estas universidades se quieren internacionalizar de forma similar o diferente a la de los Estados Unidos. En relación al cuarto reto, la educación superior europea se enfrenta al fenómeno de los «rankings» mundiales sobre la calidad en las universidades y con el plan de estudiar, si realmente esos ránkings son para los gobiernos un indicador para evaluar su calidad. El primer referente fue la ratio mundial del 2004; las universidades estadounidenses y, en menor proporción las de Gran Bretaña, se sitúan entre las 50 o 100 mejores universidades. El quinto desafío se relaciona con el cuarto y trata de los modelos de financiación. La pregunta que se plantea en cuanto a ese desafío es, si esos malos resultados en los ránkings, son consecuencia de una mala inversión. Finalmente, el último gran reto, según Leloup, tiene que

ver con la estructura de la universidad y su relación con los gobiernos y analizar si una burocracia inadecuada y la falta de autonomía son un «hándicap» para las universidades europeas a la hora de competir globalmente. Estas dos últimas cuestiones mantienen una estrecha relación con el tema de la autonomía y la responsabilidad pública de las universidades, que se tratará más adelante en este mismo apartado.

Como se ha comentado, uno de los retos globales más importantes de las universidades europeas es lograr que los «rankings» se decanten a favor de Europa. El «ranking» de Shanghai's Jiao Tong University fue el primero en hacer una clasificación global de las universidades. El «ranking» de 2008 muestra que entre las 50 mejores universidades del mundo treinta y seis son estadounidenses y sólo diez europeas, de las cuales cinco son de Gran Bretaña (University of Cambridge, University of Oxford, University College of London, Imperial Collage, University of Manchester), dos de Francia (Université Pierre et Marie Curie, Paris 06, Université Paris-Sud 11), una de Suiza (Swiss Federal Institute of Technology in Zurich), una de Dinamarca (University of Copenhagen) y una de Holanda (Universiteit Utrech). El «Times Higher Education Supplement» también publica un «ranking» establecido a partir de diferentes factores como son la puntuación obtenida en la evaluación de las universidades, de los estudiantes y del personal académico y administrativo, las citaciones en publicaciones internacionales, el número de personal y de estudiantes internacionales. Según ese índice, entre las 50 mejores universidades se encuentran veinte universidades de EEUU y trece de Europa, ocho de Gran Bretaña (University of Cambridge, University of Oxford, University College of London, Imperial College, King's College, University of Edinburgh, University of Manchester, University of Bristol), una de Francia (École Polytechnique), una de Suiza (École Polytechnique Fédérale de Lausanne), una de Irlanda (Trinity Collage Dublín) y una de Dinamarca (University of Copenhagen).

El mensaje principal que contienen ambos «rankings» es que, en la clasificación de las mejores universidades del mundo, las universidades estadounidenses son mayoría y que los países con más peso en Europa no están prácticamente representados. Cabe decir que los criterios que se usan para la selección del «ranking» son inevitablemente parciales y arbitrarios, ya que se basan principalmente en citaciones académicas, en publicaciones internacionales publicadas predominantemente en inglés, lo cual podría decantar los resultados a favor de las instituciones de habla inglesa.

En estos momentos, podemos deducir que en los «rankings» sobre la calidad de la universidad Europa no está bien situada, pero este dato ha de ser una plataforma de análisis que sirva a las instituciones europeas para reflexionar sobre las medidas que se aplican en educación en las diferentes disciplinas y los logros conseguidos. Tener un gran prestigio en la educación superior no sólo es un reto para Europa, sino para todo el mundo educativo, pero centrar las actuaciones exclusivamente en estar mejor situadas en el «ranking» haría un flaco favor a las universidades. La mayoría de ellas coincide en la idea de que mejorar la calidad puede producirse mejorando su actuación e invirtiendo en educación superior por razones sociales y económicas y que hay que buscar la excelencia sin obsesionarse con los «rankings» globales. No obstante, la realidad es que la actuación de las universidades europeas se compara cada vez más con los sistemas de todo el mundo, sobre todo, con los de Estados Unidos. Algunos europeos atribuyen la baja posición de sus universidades en los «rankings» mundiales al hecho de que la inversión económica es menor que en las universidades norteamericanas mejor situadas. Hace unos años el total de la financiación privada y pública en educación

superior, en los 25 países miembros de la UE, era del 1,3 por ciento del PIB (Producto Interior Bruto) comparado con el 3,3 por ciento de Estados Unidos (Aghion y otros, 2007). Actualmente, la inversión *per cápita* en los EEUU es aproximadamente cuatro veces mayor por estudiante que en Europa. La mayor parte de esa inversión proviene de fuentes privadas, de las familias norteamericanas, que por una parte tienen que pagar menos impuestos que las europeas, pero por otra, pagan más por servicios públicos. Por lo tanto, la diferencia en inversión en educación superior es enorme y Europa tiene que afrontar el reto de decidir cómo tiene que hacerlo y si está a su alcance.

1.5.3. Los retos de las reformas europeas en educación superior

La universidad europea moderna se desarrolló a partir de las primeras universidades de Bolonia, Paris y Oxford. Con el éxito de la integración europea de 1950 y la expansión a los 25 miembros a principios del siglo XXI, se propuso una estructura más coherente y organizada para todas las instituciones de educación superior. Al mismo tiempo que crecía la matrícula universitaria, Europa luchaba por un mayor empleo y se extendía la opinión de que el sector de la educación superior tenía que dar respuesta a las nuevas necesidades del mercado laboral. La declaración de Sorbona (1998) fue una clara señal de los ministros de Inglaterra, Italia, Alemania y Francia a las instituciones educativas de Europa para realizar movimientos hacia una política coherente y para cambiar y unificar el formato de la educación superior. En definitiva implantar un sistema de niveles para los estudios de grado que se convertiría en el estándar europeo, el llamado sistema 3-2-3.

Otro de los éxitos de la Unión Europea, como es la moneda única, ha movido a los países a crear el «pasaporte europeo del conocimiento», el denominado Espacio Europeo de Educación Superior que basa sus principios en el acuerdo de Bolonia, firmado hasta el momento por 45 países.

El acuerdo de Bolonia se firmó para crear más paridad en la educación superior en Europa, mediante el establecimiento de estándares de garantía de calidad y cohesión. Supone una convergencia de grandes reformas en los métodos y en los aprendizajes y reconoce la necesidad de una educación universitaria que dé más importancia al empleo y al creciente mercado laboral global. En ese nuevo enfoque, el estudiante no es un espectador, sino que pasa a ser un actor de su aprendizaje; por eso, el trabajo del alumno se evalúa a diario. Hay clases magistrales en grupos numerosos, pero también en grupos reducidos y tutorías individualizadas; el examen sólo representa un tanto por ciento de la nota final. Para muchos es un soplo de aire fresco y una renovación de las antiguas metodologías porque el alumno aprende mucho más que asistiendo a una clase magistral. En ese contexto, las universidades deben especializarse en función de su entorno.

Para los defensores de Bolonia, se trata de un nuevo modelo universitario que ofrece una formación o educación «a la carta», que permite más salidas laborales porque pueden convalidarse los títulos, que aumenta el número de prácticas en la carrera y que tiene un mayor grado de especialización. Da la sensación de que el mercado laboral castiga a los estudiantes, ya que casi la mitad firma contratos temporales en empleos no cualificados. Son muchos los que piensan que la reforma universitaria no pone fronteras al conocimiento. Según von der Ploeg (2006), Bolonia tiene las ventajas de que: reduce

el riesgo de elegir el campo equivocado y motiva a los alumnos a estudiar; motiva a los estudiantes a combinar diferentes campos de estudio; fomenta la diversidad; posibilita que los estudiantes acaben antes sus estudios; promueve la competencia entre programas; y hace que los países que participan en Bolonia sean más compatibles con el resto del mundo. Este autor opina que los beneficios del proceso de Bolonia contribuyen al éxito y al fomento de la europeización.

Von der Ploeg (2006), junto con un gran número de expertos, opina que, en contra de lo expuesto anteriormente, Bolonia hace que las universidades estadounidenses sean menos atractivas y que tengan que adaptarse para ser compatibles con Europa. Por otra parte, Europa gana también en el aspecto de la internacionalización, es decir, en atraer a estudiantes de otros continentes, como lo demuestra el hecho de que en estos momentos las universidades europeas se sitúen entre los destinos más atractivos del mundo, incluidos los estudiantes de Latinoamérica, Asia y África. Los convenios internacionales y los programas de grado están creciendo y muchas universidades de América y Asia tratan de firmar convenios con las universidades europeas.

En 2005, una encuesta internacional sobre la educación superior realizada en noventa y cinco países reveló que el 96% de los encuestados opinaba que la internacionalización es beneficiosa para la educación superior y, paralelamente, el setenta por ciento opinó que también existen riesgos (Knight, 2006). La encuesta reflejaba que los mayores beneficios son personales: estudiantes más orientados a la internacionalidad y a una mejora de la calidad académica; en términos de riesgos potenciales, hablaron de una fuga de cerebros, de una comercialización, de un elitismo y de una menor identidad cultural. Sin embargo, la realidad de la universidad, evaluados globalmente los beneficios y los riesgos, es alentadora y la construcción y el establecimiento de ese Espacio Europeo de Educación Superior se ha convertido en el mayor reto para las reformas educativas europeas.

Bajo el paraguas del EEES, se pretenden superar los obstáculos de los sistemas universitarios nacionales para crear un espacio educativo válido para todos los países miembros de la UE, un espacio más flexible y transparente y que fomente la movilidad. Eso implica pasar de la visión escolástica de la universidad, nacida de las escuelas medievales y de los antiguos modelos reproductores del conocimiento que llevan a una sociedad mecanicista a los nuevos enfoques pedagógicos constructivitas.

Según Tiana Ferrer (2001), en esa re-construcción se deberían aplicar líneas de actuación que tendrían que formar parte de cualquier estrategia educativa como son: establecer un diagnóstico objetivo, posible, transparente y respetuoso con las diferentes perspectivas de la situación en la que se encuentra el sistema educativo y referente a las tres áreas analizadas y a sus componentes –el diagnóstico tiene que estar formado por etapas sucesivas de complejidad creciente y de carácter valorativo–; determinar unos objetivos intermedios que permitan la solución de los problemas detectados, primero, teniendo en cuenta que encontrar soluciones tiene que ser un proceso continuado en el que participen todos los agentes que tengan que hacer aportaciones desde diferentes perspectivas y desde diferentes ámbitos y, segundo, teniendo en cuenta que es difícil establecer los objetivos finales; diseñar e implantar una estrategia de cambio delimitando las responsabilidades de todos los agentes implicados y diseñar una estrategia completa que se ponga en práctica de forma gradual e inteligente; establecer un mecanismo de seguimiento y orientación debido al carácter procesal –seguimiento del

proceso en el que se analicen los pasos intermedios, así como los efectos producidos, tanto deseados como no deseados–; y sensibilizar y motivar a los agentes que intervienen en el proceso hacia el cambio. En la actualidad, estamos ante un fenómeno de desmoralización y desmotivación extendido entre los profesores que a veces «se contagia» a otros agentes educativos. En todos los trabajos actuales se subraya el papel que tienen las personas implicadas, las instituciones y las transformaciones educativas que éstas generan. De ahí, la necesidad de plantear estrategias de motivación de los actores implicados y de convertir los centros docentes en agentes de cambio sin olvidar las tendencias reactivas o escépticas que en ellos también existen.

Los conservadores culturales creen que los valores de la educación superior moderna de la democracia y de la utilidad son, como describió un académico, «una degradación del dogma académico» (Economist, 2005). Los tradicionalistas y los detractores de Bolonia se posicionan en contra de las universidades. Según ellos, estas instituciones muestran una actitud positiva frente a la aplicación de la reforma educativa porque no quieren ver la educación superior como una exportación global que promueve las economías domésticas. Estos grupos piensan que el proceso de Bolonia implica una privatización encubierta de la universidad pública que mercantiliza la enseñanza superior y que devalúa los títulos universitarios y la especialización, transformada en un máster de uno o dos años que cuesta entre 3.000 y 5.000 euros. Creen que en el proceso es necesaria una inversión centrada en ampliar las becas, en modernizar la universidad y en contratar a más personal docente; una gran inversión de fondos públicos que no creen que llegue a producirse. Para ellos, el proceso de Bolonia significa la universidad al servicio de la empresa, la gran beneficiada en toda esta reconversión. Entre los grupos detractores, se encuentra un importante número de estudiantes y de profesores; éstos últimos ven en peligro la cátedra y no ven con buenos ojos lo que se ha denominado «reclutamiento laboral».

A pesar de su opinión contraria al cambio, las universidades europeas tienen que afrontar un conjunto de retos globales y tomar decisiones difíciles sobre su futuro. Estamos inmersos en un periodo de cambios sociales y económicos al tiempo que en Europa se debaten los temas de la financiación y de la estructura. Cada vez más, se considera que la inversión en educación superior es un tema esencial para un futuro próspero. Dada la necesidad de financiación adicional, las universidades están volviendo a imponer elevadas tasas de matrícula a los estudiantes. Parece que la subida de las tasas es la única solución para permanecer competitiva globalmente, sin que disminuya el número de matriculados ni la calidad de la enseñanza. Por eso, es importante que las universidades europeas equilibren esos cambios para que puedan llegar a ser más fuertes y competitivas.

De nuevo, una institución tan tradicional como es la universidad tiene que adaptarse a una reforma que, en esta ocasión, supone además un nuevo y significativo paso en la construcción de la Unión Europea. La creación del EEES implica una transformación profunda en el sistema universitario actual; un sistema que toma la competencia profesional como referente de la formación y adopta medidas docentes para conseguir que los estudiantes sean capaces de responder a las necesidades de la sociedad actual y de un mercado laboral cada vez más competitivo. La educación superior en la Unión Europea se enfrenta a una situación de cambio de la que se derivan tensiones lógicas producidas por el hecho de dar respuesta a la aplicación de nuevos enfoques que se ajusten a las necesidades sociales actuales y que rompan con el modelo

tradicional de universidad caracterizado por la identidad y la misión nacional y regional de la enseñanza. El mayor reto es la adaptación de los sistemas tradicionales a las nuevas formas de enseñanza en un contexto interdisciplinar e interregional. Se trata de la adopción de medidas políticas de gran dinamismo y cuyos principios tienen grandes pretensiones y, que sin dinero, su credibilidad está en entredicho. La ecuación «la excelencia académica es igual a la excelencia económica» no tiene que ser válida en este nuevo contexto porque sino se dejaría a una buena parte de la población fuera de la posibilidad de la excelencia académica. Bolonia debe ir acompañado de políticas sociales que garanticen un mejor acceso, sobre todo, a los masters. Solamente cuando las universidades europeas afronten esos retos van a reconocer su compromiso y su papel esencial en el mundo. El hecho de ser más competitiva globalmente, en términos de calidad de la educación superior, tendrá profundos impactos en la economía y en el futuro de Europa.

1.6. El controvertido proceso de «producción y re/producción» de la universidad europea

En este apartado, tratamos el complejo proceso de «producción y re/producción» de la universidad europea. Nos centramos en el papel de las universidades en relación a la ciencia, la racionalidad, la enseñanza, la investigación, la autoridad académica y la cultura nacional; lo que ha cambiado y lo que está cambiando en las universidades contemporáneas; el movimiento global de la élite en los sistemas de masas y sus efectos sobre la universidad (Barnett, 1990; Scott, 1995); la cuestión de la inversión pública en relación a lo que muchos contemplan como un bien público o privado (Marginson, 2004; Musial, 2007); el cambio de las ideas sobre la universidad del conocimiento y su transmisión y aplicación (Barnett, 1990; Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y otros, 1994); el incremento de la «cultura de la auditoría» en relación a la evaluación de la calidad de la enseñanza y de la investigación (Brennan and Shah, 2000; Strathern, 2000; Lucas, 2006); y el impacto de las nuevas investigaciones sobre la gestión y el gobierno de la educación superior (Kirkpatrick, Ackroyd y Walter, 2005; Kehm y Lanzendorf, 2006; Deem, Hillyard y Reed, 2007). Todos estos cambios tienen un efecto profundo en lo que las universidades hacen, sin olvidar la cuestión de la importancia de la investigación en las instituciones de educación superior contemporáneas. Además, se presentan comentarios y críticas de diferentes expertos sobre los procesos de reconversión. Estas críticas surgen en la discusión sobre el papel de las reformas y plantean si la educación superior se tendría que considerar un bien público o privado o si la autonomía y la gestión institucional podrían estar a cargo de las propias universidades y también sobre la importancia de reconocer las diferentes posiciones de los sistemas e instituciones universitarios europeos.

Históricamente nunca ha existido un concepto único de universidad y de manera continuada ha habido controversias importantes en cuanto a los objetivos de la universidad en general y, en particular, respecto a la centralidad y a la marginalidad tanto de la investigación como de la docencia (Von Humboldt, 1970; Newman, 1976). Por ejemplo, desde la perspectiva germana se ha dado importancia a la investigación, mientras que desde el punto de vista británico, según Newman, la enseñanza y los estudiantes son el objetivo primordial.

A finales del siglo XX y a principios del siglo XXI, los análisis sobre la universidad y sus funciones se centraban en su organización, pero a menudo sin ningún referente empírico significativo en cuanto a tipos de universidad (Barnett, 1990; Barnett, 1999; Barnett, 2003), y siempre guiándose por los papeles cambiantes del estado del bienestar (Kwiek, 2005; Kwiek, 2006), por la intervención de las organizaciones supranacionales (Dewatripont, Thys-Clement and Wilkin, 2002), por la modelación de las universidades, por el énfasis de las nuevas tecnologías (Robins y Webster, 2002; Tiffin y Rasasingham, 2003) o por la globalización (Scott, 1998; Marginson, 2004; Kwiek, 2001; Mok y James, 2005).

El proceso de globalización de algunas economías nacionales y la misma reforma de la educación superior son dos elementos cruciales que nos ayudan a entender lo que está pasando actualmente en las universidades contemporáneas. ¿Qué y quién está implicado en la llamada «producción y la re/producción» de la universidad en las últimas décadas y en qué espacios trabajan? ¿Qué entendemos por: «las universidades de hoy en día tienen que estar en un contexto de mayor globalización e interconexión/interacción»? ¿Cómo están cambiando sus objetivos? ¿Cuáles son las consecuencias de la «producción y re/producción» de la universidad en el presente para los estudiantes, para los académicos y para el desarrollo socioeconómico y del conocimiento?

La «producción y re/producción» de la universidad europea son dos términos que hacen referencia a la profunda reconversión del sistema de educación superior en Europa. Un gran número de autores utilizan ambos términos para situar la educación en clave económica. La base de la economía es la «producción» de bienes y servicios y, desde el punto de vista económico, la universidad se encarga de la «producción» de recursos (personas) que contribuyan al funcionamiento adecuado de la economía. La «re/producción» define básicamente la reconversión del sistema educativo superior, un proceso que tiene que basarse esencialmente en los principios económicos y globales actuales ignorando, en parte, los valores y culturas tradicionales de las universidades y sociedades.

Nedeva (2008) se centra en las presiones globales sobre las universidades, la crisis financiera y el intento de redefinir el papel de la educación superior; habla de «third mission» («tercera misión») para referirse a las actividades y relaciones entre las universidades y las sociedades y sus economías en un contexto cada vez más global. El proyecto de programas de enseñanza tiene que ver con habilidades y competencias y no tanto con el conocimiento, lo que según ella significa un marketing explícito de «productos de conocimiento». Ese es un ejemplo de la estrecha relación entre la educación superior y la economía, lo que está «transformando y re/produciendo» la universidad.

Según Dale (1982), las instituciones individuales de educación superior y los sistemas de educación superior operarán como universos paralelos y discreparán, sobre todo, en conceptos como los del aprendizaje permanente; afirma que las universidades se han caracterizado tradicionalmente por la búsqueda de la «emancipación» social, cultural y política, pero que actualmente el énfasis está en la regulación –mediante los mercados, estados y organizaciones transnacionales– y, por lo tanto, aminora sus pretensiones tradicionales. Dale ilustra sus argumentos haciendo referencia a los documentos publicados recientemente por la Comisión Europea en los que se sitúa la reforma educativa superior como uno de los objetivos primordiales de la estrategia

económica de la UE en el centro del nuevo «sector del conocimiento» y en los procesos de la Comunidad Europea –como la estructura de grados de Bolonia.

Estos documentos de la Comisión Europea se centran principalmente en el concepto de la educación superior como vehículo para el crecimiento económico y para la prosperidad en Europa y en el Espacio Europeo de Educación Superior, con referencias a la economía del conocimiento y al aprendizaje permanente o «lifelong learning». En el documento sobre la reforma universitaria publicado en mayo de 2006, se dice que «las universidades son los participantes clave en el futuro de Europa para una transición satisfactoria hacia la sociedad y la economía del conocimiento [...] ese sector crucial de la economía que necesita una profunda reestructuración y modernización» (Comisión Europea, 2006). Por lo tanto, el tipo de reformas que la Comisión Europea propone no se centran en cómo transmitir el conocimiento de forma libre ni en cómo garantizar que la «tercera misión» de la universidad no desmejore la investigación y la enseñanza ni en cómo situar a las universidades líderes en el control completo de su autonomía.

Por su parte, Deem (2007) considera que la Comisión Europea, sus gobiernos nacionales y sus universidades, sus actividades, sus culturas organizativas y sus valores son puros agentes del proceso de «producción y re/producción» de la universidad. En el caso de las universidades europeas, este autor responde a cuáles son las consecuencias del proceso actual de «producir y re/producir la universidad europea», de las cuales destacamos: la presión en los gastos públicos, el Plan Bolonia que introduce una estandarización de los grados –ya alcanza a Europa, EEUU, Latinoamérica, China y Australia–; el énfasis en el aprendizaje permanente («lifelong learning») y la centralidad de la investigación según la Estrategia de Lisboa; el aumento del «imperialismo académico» –referente a los modelos de pautas de cómo se debe pensar y enseñar–; la promoción de publicaciones y citaciones en revistas comerciales; la potenciación de la «tercera misión», incluso si desvía la atención de la investigación tradicional y de las actividades docentes en las universidades. Con esto afirma que lo que queda claro es que estas presiones afectan a las universidades de forma irreversible en cómo son y en cómo hacen las cosas.

No obstante, otros expertos como Van Ginkel (2004) creen que el proceso de la sociedad del conocimiento es más amplio que la economía del conocimiento. Cree que durante las últimas décadas la importancia de crecimiento de la ética y de los valores, el compromiso y la dedicación se han vuelto claramente un proceso que dibuja el futuro de las universidades europeas y de sus sistemas: «el conocimiento se vuelve cada vez más atractivo para otros nuevos proveedores; es crucial para el futuro de las sociedades del conocimiento que las universidades se encarguen de protegerlo y de preservarlo de los procesos dirigidos por el mercado» (Van Ginkel, 2004: 18). Las universidades tienen que confiar en su propia actuación para asegurarse una subvención suficiente para programas de enseñanza e investigación de calidad.

La educación superior mantiene un papel crucial en la sostenibilidad y en el desarrollo posterior de la base intelectual y cultural de la sociedad ayudando a preservar su identidad cultural. Tiene que considerar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta que contribuye a un cambio rápido. Gracias a estas nuevas tecnologías se puede mantener el contacto continuo y simultáneo con un gran número de personas y desde diferentes lugares y, en consecuencia, aumentar la frecuencia y el volumen de los contactos. Estamos en un contexto diferente, un mundo

sin fronteras o, por lo menos, en un mundo en el que la mayoría de las fronteras han perdido su significado.

La idea latente es la de «servicio global», la cual gira en torno a la noción de una universidad pública en medio de cambios globales económicos y tecnológicos que tiene que adaptarse a los sectores privados para contribuir al crecimiento de su economía.

1.6.1. La educación superior, ¿un bien público o una responsabilidad pública? ¿Un bien público o un bien privado?

Ya en mayo de 2001, los ministros responsables del proceso de Bolonia apoyaron la idea de considerar la educación superior como un bien público y como una responsabilidad pública.

En términos económicos, un bien público se define generalmente como un bien que la mayoría de las personas pueden consumir sin reducir lo que otros consumen. Por eso, los bienes públicos normalmente los administran los estados y son de responsabilidad pública. No obstante, la educación superior también debe ser considerada como un bien privado porque la mayoría de los graduados se benefician individualmente de esa educación durante toda su vida y contribuyen a la actividad económica (privada). Hay personas que, aun pudiendo beneficiarse de la educación superior pública, optan por una educación superior privada y no gratuita. Por este motivo, la cuestión de la educación superior como un bien público es un tema complejo que durante el proceso de Bolonia ha sido ampliamente discutido.

«Los grupos de esta convención son conscientes de que el derecho a la educación es un derecho humano y que la educación superior es un recurso cultural y científico para los individuos y para la sociedad» (Consejo de Europa/UNESCO, Convención de reconocimiento de Lisboa).

Desde mi punto de vista, ésta es una manera de expresar, en forma de mensaje político, que la educación superior es un bien público. Ya en el comunicado de los ministros de educación en Praga se consideró la educación superior como un bien público y de responsabilidad pública y se hizo aún con más énfasis que en Berlín (septiembre 2003). Por ejemplo, en el comunicado de Berlín, los ministros subrayaron la necesidad de crear unas condiciones de estudio y de vida adecuadas a los estudiantes de modo que éstos pudieran realizar sus estudios con éxito y durante un periodo adecuado sin obstáculos relacionados con su poder adquisitivo o con su clase social. En ese contexto, cabe destacar la importancia de la movilidad de los estudiantes, uno de los principios básicos del proceso de Bolonia. Eso significa un aumento en los costes y, por lo tanto, una mayor implicación y responsabilidad pública en la financiación de este tipo de programas por parte de las instituciones públicas y que ayude a los estudiantes a esta movilidad.

El director del grupo de seguimiento de Bolonia, Nyborg (2002), define la responsabilidad pública de la educación superior a través de sus funciones como: preparar a individuos para el mercado laboral, prepararlos para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, contribuir al crecimiento personal y mantener y desarrollar una base de conocimiento avanzada.

Durante los últimos años, el dilema central de la educación superior en la mayoría de los países europeos ha sido que las universidades no tienen una posición firme a la hora de plantear que se haga una mayor inversión pública porque no demuestran con claridad que pueden gestionar sus recursos con efectividad. Los políticos no están dispuestos a invertir más porque tienen que hacer frente a importantes demandas de los contribuyentes y además temen que una mayor inversión en la educación superior no produzca las mejoras esperadas. La falta de inversión es de tal magnitud que las universidades no tienen la posibilidad de modernizarse y de adaptarse para satisfacer las necesidades de una sociedad en permanente cambio. Están atrapadas en un círculo vicioso: no obtienen más dinero si no se reforman y no pueden llevar a cabo las reformas si no reciben más dinero. Mientras las universidades europeas no encuentren una respuesta adecuada, continuarán debilitándose en sus dos mayores responsabilidades, es decir, la investigación y la docencia.

A pesar de esa perspectiva tan negativa sobre la educación superior, actualmente los mensajes que nos llegan de las autoridades públicas son alentadores; dicen ser conscientes de su responsabilidad para garantizar la calidad y transparencia del proceso, así como de su financiación. El Espacio Europeo de Educación Superior defiende esta postura. Lo arduo de este tema es acordar la cuantía y las condiciones de la financiación pública.

Una de las cuestiones relevantes es si la educación superior tiene que subvencionarse mediante tasas sufragadas por los propios estudiantes o por medio de organizaciones privadas; este planteamiento podría significar que la universidad pasara de ser un bien público a ser un bien privado. Según Kwiek (2006), las instituciones de educación superior se contemplan cada vez más como un bien privado y no tanto como un bien público debido al contexto de consumismo individual y de globalización económica en la que nos encontramos. Otros autores como Fuller (2007) piensan que en la edad postmoderna la universidad ha adquirido funciones de estado y responsabilidades no sólo en cuestiones de educación, sino también de sanidad, e incluso, de seguridad nacional. Opina que los dirigentes de las universidades tendrían que considerar que la financiación pública completa todavía es ventajosa si se lleva a cabo mediante dos vías: valorando los riesgos y los beneficios de la investigación a través de subsidios institucionales y manteniendo un vínculo entre la investigación y la enseñanza para que toda la sociedad reciba los beneficios de los avances del conocimiento y no sólo una élite o los beneficiaros directos de la investigación. Por eso, según ese mismo autor, las universidades tendrían que ser capaces de defender su autonomía y su papel tradicional en la búsqueda de la verdad a pesar de la competencia del sector privado y de otras organizaciones de «producción de conocimiento».

1.6.2. La autonomía institucional y la gestión o gobierno de la educación superior

La naturaleza de la autoridad y del gobierno supranacional en Europa ha sido un tema de discusión política durante mucho tiempo. Esa controversia ha estado presente durante el acuerdo y el proceso de Bolonia. El establecimiento de marcos para la política educativa común en toda Europa aparece con muchos temas y conflictos potenciales. Las disputas entre sectores políticos y académicos pueden ser problemáticas, ya que muestran un vasto interés de ambas en formar la dirección nacional y supranacional de la política educativa. Mientras unos se mueven hacia la europeización, las reformas

que crean un Espacio Europeo de Educación Superior aumentan el número de políticas educativas desafiantes.

La gestión y el gobierno de la educación superior se relacionan con temas como la relación entre el estado y la institución, el autogobierno académico y la participación de representantes externos en los cuerpos de gobierno institucionales, la universidad y sus facultades constituyentes y la participación estudiantil. Hoy en día son muchos los que consideran que el gobierno de la educación superior se concibe prácticamente sin autonomía institucional ni libertad académica.

Sin embargo, en la declaración de Bolonia se trata a las universidades europeas como socios y cómplices en el proceso acentuando su autonomía: «las instituciones de educación superior, por su parte, han aceptado el reto y desempeñan un papel crucial en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, también en la asistencia de los principios fundamentales establecidos en la Carta Magna Universitatum de Bolonia de 1988».

La Carta Magna Universitatum de Bolonia de 1988 es un texto que fue firmado por los rectores universitarios presentes en el 800 aniversario de la Universidad de Bolonia en 1988 y que tiene más valor moral que fuerza legal. En esa carta se establece que «la universidad es una institución autónoma en el corazón de las sociedades». Realmente, no define explícitamente a qué se refiere cuando habla de autonomía, pero deja muy claro que la libertad académica es una parte integral de la universidad autónoma «para encontrar las necesidades del mundo que nos rodea, su investigación y su docencia tiene que ser moral e intelectualmente independiente de las autoridades políticas y del poder económico». La libertad de las universidades estaba relacionada principalmente con asuntos académicos y no con asuntos económicos o de organización, pero durante las últimas dos décadas esto ha cambiado. En muchos países, las instituciones de educación superior tienen una libertad económica importante.

Según Nyborg (2002), la autonomía tiene que describirse como una habilidad de la institución de actuar por sus propias decisiones en la consecución de sus objetivos. La autonomía implica responsabilidad. Más autonomía para las instituciones de educación superior significa una mayor responsabilidad relacionada con los presupuestos, con los puestos de trabajo, con la recepción de alumnos, con la entrega de títulos y con la calidad de la investigación y de la docencia. No obstante, las universidades están sujetas, cada vez más, a presiones procedentes de diversos focos (diferentes al estado) tales como la fuerza del mercado, las competencias entre los estudiantes y el personal académico y los intereses comerciales en investigaciones comisionadas. Tanto para bien como para mal, esa tendencia reduce los valores tradicionales de las relaciones entre el estado y la institución.

Por eso, Nyborg (2002), en cuanto a la autonomía, cree que la ley tiene que delegar la necesidad de poder de decisión a las instituciones para los cambios en el currículum y en los métodos de enseñanza, para la autogestión, para la interacción con las organizaciones nacionales e internacionales y para las transacciones económicas. Además, la responsabilidad tiene que resultar autonomía. En todos los campos en los que se ha transferido la responsabilidad a las instituciones para tomar sus propias decisiones, el proceso de decisión ha tenido que ser transparente y los resultados publicados. Para ser socios responsables, la dirección de las universidades tiene que hacerse cargo de la

actividad institucional y del control de la economía; las facultades, dentro de la universidad, tienen que ser legalmente personas independientes relacionadas directamente con el ministro de educación; los estudiantes tienen que participar en la organización y en el contenido de la educación y su participación en el gobierno de la institución tiene que estar prescrita por la ley.

Van Ginkel (2004) opina que las universidades tienen que transformar los modos de gestión, de operación y de financiación y sus estructuras internas y externas. «La organización interna tiene que cambiar para que las universidades puedan operar de forma más emprendedora e innovadora» (Van Ginkel, 2004: 16). Hasta ahora la autonomía de la universidad y la libertad académica se habían garantizado para que dichas instituciones fueran capaces de contribuir con formas innovadoras al futuro de la sociedad. Aún así, el autor considera que «si los gobiernos limitan esa autonomía a las universidades y asumen sus funciones administrativas y de gestión, las universidades perderán sus capacidades emprendedoras e innovadoras» (Van Ginkel, 2004: 16). En ese sentido, el análisis de la EUA (European Universities Asociation) muestra que las instituciones que se han beneficiado de un mayor grado de autonomía son aquellas que a la vez han presentado avances significativos en su labor docente e investigadora.

Fuller (2007) expone que, a pesar del cambio habido de la «universidad como «república» a la universidad como «imperio», todavía se conservan algunos aspectos de sus valores tradicionales y funciones y cree que hay propósitos y valores de las universidades que están cambiando de forma radical en respuesta a agentes externos e internos. Un gran número de sistemas de educación superior experimentan significativas reformas que, aunque se llevan a cabo en parte en respuesta a las presiones nacionales, dichos sistemas también pretenden aumentar la competitividad internacional mediante el crecimiento y la mejora de la educación superior. En la Unión Europea, esas reformas parten del desarrollo de un amplio abanico de mecanismos de garantía de calidad para la investigación y para la docencia y parten también del proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior, proceso que persigue: unificar las estructuras de grado, asegurar la transferibilidad de las cualificaciones, desarrollar procesos de calidad comunes, concediendo una autonomía institucional y un estatus de corporativismo a la universidad, seleccionar la inversión en los investigadores y la infraestructura en campos de investigación particulares, potenciar el crecimiento de mercados y la competitividad entre las instituciones de educación superior en el mismo país y promocionar la movilidad de estudiantes y personal académico internacional.

En ese proceso de reconversión de la universidad europea, Nyborg (2002) afirma que los sistemas de garantía de calidad serán importantes piedras angulares de cada sistema nacional de educación superior. Esa garantía de la calidad del sistema tiene que ser independiente a la interacción política e institucional y tiene que tener una base en la legislación. El proceso de Bolonia tiene que construirse en la «co-operación» de los sistemas de garantía de calidad nacionales y éste se tiene que entender desde una perspectiva global. Hay que destacar que, al mismo tiempo, mientras que la «co-operación» y el esfuerzo mutuo son términos clave en la educación superior europea, la competencia es una fuerza motriz en el escenario global. Por eso, creen que el proceso de Bolonia no es un proceso que se mueve hacia un objetivo fijo, sino que se trata de un sistema dinámico que tiene que tener en cuenta las nuevas necesidades.

Según Deem (2003), en los procesos de «producción y re/producción» de la universidad como institución en la forma en la que la conocemos, sus funciones están cambiando o se están reduciendo. El crecimiento del mercado global para la educación superior parece alentar a los políticos nacionales a tomar decisiones sobre cómo tienen que funcionar sus sistemas de educación superior antitéticos, algunas veces, a los intereses locales y, por eso, ciertos mensajes que se envían desde las instituciones de educación superior sobre el estado actual de las universidades en Europa no son los que a los reformadores educativos les gustaría oír.

Las críticas de algunos académicos hablan de que los reformadores y los políticos, en lugar de ocuparse de la autonomía institucional de las universidades, centran sus esfuerzos en la responsabilidad en la mejora de las relaciones con la industria, en la producción de competencias y habilidades para los mercados laborales, en la reducción de la financiación, haciendo más efectivo el uso de las subvenciones, y en la promoción de la interacción entre la sociedad y el conocimiento, pero sólo en términos de financiación. Además, observan un reemplazamiento de la autogestión por la gestión evaluativa en la que los estudiantes son considerados como materiales para el mercado laboral y no como individuos que deberían seguir los valores y el conocimiento común de la sociedad y reforzar el conocimiento.

El debate académico sobre estos aspectos, que en esta ocasión no está basado en datos estadísticos, amenaza a los políticos y a los reformadores que buscan una solución simple. Según la mayoría de los críticos, los reformadores educativos y los dirigentes institucionales están detrás de esos cambios mencionados y los académicos, los estudiantes y la sociedad están prácticamente ausentes en estos procesos de cambio y de reforma.

En la exposición de las diferentes opiniones de este apartado, lo que queda claro es que, actualmente, existe un abismo entre los reformadores educativos (políticos) y los investigadores en el proceso de reconversión de las universidades europeas. Es de esperar que los esfuerzos de los investigadores en la «producción y re/producción» no sólo vayan encaminados a dar una respuesta efectiva a la crítica, por otra parte necesaria, sino que también puedan contribuir a esos procesos desarrollando visiones alternativas con las que se puedan tratar los dilemas y los problemas de la educación superior contemporánea.

2. La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

2.1. Los orígenes del EEES: la declaración de La Sorbona

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un propósito que se inició en el año 1998 con la declaración de La Sorbona y que se consolidó con la declaración de Bolonia un año después, en 1999. En las reuniones bianuales posteriores de los ministros de educación europeos (Praga, 2001; Berlín, 2003 y Bergen, 2005), se acabaron de definir las líneas de actuación de acuerdo con el marco de referencia contemplado. Aún así, cabe recordar que en la convención de Lisboa, realizada por el Consejo de Europa conjuntamente con la UNESCO en el año 1997, ya se habían estudiado algunas temáticas tan relevantes en la declaración de la Sorbona como el reconocimiento, dentro de la UE, de las calificaciones en relación a la educación superior.

En la convención de Lisboa (1997), ya se trató abiertamente la importancia de la educación superior en: la promoción de la paz, en el entendimiento mutuo, en la aceptación y en la creación de la seguridad mutua entre las personas y las naciones; en la gran diversidad de los sistemas de educación en la UE, una diversidad cultural, social, política, filosófica, religiosa y económica, que tiene que ser respetada en todos sus términos; en el reconocimiento de los estudios, certificados, diplomas y grados obtenidos en cualquier país perteneciente a la UE como medida para promover la movilidad académica de los estudiantes entre los diferentes países; en el reconocimiento de las calificaciones como elemento clave del derecho a la educación y en la responsabilidad que tiene la sociedad; en la necesidad de encontrar soluciones comunes a la problemática existente en la región europea del reconocimiento real de los estudios; en la necesidad de mejorar las prácticas de reconocimiento actuales y hacerlas más transparentes y mejorar su adaptación a la situación actual en la educación superior en la UE.

Un año después de la convención de Lisboa (1997), los ministros de educación de los cuatro países europeos con más poder de decisión (Alemania, Francia, Reino Unido e Italia) se reunieron para plasmar en papel una propuesta que tenía por objetivo la «armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo» (UE, 1995). En la denominada declaración de La Sorbona, los máximos responsables de educación de esos países se comprometieron a promocionar un marco común de referencia que tuviera por objetivo mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. Además, se hizo hincapié en: «la necesidad de consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente europeo. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo» (UE, 1995). Eso supone una internacionalización a nivel institucional de la educación superior que se ha definido como un proceso de integración de una dimensión internacional o intercultural en la educación: la investigación y las funciones de servicio que realiza la institución.

Conscientes de la problemática de la inflexibilidad del sistema superior en Europa y con la intención de promover esa movilidad, en la declaración de La Sorbona también se habló, por primera vez, del denominado ECTS («European Credit Transfer System») o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y del periodo de semestres. Además, se definió un sistema de títulos universitarios en cualquier país europeo «practicable, comprensible y equiparable» para así hacer posible el reconocimiento internacional de una titulación. De ese sistema cabe destacar la existencia, por un lado, del grado o estudios de primer ciclo y, por otro, del posgrado, titulación de Máster de corta duración y Doctorado, titulación de larga duración. En cualquiera de esos niveles, se motivaría a los estudiantes a pasar, como mínimo, un semestre en una universidad fuera de su país. Además, también se daría la posibilidad a los docentes y a los investigadores de llevar a cabo actividades referentes a su especialidad en países europeos diferentes a los de su país de origen. «El apoyo creciente a la Unión Europea, en lo que a la movilidad de estudiantes y profesores concierne, debería aprovecharse al máximo» (UE, 1998).

De ese modo, la declaración de La Sorbona ya acentuaba el papel central de las universidades en el desarrollo de una dimensión cultural europea y a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior lo que motivaría la movilidad de los ciudadanos de la UE, el empleo y el desarrollo del continente europeo.

2.2. La ratificación del EEES: la declaración de Bolonia

La declaración de Bolonia se firmó un año después de la declaración de La Sorbona, concretamente el 19 de junio de 1999. A diferencia de la primera, en Bolonia se reunieron los responsables de educación, en aquel momento, de todos los países miembros de la UE y llegaron a un acuerdo para afrontar el nuevo reto de la educación superior: la óptima construcción y el desarrollo del denominado Espacio Europeo de Educación Superior o EEES.

El proceso de Bolonia pretende crear un Espacio Europeo de Educación Superior de forma que los estudiantes pertenecientes a los países miembros de la UE tengan a su disposición una amplia y variada oferta educativa de calidad y también facilitar los arduos procesos de convalidación. «El objetivo del proceso de Bolonia es reformar el sistema educativo superior para transformarlo en una educación más compatible y comparable, más competitiva y atractiva para los estudiantes europeos y de otros continentes» (UE, 2007).

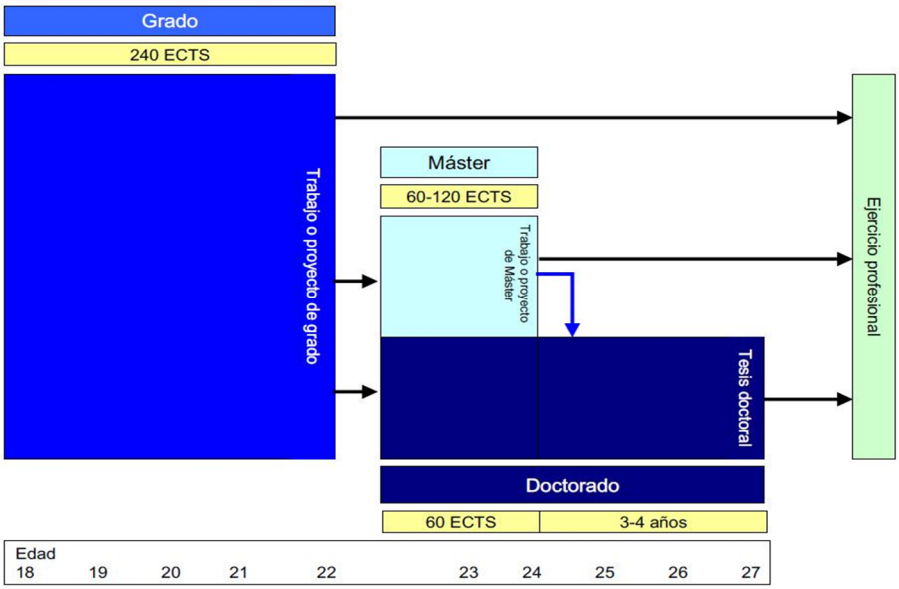
La declaración de Bolonia contó, en un principio, con el respaldo y la participación de los siguientes países: Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Eslovaquia, Rumania, Eslovenia, España, Suiza, Confederación Helvética, Suiza, Reino Unido. Sus representantes, los ministros de educación de cada uno de los países, eran conscientes del papel central de la educación y de la cooperación educativa entre todos los países de la UE para construir y desarrollar sociedades sólidas, pacíficas y democráticas, tal y como ya se mencionó en la convención de Lisboa. En Bolonia, se sentaron las bases para definir un sistema de educación superior que motivaría el crecimiento social y humano.

En cuanto a los objetivos principales de la declaración de Bolonia, fijados en base a principios como la evaluación, la acreditación, la movilidad, la diversidad y la competitividad, se hizo hincapié en incrementar el empleo en la Unión Europea y en promover la competitividad del sistema europeo de educación superior y su presentación hacia el exterior con un mayor atractivo que el actual para estudiantes y profesores. Además, se vio la necesidad de la cooperación entre los diferentes países participantes en el proyecto y de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para garantizar la calidad del sistema de educación superior y para desarrollar criterios y metodologías comparables para preservar un proceso y un funcionamiento transparente de las políticas.

En la declaración de Bolonia, también se definió el «sistema de titulaciones comprensible y comparable» para motivar la creación de empleo y la competitividad del sistema de educación superior europeo, así como la promoción de un sistema basado principalmente en dos ciclos fundamentales: la Diplomatura (Pregrado) y la Licenciatura (Grado). Para acceder al segundo ciclo, un requisito necesario es el haber superado con éxito los estudios de primer ciclo en un periodo mínimo de tres años. El Diploma obtenido después del primer ciclo es también considerado en el mercado laboral europeo como el nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conduce al Grado de Maestría y/o al Doctorado, al igual que en muchos países europeos. En la imagen 2.1, se puede observar la estructura de los niveles de títulos universitarios en la que la edad es

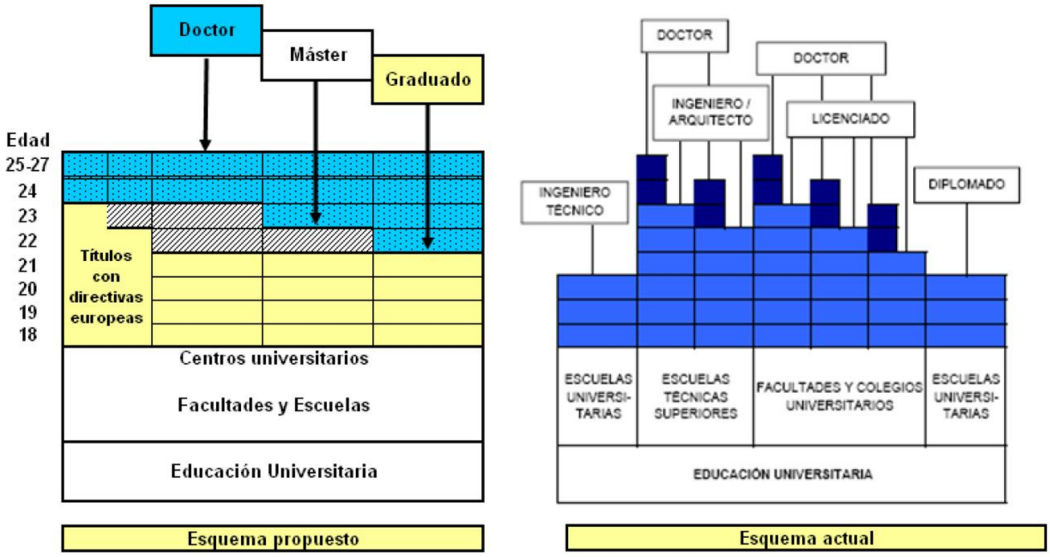
una orientación sobre la secuencia temporal estimada de un estudiante a tiempo completo.

Imagen 2.1. Estructura de los niveles de títulos universitarios



Fuente: MEC (2006: 7): «La organización de las enseñanzas universitarias en España».

Imagen 2.2. Comparación entre el esquema actual y el esquema propuesto



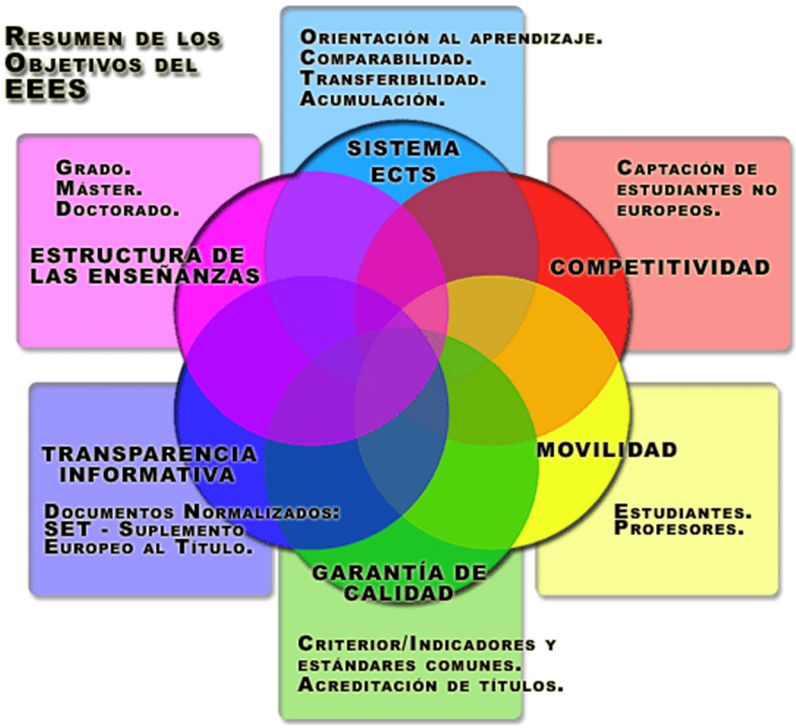
Fuente: MEC (2006: 7): «La organización de las enseñanzas universitarias en España».

Otro aspecto trascendental de las medidas concretadas en la declaración de Bolonia fue el de establecer un sistema de créditos adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil, similar al sistema antiguo de ECTS. Los créditos se pueden conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté reconocida por las universidades

receptoras involucradas. La promoción de la movilidad contempla: la supresión de los obstáculos para circular libremente, prestando una atención particular a los estudiantes en el acceso a oportunidades de enseñanza y de formación; el reconocimiento y la valorización a los profesores, investigadores y PAS (Personal Administrativo) y la enseñanza y formación en un contexto europeo sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

A modo de resumen y a grandes rasgos, podemos decir que los principales objetivos que se contemplan en la declaración de Bolonia son: poner en marcha un sistema de créditos, desarrollar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, fomentar la cooperación europea para garantizar niveles de calidad y metodologías comparables, patrocinar un sistema basado en dos ciclos principales (grado y postgrado) y promocionar la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo y otras instituciones de enseñanza superior europea.

Imagen 2.3. Esquema de los objetivos principales del EEES



Fuente: Universidad de Huelva (2009): «Objetivos de la declaración de Bolonia».

En la declaración de Bolonia, se propuso el 2010 como fecha límite para conseguir el Espacio Europeo de Educación Superior. Cada bienio los responsables de educación se reúnen para revisar los objetivos conseguidos y establecer directrices para avanzar en la realización de los planes.

2.3. La evolución del proceso de Bolonia: Praga, Berlín, Bergen, Londres, Leuven y Louvain-la-Neuve

Tras la declaración de Bolonia, tal y como se había estipulado, en la conferencia de seguimiento los ministros difundieron un comunicado que informaba sobre las actuaciones que se habían llevado a cabo hasta la fecha y donde se acordaban los pasos a seguir en el futuro. A continuación, hacemos un breve repaso de los puntos más relevantes que se incluyeron en el manifiesto de la convención de Praga 2001.

Se destacó la importancia de la educación superior en las sociedades modernas y se la definió como un «bien público», por lo que su gestión pasaba a formar parte de las instituciones públicas.

Como se ha dicho con anterioridad, también se llevó a cabo una revisión del seguimiento del proceso iniciado en el año 1999 con la declaración de Bolonia y en la que se abordaron seis aspectos fundamentales.

El primero, la adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable. En este punto, se hizo un llamamiento a las universidades y a otras instituciones de educación superior para que aplicaran las nuevas medidas adoptadas para así facilitar la movilidad europea.

En cuanto a la adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos, se hizo una evaluación positiva de la introducción de la Diplomatura (Pregrado) y de la Licenciatura (Postgrado), ya que algunos países ya la habían tomado en consideración y adaptado a su estructura de educación superior.

En relación al establecimiento de un sistema de créditos, se continuó insistiendo en la importancia de la implantación de un sistema de créditos común a todo el Espacio Europeo de Educación Superior que fuera transferible, acumulable y fácil.

La promoción de la movilidad fue otro objetivo clave definido en el programa de la convención. En el 2000, el Plan de Acción de Movilidad, ratificado por el Consejo Europeo en Niza, significó un importante avance en los propósitos que tenían por objetivo favorecer la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y del personal administrativo. En la convención se tomaron en consideración las posibilidades de movilidad ofrecidas por los programas europeos y se comprometieron a seguir eliminando los obstáculos que dificultaran dicha movilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En referencia a la promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad, se destacó la importancia de los sistemas que preservaban y garantizaban la calidad y permitían la comparabilidad de las calificaciones en todo el Espacio Europeo de Educación Superior y se insistió en que los diferentes sistemas aseguraran la calidad y cooperaran entre ellos.

Y por último, en cuanto a la promoción de las dimensiones europeas, se propuso la creación de módulos, cursos y currículo a todos los niveles con contenido «europeo» y la orientación u organización promocionados por diferentes países e instituciones que permitieran titulaciones reconocidas.

Además del análisis de la situación de los seis puntos clave de la convención, se plantearon nuevos objetivos que promovieran y favorecieran los propósitos del Espacio Europeo de Educación Superior como son: promocionar «el aprendizaje a lo largo de toda la vida», considerado como fundamento para construir una sociedad del conocimiento cohesionada y con igualdad de oportunidades; subrayar la trascendencia de la participación en el proceso de estudiantes de educación superior e instituciones como socios constructivos, activos y competentes en el establecimiento y conformación de un Espacio Europeo de Educación Superior; potenciar el atractivo de la educación superior europea para estudiantes de Europa y del mundo; aceptar la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior a Croacia, Chipre y Turquía; y crear un «grupo de seguimiento» y un «grupo preparatorio» para asegurar de forma democrática y transparente el seguimiento del proceso en el establecimiento de los objetivos de la declaración de Bolonia.

En la convención de Praga, ya se fijó una fecha para la próxima reunión; ésta tuvo lugar en la ciudad de Berlín en el año 2003 y tuvo como objetivo revisar el avance experimentado hasta el momento y determinar los nuevos desafíos, lo que permitiría continuar con un desarrollo óptimo del proceso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

Berlín fue, por lo tanto, la capital del Estado europeo que acogió la segunda convención de seguimiento del conocido proceso de Bolonia. En ella, no sólo se elaboró un exhaustivo estudio sobre el estado del proceso, sino que también se puso de manifiesto la intención de acelerar su progreso para llegar a ser «la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social para así disminuir las desigualdades sociales y de género en cada uno de los países o en la Unión Europea, en general» (UE, 2003).

En la convención de Berlín 2003 se tuvieron en cuenta básicamente nueve principios y prioridades:

«El progreso del proceso», lo que revelaba la necesidad de acelerar dicho proceso dándole un carácter trascendental y por lo que se fijaron objetivos para los siguientes dos años que motivaran la aplicación del sistema basado en ciclos por parte de las instituciones.

Otro aspecto esencial fue el de «la garantía de calidad». Se definieron por primera vez y se fijaron para 2005 las responsabilidades y las funciones de las instituciones y cuerpos nacionales que aseguraran la calidad de los sistemas de educación superior tales como: la evaluación de programas o instituciones, incluyendo asesoramiento interno y revisiones externas; la participación de estudiantes y la publicación de los resultados; el sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares; y la participación internacional, la cooperación y las redes de trabajo cooperativo. En el ámbito europeo, el órgano responsable, la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad de la Educación Superior o ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), se comprometió a publicar pautas para la garantía de la calidad para la próxima convención en 2005.

En relación a la adopción de un sistema basado principalmente en dos ciclos, se hizo constancia de una cierta reestructuración del Espacio Europeo de Educación Superior según los principios de Bolonia, aunque todos los esfuerzos seguían dirigiéndose a consolidar el proceso y motivar la aprobación de nuevas calificaciones. Además, se concretó con más exactitud el marco del sistema basado en dos ciclos, el cual tendría que incluir «descripción de las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil». También se consideró que las titulaciones de primer grado debían dar acceso a programas de segundo ciclo y, que a su vez, las de segundo ciclo tenían que dar acceso a estudios de doctorado.

La promoción de la movilidad volvió a ser un tema trascendental. Era un hecho que, desde la última convención, los diferentes programas de la Unión Europea habían aumentado la movilidad. Aún así, el objetivo al respecto era seguir mejorando la calidad y la movilidad de los estudiantes en el Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que los esfuerzos se iban a dirigir, sobre todo, a incrementar la concesión de becas y a otro tipo de ayudas monetarias.

En relación al establecimiento del sistema de créditos, la realidad era que los sistemas de educación superior nacionales adoptaban de forma progresiva sistemas de créditos como la Transferencia de Crédito Europeo o ECTS como sistemas de transferencia y de acumulación. De esa forma, también se mejoraba la movilidad de los estudiantes, ya que en base a ese sistema de créditos, éstos tenían la posibilidad de tener un currículum más comparable y transferible.

Además del sistema de créditos comparable, en esa convención se incorporó un nuevo propósito que consistía en otorgar de forma automática y gratuita a partir de 2005 un Suplemento del Diploma redactado en una gran variedad de lenguas europeas a todo estudiante que terminara sus estudios.

En cuanto a las instituciones de educación superior y a sus estudiantes, se constató una participación constructiva y activa de las asociaciones de estudiantes en el proceso de Bolonia y se definió como objetivo continuar fomentando su intervención para determinar vías que motivaran una mayor implicación de los estudiantes. También se apuntó que se tendrían en consideración las condiciones económicas de los estudiantes para que eso no significara un obstáculo a la hora de completar sus estudios.

En relación a la promoción de la dimensión de la educación superior europea, se puso de manifiesto que diferentes instituciones de educación superior en varios países de la Unión Europea ya habían comenzado a adoptar los propósitos de Praga, que pretendían desarrollar módulos adicionales, cursos y currículum con contenido, orientación y organización europea. Además, se destacó la trascendencia de realizar estancias en el extranjero para conocer de cerca la realidad y la diversidad lingüística en Europa y para aprender lenguas y para que eso contribuyera, a la vez, a fomentar valores morales, éticos y de identidad.

Por último, se volvió a subrayar la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Según el comunicado de la convención, los esfuerzos tendrían que encaminarse a consolidar el proceso de Bolonia en todas las partes del mundo y a los diferentes agentes económicos y sociales.

El lema de la convención de Berlín (2003) «aprendiendo toda la vida» ya se tuvo en cuenta en Praga como objetivo a desarrollar en los próximos dos años, por lo que en Berlín se trató como un tema a abordar con más profundidad. Los marcos de cualificación para el Espacio Europeo de Educación Superior y el sistema de créditos ECTS se consideraron puntos trascendentales que motivarían el aprendizaje para toda la vida en la educación superior. El aprendizaje a lo largo de la vida se entendió como aquella actividad de aprendizaje que se llevaba a cabo de manera continuada con el objetivo de mejorar y profundizar en los conocimientos y así adaptarlos al contexto específico y a las nuevas situaciones. Se consideró que se trataba de desarrollar las competencias y las aptitudes desde una perspectiva personal, cívica y social o relacionada con el empleo. De esa forma, el sistema tendría que aceptar el carácter relativo del conocimiento y plantearlo como un proceso constructivo que favorece el aprendizaje flexible.

En el comunicado de Berlín, se contemplaron otras acciones complementarias como la inclusión del tercer ciclo (o doctorado) en el proceso de Bolonia, lo que indicaba la intención de promocionar la movilidad en el ámbito del doctorado y de los postgrados, el aumento de las acciones en estos estudios y en la formación de jóvenes investigadores, y la configuración de un inventario que reuniera los objetivos a alcanzar para 2010 en el marco del proceso de Bolonia y que fuera un documento-guía para evaluar el progreso y una herramienta correctora de posibles desviaciones. El grupo de seguimiento, durante los próximos dos años, tenía la labor de realizar informes detallados que abordaran principalmente la situación y las acciones dirigidas a la garantía de calidad, al sistema de los dos ciclos y al reconocimiento de las titulaciones y periodos de estudio; a la aceptación de la incorporación de Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Rusia, Serbia y Montenegro y la República Federal de Macedonia como nuevos estados miembros del proceso de Bolonia; a la convocatoria dos veces al año de encuentros de seguimiento en los que estuvieran representados como órganos consultivos los miembros del proceso de Bolonia, la Comisión Europea, el Consejo de Europa, la Asociación Europea de Universidades (EUA), la Asociación Europea de Instituciones de Enseñanza Superior (EURASHE), la Asociación Europea de Organizaciones Nacionales de Estudiantes (ESIB) y la UNESCO/CEPES (Centro Europeo para la Enseñanza Superior); al establecimiento de un secretariado que realizara las funciones de coordinación del seguimiento, y que se encontrara en el país de acogida de la próxima conferencia; a la aceptación de la definición de «lifelong learning» o «aprendizaje para toda la vida» dentro del marco del «aprendizaje permanente», que defiende que los individuos, desde la infancia a la ancianidad, «adquieren y actualizan conocimientos, habilidades y competencias durante los diferentes periodos de su vida y en una gran variedad de contextos de aprendizaje, formales e informales, lo que significa maximizar su desarrollo personal y las oportunidades de empleo fomentando su participación activa en la sociedad democrática».

En esa conferencia, se decidió que en 2005 Bergen (Noruega) albergaría la celebración de la próxima reunión de seguimiento que tendría como finalidad abordar el progreso del proceso y, si fuera necesario, aplicar las medidas pertinentes para continuar avanzando en ese proyecto.

Tras la convención de Berlín 2003 y poco antes de que tuviera lugar la conferencia de Bergen, del 31 de marzo al 2 de abril de 2005, se celebró en tres universidades de Glasgow la convención de instituciones europeas de educación superior. En ella, participaron más de 600 instituciones de educación superior de siete países

diferentes y se debatió el futuro y la construcción de la sociedad europea del conocimiento. Posteriormente, la Asociación de Universidades Europeas (EUA) redactó la conocida declaración de Glasgow en la que se propusieron acciones para garantizar la plena contribución de las universidades a la construcción europea, consideradas como uno de los actores principales en un contexto global. Esa agenda de acción fue el resultado de un trabajo iniciado por las instituciones europeas de educación superior en Salamanca en 2001 y en Graz en 2003 (UE, 2005).

La declaración de Glasgow constituyó la base para el mensaje que las instituciones de educación superior querían transmitir a los ministros de educación que se encontraban en Bergen en mayo de 2005 con el objetivo de discutir los pasos a seguir en el proceso de Bolonia. También estableció la agenda para que las instituciones de educación superior pudieran fomentar el diálogo político entre las autoridades públicas y las universidades y mejorar el trabajo conjunto para asegurar su futuro. Además, por primera vez, la Asociación Europea de Universidades abordó el tema de la cobertura financiera como prerrequisito indispensable para asegurar el futuro de las universidades y, con ello, su capacidad para promocionar la innovación social, cultural y tecnológica y así poder competir con sistemas educativos de educación superior en otras partes del mundo. En la declaración, también se instó a las universidades que optimizaran sus estructuras de gobierno y de liderazgo y, de este modo, aumentaran su eficiencia y su competencia innovadora para poder conseguir los objetivos mencionados. Las conclusiones de la declaración de Glasgow reflejaron el deseo, por parte de las universidades, de construir una Europa del conocimiento y un sistema universitario firme y de calidad. Además, se hizo un llamamiento a los gobiernos para que éstos consideraran la financiación de la educación superior y de la investigación una inversión de futuro.

La conferencia de Bergen se celebró en el año 2005, lo que significa que tuvo lugar aproximadamente a mitad de camino entre la publicación de la declaración de Bolonia y el plazo fijado (año 2010) como fecha límite de consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior.

El comunicado de la convención de Bergen 2005 se dividió en cinco apartados, en los que se trataron temas referentes a la participación, al balance, a los desafíos, a las prioridades futuras, al análisis del progreso para el 2007 y al objetivo 2010.

En dicha convención, se subrayó que la participación de las diferentes instituciones de educación superior, su personal y los estudiantes implicados en el proceso Bolonia eran el eje central para promulgar reformas legislativas que favorecieran y establecieran el EEES.

El balance del trabajo realizado durante los dos años anteriores resultó ser enormemente positivo dados los resultados del Informe General 2003-2005 del Grupo de Seguimiento (BFUG), el Informe Tendencias IV de la Asociación de Universidades Europeas (EUA) y el Informe de ESIB, «Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes» (UE, 2007). En esos informes, se hizo un balance exhaustivo de cada una de las áreas prioritarias tal y como se había acordado en el comunicado de la conferencia de Berlín (2003) y que exponemos a continuación.

En relación al sistema de titulaciones, se constató que el sistema se estaba aplicando correctamente, pero que, aún así, todavía seguían existiendo obstáculos para

el acceso entre los diferentes ciclos, por lo que los Gobiernos, instituciones y agentes sociales tenían que entrar en procesos de diálogo más significativos. Se intentó reforzar y asegurar el marco general de calificaciones del EEES y el marco más amplio de calificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida y se incluyeron la educación general y la formación profesional.

En cuanto a la garantía de calidad, la mayoría de los países había aplicado sistemas de garantía de calidad en base a los criterios que se acordaron en el comunicado de Berlín, aunque aún había que incentivar una mayor participación de los estudiantes en el proceso y la cooperación internacional.

Y por último, respecto al reconocimiento de títulos y periodos de estudios, se destacó un dato positivo que confirmaba que treinta y seis países, de los cuarenta y cinco participantes, ya habían ratificado la convención de Lisboa (1997) que reconocía las calificaciones relativas a la educación superior en la región europea. Ese sistema de calificaciones favorecía el aprendizaje a lo largo de la vida, pero aún así, todavía se detectaban problemas de reconocimiento para mejorar la calidad de los procesos.

En la agenda de esa convención se recogieron las prioridades y desafíos futuros y se tomaron en consideración los siguientes temas:

La investigación como aspecto clave y de apoyo para la educación superior en el desarrollo económico y cultural de las sociedades y de la cohesión social. Los esfuerzos iban encaminados a reforzar la formación en investigación y a mejorar las relaciones entre los sectores de la educación superior y los de la investigación. Por eso, se consideró conveniente crear un sistema de calificaciones en el ámbito doctoral del EEES con una carga de trabajo de tercer ciclo de unos 3-4 años a tiempo completo. Al mismo tiempo, los programas doctorales tendrían que promocionar la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias transferibles, de acuerdo con las necesidades de un amplio mercado de trabajo. La dimensión social del proceso de Bolonia tiene por objetivo promocionar un EEES accesible a todos los estudiantes, fuera cual fuera su situación social o económica. Además, la movilidad se continuaba valorando como uno de los ejes centrales del proceso de Bolonia y, por ello, los esfuerzos se dirigían a seguir fomentando los programas de movilidad mediante la concesión de becas, créditos, visados y permisos de trabajo. Con todas estas medidas se hizo palpable la intención de continuar promocionando el EEES en todo el mundo para difundir las bases y los principios del proceso de Bolonia en otros continentes y para colaborar con otras regiones en un intenso intercambio de ideas.

El análisis del progreso y de la evolución del proceso de Bolonia para 2007 lo llevó a cabo el órgano responsable o Grupo de Seguimiento. Los resultados del estudio, centrado en las tres áreas (el sistema de ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio), se evaluaron en la conferencia ministerial de Londres de 2007. En ese análisis se destacaron y se hicieron concreciones sobre, primero, la puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a la garantía de calidad, en el informe de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la educación superior (ENQA) la puesta en práctica de los marcos de calificaciones nacionales; segundo, la expedición y el reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado; y, tercero, la creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la

educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo (UE, 2005).

El apartado de esa declaración titulado «Hacia el 2010» planteó los compromisos de los ministros europeos para el 2010: «nos comprometemos a defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior, en el contexto de las complejas sociedades modernas [...], nos comprometemos a asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y reconocemos la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones» (UE, 2005). Además, se invitó a nuevos miembros consultivos del Grupo de Seguimiento, a la Internacional de Educación (EI), a la Estructura Pan-Europea, a la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la educación superior (ENQA) y a la Unión de Confederaciones de la Industria y de los Empleadores de Europa (UNICE).

La conferencia ministerial, como se ha mencionado anteriormente, tuvo su siguiente convocatoria en Londres en 2007. De esa convención emana un comunicado que se titula: «Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado».

En el prefacio del comunicado de la convención de Londres 2007 se incluyeron de manera destacada y de forma resumida algunos propósitos de la conferencia ministerial como son el garantizar que los órganos consultivos dispusieran de los recursos necesarios para realizar sus funciones: preparar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática y para su futuro profesional, desarrollarlos como personas, fomentar la investigación y la innovación y preservar la transparencia y la igualdad de todas las instituciones que participan en el proceso de Bolonia.

En el apartado II, titulado «Avances hacia el EEES», se abordaron los temas de la movilidad, de la estructura y del reconocimiento de los estudios, de los marcos de calificaciones, del aprendizaje a lo largo de la vida, de la certificación de la calidad y del Registro Europeo de Agencias de Calidad, de los doctorandos, de la dimensión social y, por último, del EEES en un contexto global. Los principios de Bolonia, que centran la educación superior de manera progresiva en el estudiante, experimentaban una evolución muy positiva a partir de los diferentes informes realizados entre 2005 y 2007: «Tendencias V» de la EUA (Asociación de Universidades Europeas), «Bolonia desde la perspectiva de los estudiantes» del ESIB (Consejo de Estudiantes Europeos) y «Sobre la estructura de la educación superior en Europa» de Eurydice (Red europea de información sobre la educación en Europa) (EU, 2007).

En referencia a las políticas que se estaban aplicando en aspectos concretos, se concluyó que en el tema de la movilidad se observaban importantes cambios y avances, que en el ámbito del reconocimiento de títulos y diplomas, aún quedaba mucho por hacer y que, en referencia a las ayudas económicas, en la mayoría de los casos eran insuficientes. El objetivo del EEES de aquí en adelante se centraría en corregir esas carencias.

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se daba la circunstancia de que en algunos países se había matriculado un mayor número de alumnos en los estudios de primer y segundo ciclo, posiblemente, gracias a la reducción de las barreras estructurales entre los diferentes ciclos. A su vez, había aumentado la

oferta de programas de doctorado. Sin embargo, los objetivos continuaban dirigidos a eliminar las barreras al acceso y a la progresión entre ciclos, así como a una implementación adecuada de los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante (UE, 2007). El EEES había generado un gran interés, tanto en Europa como en todo el mundo, por sus principios y estrategias en el ámbito de la educación superior y eso había dado lugar a discusiones constructivas acerca de las reformas de Bolonia. Aún así, se consideró que había que adoptar medidas en las que se contemplara «el EEES en un escenario global» y para conseguirlo se trabajaría en la mejora de la información sobre el EEES, en el fomento del atractivo y la competitividad del EEES, en el fortalecimiento de la cooperación basada en la igualdad de las partes, en la intensificación del diálogo sobre las políticas a desarrollar y en la mejora del reconocimiento de cualificación (UE, 2007).

Por otra parte, se tenía la pretensión de acercar el EEES y el Área Europea de Investigación con el objetivo de desarrollar y mantener una amplia gama de programas de doctorado e integrar completamente el modelo global del marco de calificaciones en esos programas y así aumentar la calidad y la competitividad de la Educación Superior Europea. Otros puntos fundamentales a trabajar eran el acceso a los estudios, los procesos de supervisión y evaluación transparente, el desarrollo de destrezas transferibles y los métodos para mejorar la inserción laboral (UE, 2007).

A pesar de los avances obtenidos en la ratificación de la convención de Lisboa, en referencia al reconocimiento de títulos en los créditos ECTS y a los suplementos al título, aún se veía la necesidad de mayor consonancia, uniformidad, cohesión y coherencia del sistema. También se habían detectado mejoras relevantes en el modelo global del marco de calificaciones del EEES aprobado en Bergen, pero para incrementar la movilidad de los estudiantes y el profesorado y el empleo en la UE había que aumentar los esfuerzos encaminados a diseñar y perfeccionar un marco de cualificación aceptado por la mayoría de las instituciones de educación superior.

La certificación de la calidad y el registro europeo de Agencias de Calidad eran dos temas que habían adquirido gran protagonismo desde la conferencia de Bergen, donde se desarrollaron unos criterios y directrices para la Certificación de la Calidad en el EEES (ESG). Durante los dos últimos años, esos criterios sirvieron principalmente para asegurar con más firmeza la garantía y la certificación externa de la calidad de la educación superior.

En el apartado III del comunicado de Londres, titulado «Prioridades para el 2009», se definieron las líneas de acción que se aprobaron en la conferencia tales como el sistema de grados de los tres ciclos, la garantía de calidad y el reconocimiento de los títulos y otros periodos de estudios. El Grupo de Seguimiento de Bolonia fue el órgano responsable de continuar analizando los resultados y de velar para que se continuara trabajando en base a los principios y estrategias acordados y centrándose en los nuevos puntos de atención. Para que todos los países que participaron en el proceso de Bolonia pudieran disponer de datos fiables e indicadores se creyó necesaria la recopilación de datos. Esos datos tenían que incluir tanto la igualdad de participación en la educación superior como la ocupación laboral de los titulados. En cada uno de los tres ciclos y en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, el objetivo era compatibilizar los empleos y la carrera profesional en la función pública con el nuevo sistema de titulaciones.

Por último, en el apartado IV, titulado «Mirando hacia el 2010», se constató la necesidad de continuar trabajando en el EEES después de 2010 para responder a los nuevos desafíos de la globalización. En ese sentido, el Grupo de Seguimiento se encargó de, en primer lugar, elaborar un informe en el que se preveía la evolución del EEES después de 2010 y, en segundo lugar, de hacer un balance de los procesos de aprendizaje del alumnado: los avances globales del proceso de Bolonia desde 1999 hasta el establecimiento del EEES.

El 28 y el 29 de abril de 2009, los ministros europeos de educación de los cuarenta y seis países implicados en el proceso de Bolonia se reunieron en Leuven y Louvain-la-Neuve para hacer balance de los logros conseguidos por el proceso de Bolonia y para establecer prioridades para la próxima década en el Área de Educación Superior Europea.

En el primer apartado del comunicado de esa conferencia, se recogieron básicamente los logros y se confirmó la consolidación del proceso hasta ese entonces. En primer lugar, se subrayó que durante la última década había existido una creciente cooperación entre gobiernos, instituciones de educación superior, estudiantes, personal y otros agentes. Esa colaboración de las instituciones europeas con los organizadores en el proceso de la reforma también había sido significativa. También se puso de manifiesto el hecho de que el Proceso de Bolonia conllevaba una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior, que estaba facilitando la movilidad entre estudiantes y que favorecía que las instituciones pudieran atraer a estudiantes europeos y de otros continentes. Además, se corroboró que la educación superior se estaba modernizando con la adopción de la estructura de tres ciclos, con la creación de agencias de garantía de calidad y con el establecimiento de marcos de cualificaciones nacionales relacionados con el marco de referencia para la educación superior europea, basado en los resultados de aprendizaje y en la carga de trabajo. No obstante, se destacó que los objetivos establecidos por el Plan de Bolonia no se habían cumplido completamente, por lo que el reto para la próxima década era su total cumplimiento.

En el segundo apartado del comunicado, se planteó el aprendizaje de cara al futuro y las prioridades de la educación superior para la próxima década. Alcanzar la excelencia en todos los aspectos de la educación superior supondría afrontar los retos de la nueva era teniendo en cuenta la dimensión social, el aprendizaje a lo largo de la vida, el empleo, el aprendizaje centrado en la acción y en la misión de la enseñanza en la educación superior, la educación, la investigación y la innovación, la apertura internacional, la movilidad, la recopilación de datos, las herramientas de transparencia multidimensional y la financiación. Además, el aspecto social había de tenerse en cuenta si se quería asegurar la excelencia de la educación superior. La garantía de acceso a todos los grupos sociales suponía mejorar el entorno de aprendizaje, eliminar las barreras a ese aprendizaje y crear condiciones económicas adecuadas para que los estudiantes pudieran beneficiarse de esas oportunidades. Por eso, cada uno de los países participantes en el proceso tenía que definir objetivos medibles para ampliar e incrementar la participación de los grupos sub-representados en la educación superior.

Se volvió a hacer hincapié en que el aprendizaje a lo largo de la vida era un aspecto clave en este proceso y que estaba relacionado con la ampliación del acceso a la formación. Las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida debían incluir principios y procedimientos básicos de reconocimiento del aprendizaje previo en base a los resul-

tados de aprendizaje y teniendo en cuenta si el conocimiento, las habilidades y las competencias se adquirieron mediante un aprendizaje formal o informal. Ese aprendizaje a lo largo de la vida tendría que apoyarse en una estructura y en una financiación adecuada. Un paso importante para su implementación era el desarrollo de marcos de cualificación nacionales. En un contexto en el que el mercado laboral da cada vez más importancia a las competencias transversales, la educación superior tendría que formar a los estudiantes en conocimientos avanzados y en competencias que necesitarían a lo largo de su vida profesional. Por eso, el objetivo de la educación superior tendría que ser, por una parte, aumentar las cualificaciones iniciales y, por otra, mantener y renovar la mano de obra cualificada mediante una estrecha cooperación entre gobiernos, instituciones de educación superior, agentes sociales y estudiantes.

En el ámbito de la educación superior y en función de los resultados de aprendizaje, se reafirmó la necesidad de una reforma curricular continua. Se destacó que el aprendizaje centrado en el alumno (en la acción) requería tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y apoyarlos de forma adecuada, desarrollar nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje y definir unas estructuras claras y un currículum que contemplaran los tres ciclos. Para ello, según el comunicado, las instituciones de educación superior tendrían que mejorar la calidad de la enseñanza de sus programas de estudio en todos los niveles.

La movilidad continuaba siendo un punto trascendental, ya que suponía la internacionalización académica y cultural de la educación superior europea. Se concibió como un aspecto importante para el desarrollo personal y para el empleo que promovía el respeto a la diversidad y proporcionaba a los estudiantes la capacidad de conocer y entender otras culturas, y que fomentaba el plurilingüismo y la cooperación entre las instituciones de educación superior. Por todas esas razones, la movilidad se convirtió en un punto clave dentro del proceso de convergencia. El objetivo es que en el año 2020 el 20% de los graduados en la educación superior europea haya realizado un periodo de estudios en el extranjero. En la conferencia de 2009 y dentro del marco de responsabilidad pública de las instituciones de educación superior, se confirmó que la financiación pública era una de las prioridades para garantizar un acceso equitativo y un desarrollo sostenible de la autonomía de las instituciones de educación superior y también se destacó la necesidad de encontrar nuevas fuentes y métodos de financiación.

En el tercer apartado, se abordó la estructura y el seguimiento del proceso de Bolonia. Se hizo constancia de la delegación de responsabilidades al Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) en su misión de tener en cuenta los aspectos tratados en esa convención y en concreto: de definir los indicadores empleados para medir y gestionar la movilidad y la dimensión social con la ayuda de la recogida de datos; de considerar el equilibrio de la movilidad en el área de educación superior europea; de evaluar el desarrollo de los mecanismos de transparencia e informar de ello en la próxima conferencia de ministros; de establecer una red de trabajo que fomentara el uso de las estructuras existentes para mejorar la información y promocionar el proceso de Bolonia fuera del área de educación superior europea; y de seguir las recomendaciones del análisis de los planes de acción nacionales sobre el reconocimiento del proceso.

Por último, a través del comunicado se informó sobre las próximas conferencias: una conferencia extraordinaria en Austria (Viena) y en Hungría (Budapest), el 11 y 12 de marzo de 2010 con motivo del aniversario de Bolonia, y la conferencia ministerial periódica en Romania (Bucarest), el 27 y 28 de abril de 2012.

En la conferencia de celebración del aniversario del proceso de Bolonia, se redactó la declaración de Budapest-Viena. En esa declaración, se trataron diferentes puntos que resumimos a continuación.

De nuevo y como en otras conferencias, se trató como un punto relevante el progreso alcanzado hasta entonces gracias a la colaboración entre las autoridades públicas, instituciones de educación superior, estudiantes y personal, empresas, agencias de garantía de calidad, organizaciones internacionales y europeas, basada en la cooperación y el respeto por la diversidad de culturas, de lenguas y de sistemas de educación superior. En ese mismo documento, se consideraron el proceso de Bolonia y la resultante Área de Educación Superior ejemplos sin precedentes en la cooperación interregional de la educación superior, lo que acrecentó su interés en otras partes del mundo y lo que hizo que la educación superior europea fuera y sea más patente a nivel internacional.

El comunicado, aparte de considerar todos los logros conseguidos hasta el momento, abordó el tema de las fuertes críticas surgidas en algunos países participantes, sobre todo, por parte de los estudiantes y del personal de las universidades. Para los ministros de educación, la convergencia europea es un proceso necesario en estos tiempos y las críticas subyacen, básicamente, en la falta de información y, en algunos casos, en la inadecuada implementación del plan. Por eso, propusieron que el objetivo debía ser mejorar la comunicación, el entendimiento y la cooperación entre los agentes participantes en este proceso y para conseguirlo pidieron al Grupo de Seguimiento de Bolonia que definiera las medidas para facilitar una implementación íntegra y adecuada, según lo acordado en los principios de Bolonia y en sus acciones para toda el área de educación superior europea.

En resumen, durante las convenciones celebradas hasta el momento en la UE y que tienen como tema de discusión el futuro de la educación superior, se hace patente la necesidad de fomentar y construir un sistema educativo que no sólo sea dinamizador de la ciencia, del conocimiento y de la investigación, sino que también promocione la actividad económica, la cohesión social y que disminuya las desigualdades a partir del fomento de los valores democráticos y sostenibles. Además, se ha hecho patente en varias ocasiones que ese proceso tiene que tener en cuenta a todos los agentes participantes y fomentar su participación y cooperación.

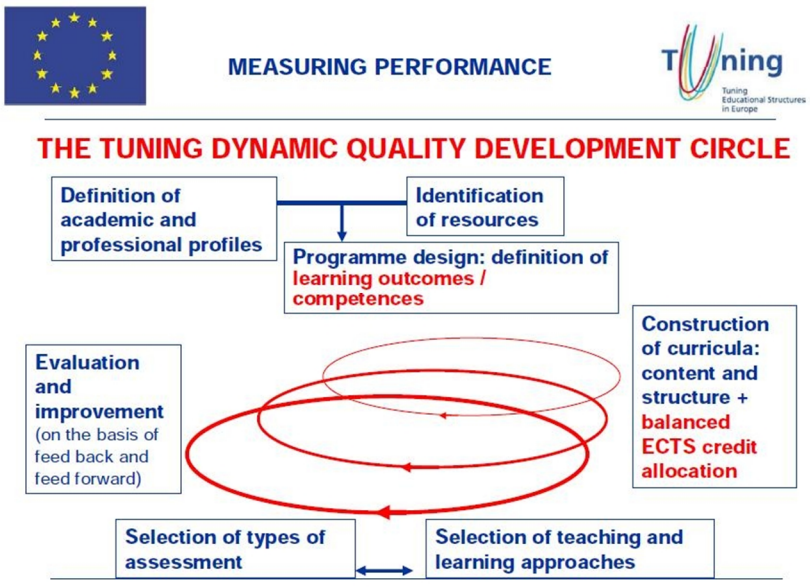
2.4. La respuesta de la universidad a través del proyecto Tuning

Desde la declaración de Bolonia, los sistemas de educación superior en Europa se encuentran en un proceso de reforma. Ésa es la causa directa de una decisión política que tiene por objetivo lograr la convergencia en Europa de todos los diferentes sistemas nacionales universitarios. Para todas las instituciones de educación superior, esas reformas conllevan una nueva discusión sobre la comparabilidad y la compatibilidad de los currículos en términos de estructuras, programas y docencia.

En el año 2000, un grupo de universidades aceptó afrontar conjuntamente el reto de Bolonia y elaboró un proyecto piloto con el nombre de «Tuning», cuyo objetivo era «sintonizar las estructuras educativas de Europa». Los miembros pertenecientes a ese grupo de universidades crearon una Asociación Europea de Universidades (EUA) para que les ayudara a ampliar el número de participantes y también solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates. Diseñaron el proyecto piloto y entre el 2000 y el 2004 desarrollaron el programa de trabajo y su posterior implementación. Tuvo tres etapas de desarrollo, la primera, de diciembre de 2000 a enero de 2003; la segunda, de febrero de 2003 a diciembre de 2004 y la tercera de enero de 2005 a diciembre de 2006.

El proyecto Tuning, Estructura Educacional en Europa (EEE), formaba parte del proceso de Bolonia y era entonces el único que vinculaba los objetivos políticos establecidos en la declaración de Bolonia de 1999 con el sector de la educación superior y que, a su vez, contribuía a la consecución de las líneas de acción de Bolonia. Se centraba no sólo en las estructuras de los sistemas de educación, sino también en el contenido de los estudios. En las bases del proyecto, se consideró que el modelo de los programas se podía mejorar no sólo a partir de un «feedback» sino también a partir de una acción previsora que tuviera en cuenta la evolución de las sociedades y de las instituciones educativas.

Imagen 2.4. El círculo dinámico Tuning para el desarrollo de la calidad



Fuente: Tuning Methodology (2004: 2).

En el modelo Tuning, se definió la elaboración de un nuevo marco comparable y compatible de calificaciones en términos de carga de trabajo, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil y, por ello, se precisaron cinco líneas de enfoque principales: competencias genéricas, competencias específicas, papel de los créditos ECTS como sistema de acumulación, aprendizaje, la docencia y la evaluación, y papel de la calidad en el proceso educacional. Que el modelo Tuning relacionara el nivel de apren-

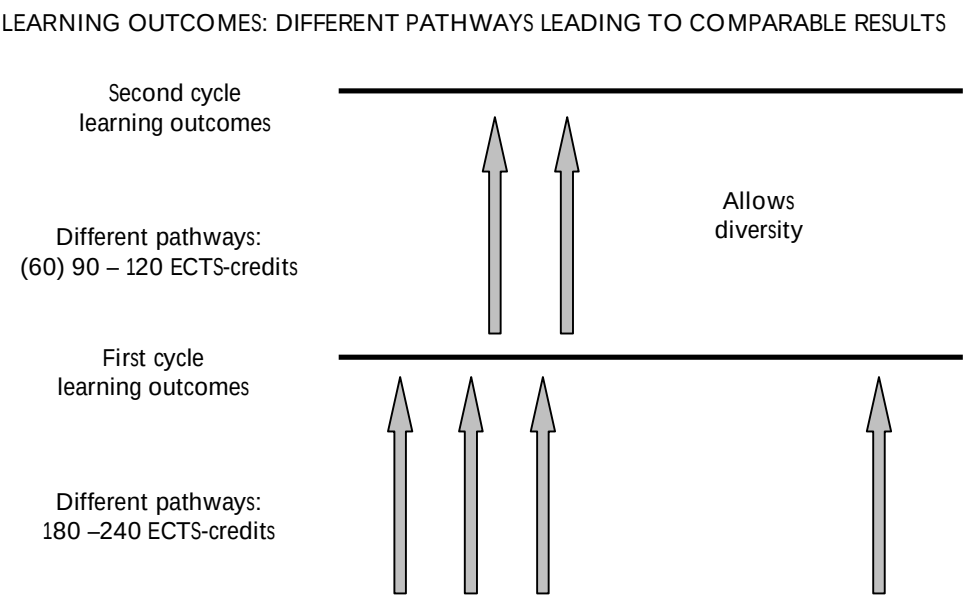
dizaje, las competencias y la carga de trabajo con los créditos ECTS se consideró un avance crucial y un gran logro.

Hay que destacar la diferenciación que se hace de los términos «resultados de aprendizaje y competencias» en dicho modelo. En el primer caso, «los resultados de aprendizaje» se definen como el estado de lo que se espera que los estudiantes sepan, entiendan o sean capaces de demostrar tras su aprendizaje y de los cuales se derivan unos requerimientos para la concesión del crédito. En cambio, las «competencias» representan una combinación dinámica de los conocimientos, la comprensión, las facultades y las habilidades, las cuales se forman a través de las unidades y se evalúan en diferentes estadios.

Anteriormente, se han mencionado dos tipos principales de competencias: genéricas y específicas. Las competencias genéricas incluyen tres tipos de competencias: las competencias instrumentales: habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; las competencias interpersonales: habilidades individuales como capacidades sociales (interacción social y cooperación); y las competencias sistemáticas: habilidades y capacidades en relación a los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento, adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales requeridas). En cuanto a las competencias específicas, se identificaron nueve materias (Economía, Administración, Química, Ciencias de la Educación, Estudios Europeos, Historia, Geología o Ciencias de la Tierra, Matemáticas, Enfermería y Física) y en cada una de ellas se presuponen unos conocimientos y habilidades específicos que varían en función de cada materia. En el EEES, las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio y no pretenden ser modelos rígidos de evaluación; permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

El uso de los resultados de aprendizaje permite una mayor flexibilidad que en los planes de estudios tradicionales, ya que proporciona diferentes vías de contraste. Esos resultados se pueden comparar más fácilmente y se pueden reconocer como parte de otro programa o como base para acceder a otro ciclo. Se trata de un sistema en el que se respeta completamente la autonomía de las instituciones y de las diferentes culturas educacionales, ya que da pie a un trabajo flexible y autónomo del currículum.

Imagen 2.5. El concepto de los resultados del aprendizaje



Fuente: Tuning Methodology (2004: 4).

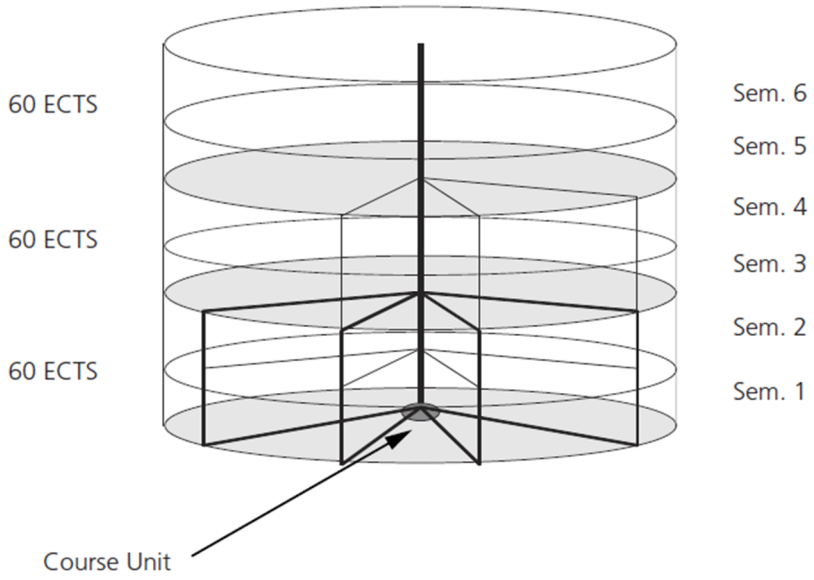
En ese sentido, los planes de estudios se basan en los resultados del aprendizaje y en las competencias, pero también se orientan y se centran en el estudiante, lo que en inglés se ha denominado con el término «output oriented». El contenido del plan de estudio depende de los conocimientos clave y de las habilidades que el estudiante tiene que alcanzar durante el proceso de aprendizaje y, de esa forma, se acaba con los planes de estudio que se centran en la materia («input oriented»). En el plan de estudios «output oriented» se da énfasis al perfil del título o a la cualificación y ese perfil tiene que basarse en una necesidad reconocida e identificada por la sociedad, por los agentes externos, por la patronal y por las organizaciones profesionales y universitarias. El perfil del programa es único y se basa en reflexiones y decisiones que definen la materia, la cual tiene que tener en cuenta rasgos específicos que se consideren cruciales.

2.4.1. El sistema de ciclos del EEES

En el sistema de ciclos se debe definir un conjunto de resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias en cada ciclo. Los resultados de aprendizaje se formulan en niveles de unidades o módulos del curso y esos resultados de aprendizaje de las unidades individuales se añaden a los resultados de aprendizaje del plan de estudios. De esa forma, las competencias adquiridas son, más o menos, comparables y se desarrollan progresivamente y de forma escalonada. Definir en cada uno de los planes de estudios las competencias que hay que asignar a cada unidad o módulo del curso es decisivo. Aunque en un plan de estudio se trabajen de forma implícita otras competencias, sólo se mencionarán de forma explícita aquéllas que serán evaluadas.

El plan de estudios no se caracteriza por ser una suma de unidades del curso independientes, sino que el enfoque es más holístico, ya que el conjunto de competencias trabajadas en cada unidad o módulo del curso se considera como un todo. En un plan de estudios centrado en el alumno, todas las unidades están de una forma u otra relacionadas entre sí. Según el modelo Tuning, el plan de estudios tiene que contemplarse como un cilindro que incluye diferentes niveles y que se divide en capas, una relacionada con la otra de modo vertical u horizontal. Los resultados del aprendizaje de las unidades o módulos individuales se suman al conjunto de resultados del aprendizaje y al desarrollo del nivel de competencias, teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje que hay que alcanzar en cada una de las unidades.

Imagen 2.6. Las unidades o módulos del curso en el plan de estudios



Fuente: Tuning Methodology (2004: 7).

En la imagen 2.6, se contempla la progresión en el alcance de los resultados del aprendizaje en términos de competencias. Cada una de las unidades o módulos desempeña un papel relevante en el currículum o en el plan de estudios completo. En él, se distinguen tres periodos de 60 créditos cada uno (en total 180 créditos correspondientes a un título de primer ciclo) y, a su vez, cada periodo se divide en dos, correspondientes a los dos semestres que conforman los 60 créditos. El objetivo es que las diferentes unidades se puedan desarrollar con éxito en otros contextos y se puedan ajustar a planes de estudios que se basen en el reconocimiento. Se trata de lo definido por «modularización» de los programas de educación que tiene por objetivo promover la transparencia y promocionar la movilidad y el reconocimiento de la misma forma que ayuda a construir programas más factibles y constructivos, ya que ofrece al estudiante una herramienta de (auto)balance sobre el trabajo realizado en las diferentes fases del programa. Eso adquiere una gran importancia en un contexto de aprendizaje para toda la vida y en la construcción de programas más flexibles.

2.4.2. El ECTS o Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos

En el año 1989, se adoptó el ECTS (European Credit Transfer System) dentro del programa Erasmus. En un principio se diseñó para facilitar el reconocimiento de los periodos de estudios en el extranjero, con lo que se aumentó la calidad y la movilidad entre los estudiantes europeos. En la actualidad, se ha convertido en un sistema de acumulación de créditos aplicable a nivel internacional en toda Europa. El desarrollo de un nuevo concepto para los créditos ECTS en el que el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos se transformó en un Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de créditos, los créditos no sólo tienen un valor relativo, sino absoluto.

El ECTS es un sistema de acumulación y transferencia de créditos centrado en el alumno y basado en la transparencia de los resultados y procesos del aprendizaje. La finalidad del ECTS es facilitar la planificación, la obtención, la evaluación, el reconocimiento y la convalidación de las cualificaciones y las unidades de aprendizaje, así como fomentar la movilidad de los estudiantes. El uso de este sistema se encuentra muy extendido en la educación superior formal y se puede aplicar a otras actividades a lo largo de toda la vida. Estos créditos se basan en la carga de trabajo necesaria para que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje esperados. Esos resultados de aprendizaje se vinculan a los descriptores de nivel en los marcos de cualificaciones nacionales y europeos, por lo que se describe de forma clara lo que se espera que los estudiantes sepan, entiendan y puedan hacer al completar con éxito un proceso de aprendizaje.

El ECTS se basa en el convencimiento de que 60 créditos representan la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico, es decir, 30 créditos equivalen a un semestre y 20 créditos a un trimestre de estudio. Un crédito representa de 25 a 30 horas de trabajo y la carga de trabajo total que se requiere para superar el año académico (entre 1.500 y 1.800 horas por alumno). Las cualificaciones de primer ciclo normalmente incluyen entre 180-240 créditos ECTS y las cualificaciones de segundo ciclo entre 90-120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos en el nivel del segundo ciclo.

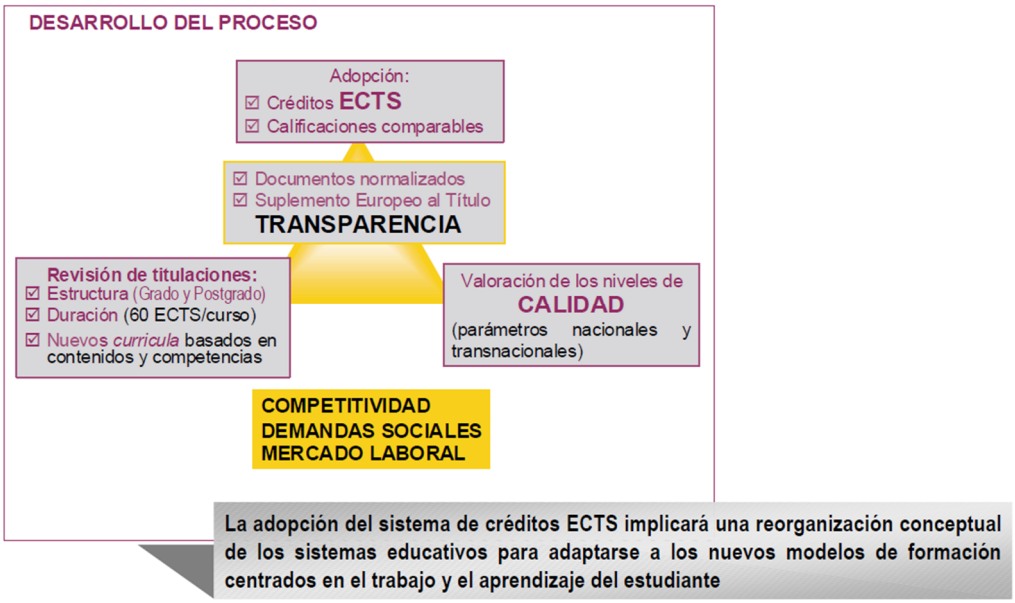
En este nuevo sistema de créditos se calcula que las clases presenciales (clase en «gran grupo», seminarios, laboratorios, trabajo en grupo, presentaciones orales, tutorías, evaluaciones, etc.) no tendrían que superar el 30%-45%, mientras que se da gran valor al componente no presencial (trabajos teóricos y prácticos, estudio individual, ejercicios y resolución de problemas, actividades como la asistencia a congresos, etc.), entre el 70% y el 55%.

Los créditos se asignan a las titulaciones o a los programas de estudios en su totalidad, así como también a los componentes académicos (módulos, asignaturas o unidades en las que se organiza la titulación, memorias o disertaciones y prácticas profesionales y de laboratorio). Como se ha dicho anteriormente, el número de créditos de cada componente depende de la carga de trabajo que han de realizar los estudiantes para alcanzar los resultados de aprendizaje en el contexto formal.

El ECTS se acompaña de unos documentos imprescindibles tales como: el catálogo informativo o guía de cursos, en el que se incluye la información sobre los cursos dirigida a los estudiantes; el contrato de estudios, el cual presenta la lista de las asignaturas a cursar; y el expediente académico, que contiene los resultados del estu-

diante. Además, existe el Suplemento de Diploma del Título (SD), un documento adjunto a un título de educación superior que describe la naturaleza, el nivel, el contexto y el contenido de los estudios cursados. Ese documento permite asegurar una mayor transparencia y facilita el reconocimiento académico y profesional de las calificaciones.

Imagen 2.7. Contribución del sistema ECTS en el proceso de convergencia



Fuente: Pagani (2002: 40): «Informe técnico sobre el crédito europeo y el sistema educativo español».

El ECTS es un sistema que se centra en el estudiante porque ayuda a la institución a trasladar el énfasis que los enfoques tradicionales, centrados en el profesor, ponen en el diseño y en impartir el programa hacia enfoques que se adaptan a las necesidades y a las expectativas de los estudiantes. En ese enfoque centrado en el estudiante, el papel de las instituciones es el de apoyar a los estudiantes en la elaboración de sus propios itinerarios de aprendizaje y ayudarlos a progresar utilizando sus propios estilos y experiencias de aprendizaje.

El ECTS promueve los objetivos establecidos en la declaración de La Sorbona como aumentar la movilidad regional, nacional e internacional gracias al reconocimiento de los estudios realizados; incrementar la transparencia para comparar y comprender los sistemas educativos de una forma más fácil; facilitar y flexibilizar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales; aumentar la cooperación entre universidades; y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida. El ECTS es una medida que ha sido ampliamente discutida en las conferencias de ministros europeos durante el proceso de Bolonia, ya que incide directamente en todo el sistema de educación superior europeo y que contribuye a la construcción de un nuevo sistema educativo.

A modo de resumen, diríamos que el proyecto Tuning se diseñó con el objetivo de acometer las expectativas de Bolonia como son establecer un sistema de créditos (ECTS), adoptar un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables y crear un sistema basado en dos ciclos. En ese proyecto, se propuso, además, definir puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de primer y segundo ciclo de

cada disciplina y en una serie de ámbitos temáticos que describían los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Se persiguió, sobre todo, proteger la rica diversidad de la educación europea sin pretender restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.

2.5. Los retos del EEES en el futuro

En el comunicado de la última conferencia en Leuven y Louvain-la-Neuve, los ministros europeos de educación manifestaron ser conscientes de los retos a los que se tiene que enfrentar la educación superior europea en la próxima década del 2020.

En esa convención, quedó claro que la educación superior europea tiene que hacer posible una Europa del conocimiento en la que se promocione la creatividad y la innovación –sobre la base de integración de educación e investigación en todos los niveles–, que afronte el envejecimiento de la población maximizando el talento y las capacidades de todos los ciudadanos a través del aprendizaje y a lo largo de toda la vida y ampliando su participación en la educación superior. Por lo tanto, la educación superior europea se enfrenta a un gran reto y, a su vez, se puede aprovechar de las oportunidades que le ofrece la globalización y los desarrollos tecnológicos acelerados con nuevos proveedores, nuevos aprendices y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el alumno y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar competencias necesarias para cambiar el mercado laboral y a ser ciudadanos más activos y responsables. El proceso de convergencia exige, en definitiva, una mirada hacia el interior, una revisión de lo que hacemos, de cómo enseñamos, del porqué y para qué, y una reconsideración de qué y cómo aprenden nuestros alumnos; una reconsideración de tipo estructural, administrativo y organizativo.

El EEES supone una serie de desafíos que se pueden englobar en dos grandes categorías, por una parte, desafíos de tipo pedagógico o didáctico y, por otra, de carácter institucional. Esos retos afectan directamente a dos actores capitales en el proceso: docentes y alumnos.

En cuanto a los desafíos pedagógicos, el EEES supone un nuevo paradigma pedagógico que, como ya se ha indicado, se caracteriza por centrarse en el alumno, por basarse en el aprendizaje autónomo, por enfocarse hacia la práctica (acción), por orientarse a la adquisición de competencias y por trabajar en grupos reducidos, lo que exige nuevas metodologías. El ECTS requiere una precisa y concreta definición de la estructura de las tareas que los estudiantes tienen que desarrollar, lo que implica una mayor formalización de la secuencia del aprendizaje diseñado y una clara especificación de las actuaciones de los docentes y de los recursos que se necesitan. Esa planificación tiene que basarse en las necesidades y deficiencias formativas de los estudiantes para el logro de unos determinados objetivos de aprendizaje que se definen en el marco de competencias específicas que configuran un perfil profesional y de las competencias transversales de cualquier titulado. Los recursos didácticos adquieren un protagonismo especial, convirtiéndose en guía y orientación del proceso de aprendizaje, ya que, además de ser los transmisores de contenidos y generadores de experiencias, sirven de estímulo y motivación para aprender, para vehicular los saberes necesarios, para verificar apren-

dizajes adquiridos y para ofrecer «feedback» permanente, sistemático y personalizado del itinerario formativo seguido, desvelando los errores y proponiendo las vías de recuperación y de ampliación (Muñoz Carril y González Sanmamed, 2010). Ese cambio metodológico también exige una nueva mentalidad y unas prácticas evaluativas más innovadoras que sirvan de guía para la toma de decisiones fundamentales.

Ese nuevo enfoque paradigmático supone un cambio de la relación pedagógica para la mayoría de docentes, quienes aprendieron de distinta forma y quienes tienen que adaptarse a ese nuevo marco de enseñanza-aprendizaje en el que hay una mayor presencia de recursos didácticos virtualizados, lo que exige adquirir competencias en nuevos ámbitos. Un estudio reciente demuestra que el profesorado está bastante preocupado por las diversas novedades y adaptaciones que implican el proceso de convergencia europea. Esas preocupaciones se sitúan principalmente en la renovación metodológica –el 78,1% señala que va a ser bastante o muy difícil–; en la estructura de las titulaciones en grado y postgrado –el 72,6% considera que será bastante o muy difícil–; y en la definición de objetivos por competencias –el 71,7% valora que será bastante o muy difícil. Las preocupaciones de los docentes coinciden con los tres grandes desafíos de la reforma de la enseñanza universitaria. En este nuevo contexto, se diversifican las funciones del docente, lo que implica un profesor gestor del conocimiento que diseña y organiza situaciones de aprendizaje; que facilita y estimula el aprendizaje autónomo; que orienta, guía y tutoriza académica y profesionalmente a los estudiantes; y que impulsa el aprender a aprender. En este caso, la preocupación yace en la formación del profesorado, una formación que hoy en día continúa siendo voluntaria y poco valorada, aunque poco a poco se está produciendo una toma de conciencia por parte del profesorado de la importancia de su formación para su desarrollo profesional en este nuevo contexto (Muñoz Carril y González Sanmamed, 2010).

El nuevo concepto del EEES también exige una revisión dentro de la institución universitaria por el cambio del concepto de los «horarios» (más trabajo autónomo, seminarios y talleres) y «espacio» (virtualización de las aulas, salas de estudio informatizadas, plataformas de aprendizaje), lo que tendría que dar más dinamismo y flexibilidad y una menor burocracia. En un estudio publicado por González Sanmamed en 2008, se preguntó a los vicerrectores por el impacto potencial de las tecnologías de la información y la comunicación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y éstos manifestaron su confianza en otorgarle a las TIC un papel de herramienta básica para crear comunidades de práctica, difundir nuevas metodologías de enseñanza y formar redes de aprendizaje. Algunos de ellos, incluso, llegaron a considerarlas un elemento estratégico en el desarrollo de las competencias y como parte de los cimientos del nuevo modelo de enseñanza superior. Una gran parte del profesorado universitario propuso que para la creación del campus virtual habría que seguir una secuencia, en la que se atendiera desde la información, la motivación y la formación del profesorado hasta la creación del entramado tecnológico y humano preciso.

Dentro de ese nuevo marco de enseñanza-aprendizaje, también cabe subrayar el importante papel que desempeñan los estudiantes en este proceso de cambio. Los estudiantes deben cambiar su aptitud: implicarse más en su propio aprendizaje, manifestar mayores competencias de aprendizaje autónomo, mostrarse más reflexivos, mostrar mayor iniciativa y menor dependencia respecto al docente, manifestar destrezas para la «búsqueda», «tratamiento» y «reflexión» sobre la información y sobre el propio aprendizaje (Muñoz Carril y González Sanmamed, 2010).

Como ya se ha expuesto en el primer apartado de esta investigación, durante los últimos años han surgido voces críticas que han alertado sobre la mercantilización de la educación superior europea, basada en los principios del EEES, sobre la hegemonía de la ideología neoliberal que defiende valores como la excelencia y la competitividad frente a la solidaridad y el respeto a la diversidad y a la multiculturalidad desde los que se podría articular una propuesta más democrática y emancipadora (Cascante, 2004; Martínez Bonafé, 2004).

En esas voces críticas se perciben los rasgos de la cultura institucional universitaria, caracterizada por una serie de valores, rituales, preocupaciones y prácticas tradicionales que se muestran reticentes a la acogida de la filosofía del EEES; a operar con sus fórmulas organizativas y con sus propuestas didácticas.

Por eso, el mayor reto al que se enfrenta el EEES de cara al futuro es el de difundir, informar y formar de manera apropiada a todos los grupos implicados y que intervienen en el proceso para dar paso a nuevas perspectivas de análisis, a criterios más contrastados y flexibles, mejor contextualizados y más transparentes que ayudarían a perfeccionar la educación universitaria europea de calidad, comprometida con los valores y la cultura democrática y enfocada al desarrollo personal, profesional y social de todos los ciudadanos.

3. El enfoque pedagógico en el Espacio Europeo de Educación Superior y sus protagonistas

Transformar la docencia en la universidad y adaptarla a los nuevos retos planteados es una tarea compleja, ya que son muchas las actuaciones que se tienen que llevar a cabo en un gran número de ámbitos y en las variables que intervienen en el proceso de cambio. La cuestión principal es cómo se aborda el proceso y cómo se llega a una educación superior de calidad. En cada caso, el proceso de modernización y la evolución hacia el modelo de excelencia del EEES se tendrá que afrontar desde los condicionantes, las restricciones, el entorno cultural y las necesidades propias de cada centro.

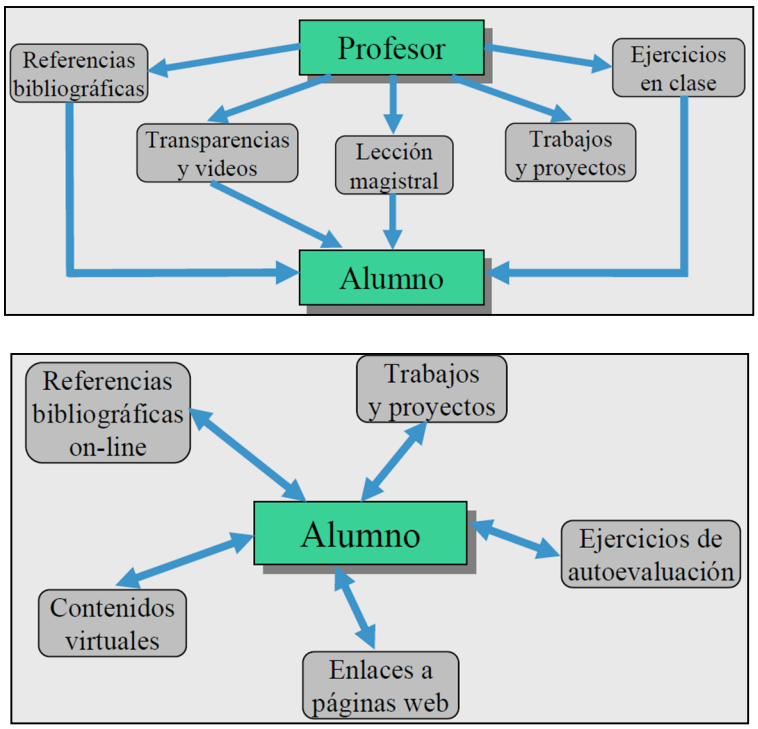
La universidad como agente social responsable de la educación superior tiene que desempeñar una función «profesionalizadora», lo que significa un cambio en los fundamentos pedagógicos y en el modelo educativo tradicional y, a la vez, afecta directamente a la planificación docente. «La planificación resulta fundamental para una docencia de calidad y se tiene que plantear desde un punto de vista curricular que refuerce la continuidad, la coordinación y el trabajo en equipo». Ese nuevo modelo de planificación se orientará a incluir conocimiento, pero también tiene que tener en cuenta la comprensión de aquellos elementos que permitirán a los alumnos llegar a ser profesionales creativos y con capacidad de reflexión, es decir, con la capacidad de afrontar problemáticas nuevas y complejas (Figel, 2006).

A partir de la nueva definición del crédito académico (ECTS) y de la concepción de que el aprendizaje es un proceso que se extiende a lo largo de la vida, se modifican tanto el papel del profesor como el del estudiante. En primer lugar, porque el estudiante es el que controla su aprendizaje; en segundo lugar, porque el profesor es el encargado de guiar y orientar ese proceso de aprendizaje y; por último, porque las situaciones de

aprendizaje superan el aula y las instituciones de manera que las experiencias y las vivencias diversas pueden ser vías de acercamiento a la sociedad del conocimiento (UE, 2007).

El proceso de Bolonia se centra principalmente en un enfoque pedagógico basado en el constructivismo piagetiano y en el socio-constructivismo vygotskyano. Su principio fundamental es «el cambio de la enseñanza al aprendizaje del «input» al «output» y los procesos y los contextos del alumno» («The shift from learning teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner»), lo que comporta un cambio de mentalidad en la enseñanza superior europea y una transformación de la docencia universitaria, centrada principalmente en la enseñanza y no en el aprendizaje. Es decir, el papel del profesor se centraba tradicionalmente en la transmisión de contenidos de las materias y, actualmente y según los principios de la convergencia europea, el docente se transforma en un guía del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Imagen 3.1. Modelo clásico de enseñanza presencial centrado en el profesor vs. el modelo instructivo de materiales desde la perspectiva de los alumnos



Fuente: CEVUG (2004).

En un contexto en el que la enseñanza se centra en contenidos o materias, el aprendizaje es enormemente insatisfactorio dado que no se basa en un aprendizaje significativo, alejándose de la realidad cotidiana del alumno; surgen dificultades en la aplicación de los contenidos para la resolución de problemas y, a menudo, ese tipo de enseñanza, se ha asociado a una falta clara de motivación por parte de los alumnos y también de algunos profesores (CEVUG, 2004).

La nueva concepción de enseñanza yace en una demanda social, cada vez más creciente, de que el alumno adquiera una mayor capacidad para emprender, resolver problemas y tomar decisiones, lo que exige una independencia y autonomía de las personas en la acción y obliga a que la formación sirva para formar ciudadanos críticos, reflexivos, autónomos, libres y responsables. El lema de «aprender a aprender» representa un enfoque pedagógico en el que toda persona tiene que saber enfrentarse y adaptarse a esas nuevas situaciones y problemas y se apoya en un proceso continuo de formación en el que tiene que aprender a autogestionar su propio aprendizaje (CEVUG, 2004).

3.1. El aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida

El ímpetu original del Año Europeo del Aprendizaje a lo Largo de la Vida (European Year of Lifelong Learning, EYLL), celebrado en 1996, emanó de una comunicación de la Unión Europea de 1993 titulada «Crecimiento, Competitividad y Empleo». La Unión Europea y, cada vez más, los gobiernos de los países miembros reconocían que el aprendizaje de la población a lo largo de toda la vida es un elemento formativo en la economía internacional. En el comunicado de la Unión Europea, se indicaron dos futuros alternativos: «uno en el que un número reducido de la población goza de un trabajo seguro y estimulante, y muchos que miraron hacia un trabajo temporal mal pagado alternado de desempleo. El otro futuro es invertir en las competencias de las personas, en la confianza de que existen capacidades y talentos excedentes y nuevas economías crecientes para aprovecharlo» (Tuckett, 1997: 6).

El argumento es lógico si analizamos la situación actual de rápido cambio de las tecnologías y de las estructuras de las sociedades del oeste; de una consecuente necesidad de una mano de obra más flexible y formada, y de las proyecciones demográficas de mano de obra y de una sociedad que envejece hacia el nuevo siglo. Se trata de fuerzas relacionadas que constituyen un caso para la revisión radical y la extensión de la educación obligatoria que se tendría que caracterizar por el reconocimiento de que la educación es esencial a través de la «vida laboral».

En la actualidad, el aprendizaje permanente o a lo largo de la vida se ha convertido en una necesidad para todos los ciudadanos. Es imprescindible que se mejoren las aptitudes y las competencias durante toda nuestra vida para realizarnos como personas, para ser capaces de participar de forma activa en la sociedad actual y para tener éxito en un mundo laboral en constante evolución (Figel, 2006).

Ya es un hecho que la mejora de los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de la mano de obra europea constituye un factor fundamental para la innovación, para la productividad y para la competitividad de la Unión Europea. En la actualidad, se está produciendo una importante internacionalización, un ritmo rápido de cambios y un desarrollo continuo de las nuevas tecnologías, lo que implica que los ciudadanos europeos tengan que actualizar esas aptitudes específicas relacionadas con su área de trabajo y, además, disponer de competencias genéricas (o transversales) que les permitan adaptarse al cambio. Esas capacidades aumentan la satisfacción laboral e inciden en la calidad del trabajo.

En ese contexto, el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Ese marco definió, por primera vez y a nivel europeo, las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su evolución personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en nuestra sociedad, llamada del conocimiento. Por ello, los sistemas de educación y formación inicial de los Estados miembros tienen que promover el desarrollo de dichas competencias entre los ciudadanos, y la educación y la formación deberían ofrecer a todos los adultos verdaderas posibilidades de aprender y de mantener esas aptitudes y competencias (Figel, 2006).

El marco de referencia europeo define una amplia gama de competencias que el ciudadano tiene que desarrollar para afrontar los nuevos retos de la globalización. La educación y la formación, en su doble función social y económica, deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para adaptarse a los cambios. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan tanto para su realización y desarrollo personales como para la ciudadanía activa social y el empleo. Las competencias que establece el marco de referencia son: la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, el aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y la conciencia y la expresión cultural.

Todas las competencias se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas contribuye a la sociedad del conocimiento y, en muchos casos, se solapan. Algunos aspectos esenciales de las capacidades básicas (lengua, lectura, escritura, cálculo y tecnologías de la información y la comunicación) son claves para el aprendizaje y subyacen en la capacidad de aprender a aprender (UE, 2007).

A continuación, se describen brevemente cada una de las competencias básicas para el aprendizaje permanente, definidas por la Comisión Europea (2007):

Según el documento publicado por la Comisión Europea (2007) dedicado al «aprendizaje permanente»: «la comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales». La competencia comunicativa resulta de la adquisición de la lengua materna, la cual, a su vez, está estrechamente relacionada con la capacidad cognitiva individual de interpretar el mundo y de relacionarse con los otros. Es preciso que, en esta sociedad del conocimiento, las personas posean las capacidades necesarias para poderse comunicar en múltiples contextos comunicativos y para controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de dicha situación. Además, esa competencia incluye habilidades que permiten distinguir y emplear distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos.

La comunicación en lenguas extranjeras implica, al igual que la comunicación en la lengua materna, el desarrollo de habilidades para entender mensajes orales, para iniciar, mantener y concluir conversaciones, y para leer, entender y producir textos

adecuados a las necesidades de las personas, pero en la lengua extranjera. Además, esa comunicación en lenguas extranjeras fomenta también la mediación y la comprensión intercultural o la apreciación de la diversidad cultural.

En cuanto a la competencia matemática, las personas tienen que desarrollar capacidades, actitudes y conocimientos necesarios para aplicar los principios y procesos matemáticos básicos en situaciones cotidianas de la vida privada y profesional, es decir, tienen que ser capaces de razonar matemáticamente, comprender una demostración matemática, comunicarse en el lenguaje matemático y saber utilizar las herramientas de ayuda adecuadas. Las competencias básicas en ciencia y tecnología incluyen conocimientos, capacidades y actitudes tales como la habilidad de utilizar y manipular herramientas, máquinas tecnológicas y datos científicos con el fin de alcanzar un objetivo o llegar a una decisión o conclusión. Además, esta competencia implica una actitud de juicio y curiosidad crítica, interés por las cuestiones éticas y el respeto por la seguridad y sostenibilidad del progreso científico y tecnológico con uno mismo (familia, comunidad y problemas globales).

La competencia digital incluye una serie de conocimientos, capacidades y actitudes esenciales tales como la capacidad de buscar, obtener y tratar la información, así como también saber utilizarla de manera crítica y sistemática. Las personas tienen que ser capaces de emplear esas herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en internet, buscarlos y utilizarlos y actuar de forma crítica, creativa e innovadora.

Las competencias que se han presentado con anterioridad implican un «aprender a aprender» constante. La idea de «aprender a aprender» se entiende como la adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes básicas fundamentales para el aprendizaje complementario como es la lectura, la escritura, el cálculo y las TIC. Ese enfoque exige que las personas, por una parte, actúen de forma autónoma –organicen su propio aprendizaje y evalúen su propio trabajo con apoyo y asesoramiento externo– y con autodisciplina en su propio aprendizaje y, por otra, que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que han aprendido.

Las competencias sociales y cívicas se refieren a habilidades personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para interactuar eficazmente en el ámbito público y participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Se trata de una competencia basada en una actitud de colaboración y cuyos elementos esenciales se basan en la capacidad de: comunicarse de manera constructiva en distintos entornos, mostrar aceptación, expresar y comprender puntos de vista diferentes, y sentir empatía. Las personas también tienen que ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y saber expresarlo de forma constructiva.

Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, se entiende la habilidad de la persona para transformar ideas en actos. Esta habilidad mantiene una estrecha relación con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la capacidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos.

Por último, la expresión cultural implica una conciencia de la herencia cultural a escala local, nacional y europea. Es importante entender la diversidad cultural y lingüística en Europa y en otras regiones del mundo, y ser consciente de la necesidad de preservarla. Esa actitud abierta a la diversidad y de respeto hacia la expresión cultural es una muestra de la buena comprensión de la cultura propia y de un sentimiento de identidad.

Con la aplicación del marco de referencia para el aprendizaje permanente, la Comisión Europea pretende: definir las competencias clave, necesarias para la plena realización personal, para la ciudadanía activa, para la cohesión social y para la empleabilidad en la sociedad del conocimiento; apoyar las iniciativas de los estados miembros que pretendan garantizar un desarrollo de las competencias clave en los jóvenes y asegurar que los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas; facilitar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los políticos, proveedores de educación, empleadores y alumnos para impulsar iniciativas nacionales y europeas con objetivos comunes; y proporcionar un marco para actuaciones posteriores.

En el marco del nuevo Programa de Aprendizaje Permanente (PAP), establecido por decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, el programa Erasmus se convirtió en uno de los seis programas sectoriales que dirige sus esfuerzos hacia los programas de intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y la formación en la Unión Europea, sobre todo, en las universidades, aunque también en la formación profesional superior.

Los otros cinco programas que conforman el Programa de Aprendizaje Permanente son: Comenius, Grundtvig, Leonardo Da Vinci, Visitas de estudio y eTwinning.

3.2. La mediación: la acción educativa del docente

En ese contexto, el estudiante es el protagonista del aprendizaje en el que «deberá tomar un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación de tal manera que se sienta más identificado con él y deberá concienciarse de que su permanencia en la universidad hasta la obtención del título correspondiente; se trata de una etapa más dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida» (Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, 2006). A través de esa participación activa del alumno, se intenta fomentar la creatividad, la percepción, la intuición, el conocimiento, la reflexión y la iniciativa del alumno en la resolución de problemas. Por otra parte, el profesor tiene que dejar de ser una pura fuente de transmisión de conocimiento para asumir algunas funciones que se relacionan con la estructuración de la materia y de los conocimientos que imparte, lo que le confiere el papel de guía-orientador de los procesos de aprendizaje que conduzcan al desarrollo global del estudiante. En ese nuevo rol de «facilitador» de recursos que oriente a los alumnos activos a participar en su proceso de aprendizaje, el profesor tiene que adaptarse a una nueva concepción de la función de docente.

El nuevo paradigma introduce cambios transcendentales en las relaciones que se establecen entre el alumno y el profesor. La acción educativa del docente o la mediación implica una interacción entre el mediador (el docente) y el alumno que participa de

forma activa en el proceso (Coll, 1999). La interacción didáctica se considera «un marco multirrelacional que se configura entre docentes y estudiantes, constituida en la esencia de la actividad enseñanza y propiciadora del aprendizaje profundo y formativo de cada alumno» (Medina Rivilla, 2001). Por lo tanto, la interacción didáctica se basa en un conjunto de relaciones y transformaciones que emergen en un contexto educativo que construyen en su actuación los profesores y los alumnos y que está orientada hacia unos objetivos comunes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esa interacción está sometida a las incidencias culturales y sociales del entorno, a las del propio sistema organizativo e ideológico y a las de la realidad de cada uno de los participantes, en las que el docente tiene que «mediar» de diversas formas entre el contenido y el alumno para proporcionarle experiencias válidas de aprendizaje. Se trata de un escenario integrador de la acción docente, basada en una metodología didáctica que se dirige al desarrollo de la tarea formativa a través de la dinamización relacional a nivel colectivo e individual. Por lo tanto, la interacción es un aspecto fundamental que emerge en el aula y que configura la propia cultura del aula.

Los principios de la teoría socioconstructivista configuran un marco referencial en el que la acción educativa se tiene que dirigir a guiar y orientar, es decir, el profesor tiene que proporcionar al alumno la ayuda necesaria en el proceso de construcción de significados y la atribución de sentido que caracteriza el aprendizaje académico. Sin esa ayuda es difícil que tenga lugar el proceso de aprendizaje constructivo. Sin embargo, se trata literalmente sólo de una ayuda, una acción educativa del profesor que no puede sustituir el proceso de construcción que tiene que llevar a cabo el alumno, pero siempre hay que tener en cuenta que «nunca menos ayuda de la necesaria ni más ayuda de la suficiente» (Zabalza, 2002).

Esta ayuda se presenta de diferentes formas, ya que se tiene que ajustar a los diferentes niveles como los «distales», que dependen de la selección y de la organización del profesor de los escenarios y de las actividades; y los «próximos», que tienen un origen en la interacción in situ, inmediata y recíproca entre el profesor y el alumno.

No obstante, según Coll (2000), la existencia de una amplia gama de formas de ayuda no significa que todas ellas sean adecuadas para cualquier momento, ya que tienen que adaptarse a las dificultades y a las carencias que se presentan en ese proceso constructivo de los alumnos, lo que se llama el principio de «ajuste de la ayuda educativa». Ese principio postula asistir a los alumnos en la realización de las actividades y tareas, lo que implica un seguimiento de sus actuaciones en el desarrollo de un trabajo conjunto y actuando de forma adecuada en cada situación. Eso conduce a centrar la atención en las relaciones que se establecen entre los tres elementos del triángulo interactivo: la actividad mental constructiva, la acción educativa del profesor y los contenidos escolares (mecanismos de influencia educativa). Las tres características básicas que definen una enseñanza respetuosa con el principio de ajuste son: que las tareas sean variadas tanto en cantidad como en calidad (formas y niveles de apoyo diversos); que los tipos y niveles de ayuda que se ofrecen a los alumnos evolucionen y se combinen en función de las actuaciones; y que los retos sean abordables para los alumnos a partir de eso que han aprendido.

El profesor es el que marca las condiciones, selecciona el contenido, organiza la actividad, guía o supervisa el desarrollo de las actividades y de la continuidad de la estructura de participación social, elige la información, controla la interpretación, etc.

Esa guía o actividad del profesor significa que éste valore qué nivel de ayuda es adecuado, dependiendo de la dificultad y novedad de la tarea o de los alumnos. Mientras que los alumnos contribuyen activamente en la coherencia y en la continuidad de la estructura de participación social, participan en la construcción e inciden sobre su evaluación. Esa estructura de participación conjunta permite reconocer dos tipos de mecanismos de influencia educativa que operan en las actividades. En primer lugar, la cesión progresiva de control y de responsabilidad (participación guiada) a medida que avanza la actividad como una asistencia a los alumnos (carácter de complejidad), concepción que se basa en la Zona de Desarrollo Próximo (o andamio) que se construye con la interacción. La ZDP se caracteriza por: facilitar desde el inicio la participación activa y autónoma del aprendiz en la realización de las tareas, involucrando sus actuaciones en un marco más global proporcionado, por un experto, de forma que asuma algún tipo de responsabilidad; ofrecer un conjunto de ayudas «contingentes» a nivel de competencia del estudiante (cuantitativa y cualitativa); retirar las ayudas de forma progresiva a medida que el estudiante asuma más autonomía y control en el aprendizaje. En este punto, cabe destacar la importancia del factor tiempo. Según Zabalza (2002), no es posible un aprendizaje si no se dispone de tiempo suficiente para conseguirlo y personalizarlo con la interiorización, reflexión y actividad cognitiva suficiente. «Los apresuramientos consiguen convertir los aprendizajes en procesos de esfuerzo constante con escasos momentos de reposo y de disfrute. Tras sufrir para lograrlo, se pasa a un nuevo esfuerzo [...]. No encontrar tiempo para el disfrute de lo aprendido provoca pérdida de motivación y baja autoestima» (Zabalza, 2002: 204). El hecho de que el estudiante haya adquirido la autonomía significa que tiene consciencia sobre el proceso y el progreso del aprendizaje y que es capaz de autorregularse.

Según Merieu (1998), desde esa perspectiva el docente en la interacción tiene que adoptar diferentes posturas. En primer lugar, debe renunciar a convertir la relación de afiliación con una relación de causalidad, es decir, reconocer que uno no puede moldear ni someter el poder a su alumno. En segundo lugar, tiene que aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza de forma mecánica, ya que transmitir significa la construcción, por parte del sujeto, de saberes y de conocimientos que tiene que inscribir en su proyecto y que contribuyan a su desarrollo. En tercer lugar, ha de admitir que nadie puede ponerse en el lugar del otro porque todo aprendizaje es una opción personal. El carácter irreducible de la decisión de aprender y la admisión del no poder del «otro». Por lo tanto, se tiene que renunciar a enseñar, pero no se tiene que renunciar a «hacer aprender». Es difícil transmitir, ya que no se puede tomar la decisión por el otro de aprender ni se puede ocupar el lugar del otro para que el aprendizaje derive en una decisión del «otro». El docente tiene que aceptar ese no-poder y admitir que no dispone de un medio directo para actuar sobre el otro. Tampoco tiene que confundir el no-poder del docente con lo que hace la decisión de aprender y el poder que tiene sobre las condiciones que posibilitan la decisión personal, creando espacios de seguridad para que un sujeto pueda atreverse a hacer alguna cosa que no sabe hacer para aprender y hacerlo. Los docentes no pueden obrar sobre las personas, pero sí que pueden favorecer un marco posible de aprendizajes y poner a disposición de aquellos que aprenden una energía capaz de moverlos hacia el saber. Además, tienen que inscribir en toda actividad docente la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía es un proceso de construcción progresiva que se alcanza cuando la persona adquiere un saber, «lo hace suyo» y lo reutiliza por su cuenta en otras situaciones. Se tiene que disponer de unos medios específicos, de un sistema de ayuda y guía que permita desarrollar la autonomía progresiva: ayudas de apoyo, de materiales, de organización

individual y colectiva de trabajo para poder construir un andamio proporcionado a las necesidades de la persona de manera que se retire esa de forma progresiva y negociada.

En esa nueva concepción de la función del profesor y de sus tareas docentes también subrayamos la importancia de la tutoría académica, personal o profesional. «Entre las competencias que un profesor universitario debe desarrollar deberían estar también la de saber comunicarse y relacionarse con los estudiantes, creando un clima de clase que pueda ser positivo, manifestando sensibilidad hacia las necesidades y problemas que pueda plantear cada estudiante en su proceso de aprendizaje, permitiéndole los márgenes necesarios de autonomía y estimulándole en su proceso formativo y la de tutelar adecuadamente a los estudiantes para conseguir el máximo aprovechamiento de sus potencialidades y recursos» (Zabalza, 2003).

En resumen, en la actualidad los docentes tienen planteados diferentes retos y, sobre todo, su habilidad para crear contextos de aprendizaje adecuados a la situación y a sus alumnos. Para poder lograr una educación de calidad que cumpla con los criterios de la convergencia europea y se adapte a las necesidades sociales actuales es necesario formar a los docentes en base a los principios del aprendizaje significativo e integrar ese tipo de formación en contextos más amplios de innovación institucional, en los que se evalúe la práctica docente.

3.3. Los planteamientos del proceso de planificación y desarrollo docente

La nueva tendencia educativa y el nuevo enfoque pedagógico implican cambios en la forma de programar y planificar la enseñanza. Según Yániz y Villardón (2006), se trata de una planificación compleja que incluye: la definición de los objetivos, la organización modular en unidades que permita lograr de la manera más eficaz posible esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinares en forma de práctica como seminarios o debates; la selección de metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o viables de manera razonable; la selección de contenidos en coherencia con las pretensiones; la preparación de un plan de evaluación de los procesos y de los resultados, que garantice a través del diseño y de los procedimientos, el rigor y la validez.

Además, considerando lo que se ha expuesto en el apartado anterior, el docente tiene que planificar y desarrollar su programación teniendo en cuenta y dando relevancia al aprendizaje autónomo del estudiante, guiado siempre por el profesor; a las herramientas de aprendizaje –nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en detrimento de la acumulación de contenidos–; al equilibrio entre exigencias de la materia, la organización del curso, las condiciones y los apoyos; al alcance de las competencias generales y específicas de cada titulación; al perfil profesional de la titulación; a la «coordinación continua» con otros profesores; a los parámetros curriculares de «progresividad y continuidad» de la formación dentro del marco de la formación a lo largo de la vida; y a la identificación de conocimientos, habilidades y actitudes.

El aprendizaje centrado en el alumno se basa en la carga de trabajo necesaria para que se cumplan los objetivos definidos por la Unión Europea, los cuales se fundamentan en los resultados del aprendizaje y en las competencias que el alumno tiene que adquirir; unas competencias que definen la capacidad del alumno para realizar de forma

adecuada ciertas funciones. Como se ha comentado anteriormente, la función del profesor es guiar y orientar la actividad del alumno para que éste emplee los nuevos conceptos y procedimientos para que su aprendizaje sea significativo y funcional. Para alcanzar el desarrollo de esas competencias, los docentes tienen que llevar a cabo una planificación que se centre en las actividades que el alumno tiene que realizar y que tenga en cuenta su proceso de aprendizaje.

Una de las competencias básicas de la actividad docente universitaria la constituye la planificación, que no sólo consiste en elaborar una lista de los temas a tratar y de las prácticas que hay que llevar a cabo, sino que «planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior y sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles» (Zabalza, 2003: 73).

Por lo tanto, al elaborar una programación de una materia hay que tener en cuenta la estrecha relación que ésta mantiene con el contexto situacional y, por eso, siempre hay que tener en cuenta las variables y factores que la condicionan y le dan sentido. Eso significa que el docente no sólo tiene que tener conocimientos en su campo disciplinar, sino que también tiene que ser conocedor del perfil profesional, del plan de estudios, del número y características de los alumnos (sus conocimientos previos y su preparación para alcanzar aprendizajes de calidad); del tiempo disponible y de los recursos didácticos. Se trata de una planificación docente diseñada desde un enfoque curricular, «los profesores universitarios somos agentes curriculares en la medida que participamos en la creación y diseño de planes formativos y en la medida que formamos parte del equipo docente que lo llevará a cabo» (Zabalza, 2004: 5-6).

Eso significa que el docente no tiene que diseñar la materia en abstracto, sino que tiene que situarla en un marco de circunstancias (contextualizar la formación) y condiciones concretas (perfil profesional y plan de estudios, número de créditos, características de los estudiantes, competencias a alcanzar, etc.) y coordinar su actividad docente desarrollándola en un contexto más amplio a su acción individual, teniendo en cuenta que forma parte de un equipo de profesores y profesoras, cuyo objetivo tiene que ser motivar el aprendizaje de sus alumnos.

De esa forma, es importante que exista el denominado proyecto institucional, en el que cada escuela o facultad incluiría el proyecto de formación a alcanzar y en los que se definen, por ejemplo, «la titulación, el perfil profesional y sus finalidades y objetivos, los bloques de conocimientos que se consideran relevantes para la formación de los alumnos y algunas ideas generales sobre metodología (relación entre teoría y práctica, la presencia de actividades de campo o laboratorio, los intercambios, etc.), las orientaciones y criterios sobre evaluación, los recursos disponibles, etc.» (Zabalza, 2004: 6-7).

En las bases del proceso de convergencia europea se hace hincapié en la necesidad de «reforzar la planificación de la oferta formativa» de cada facultad o escuela de educación superior desde las titulaciones hasta las materias. Las guías didácticas son la herramienta perfecta de orientación y recomendación para que los profesores puedan

llevar a cabo una planificación y desarrollo docente adecuado y cuyo resultado se traduzca en una programación que facilite la visibilidad y la comparabilidad de los programas y que se ajuste a las necesidades de sus alumnos.

En resumen, en este apartado se han analizado algunos de los elementos que motivan la innovación docente en base a los preceptos del EEES y a la búsqueda de medidas para mejorar la docencia, resaltando el cambio y los efectos potenciales que tienen sobre los planteamientos docentes tradicionales.

3.4. Las tareas o las actividades de aprendizaje y su evaluación

En relación a lo expuesto en el apartado anterior, en la planificación detallada de la asignatura o de las tareas se recomienda que el profesor realice una matriz tridimensional que presente y vincule las competencias a desarrollar en esa asignatura, las tareas que se deben realizar para conseguirlas y los criterios de evaluación que se aplicarán para valorar la evolución de esas competencias. Existe una gran tipología de tareas en base a factores como la «presencialidad» (presencial, semipresencial, no presencial) y el número de alumnos (individual y grupal). También el profesor tiene que tener en cuenta que para despertar el interés y estimular el pensamiento creativo, tiene que generar situaciones en las que se fomente la participación activa y cooperativa del alumnado, por ejemplo, planteando preguntas sobre dudas de los alumnos, redirigiendo preguntas a los estudiantes realizadas por ellos mismos, premiando de vez en cuando su participación y la propia exposición de los alumnos, etc. (Zabalza, 2003).

La planificación de las actividades se realiza en dos momentos: a medio plazo (antes de comenzar el curso), en el que los profesores tienen que diseñar la asignatura y relacionar competencias y actividades y lo que se conoce como la planificación inmediata, en la que el profesor actualiza y revisa constantemente las actividades en función de la situación de la clase, los alumnos y de sus preguntas y dudas, lo que da pie al planteamiento de nuevas tareas en función de las necesidades que surgen en cada clase. En todo momento, el profesor tiene que tener en cuenta que cada persona aprende de una manera singular en función de sus capacidades, habilidades, aptitudes y estrategias de aprendizaje; por ejemplo, uno puede aprender mejor en debates, memorizando, leyendo u observando documentales. Por eso, en su planificación tiene que diversificar los tipos de actividades e incluir debates, seminarios, presentaciones orales de trabajos conjuntos, ejercicios prácticos individuales y grupales. Eso significa que en la clase expositiva, o conocida tradicionalmente como clase magistral, tienen que introducirse esos diferentes tipos de actividades que se han mencionado anteriormente (Zabalza, 2003).

Entre las actividades de aprendizaje que figuran ya en los diseños de asignaturas de algunas universidades cabe destacar: el «análisis de casos», en los que se tienen que emplear los conocimientos aprendidos en la asignatura e invita al trabajo en equipo, con o sin el profesor; el «aprendizaje basado en problemas» (PBL), que incluye un conjunto amplio de diferentes tipos de cuestiones y fomenta nuevos conocimientos que cabe adquirir en el marco de resolución, con o sin el profesor; la «asistencia a actos externos» para integrar el contexto social real en la asignatura, lo que significa una fuente de aprendizaje importante; la «búsqueda de información» en bibliotecas o con el uso de internet; la «clase expositiva y clase participativa» en la que los alumnos participan de

forma activa con sus preguntas, dudas e ideas; la «clase práctica» guiada por el profesor; el «debate en clase», que desarrolla a la vez diferentes competencias de los alumnos de forma simultánea; la «exposición de trabajos», en la que los alumnos tienen que expresarse de forma adecuada en público, utilizando los conocimientos aprendidos y el vocabulario de la materia; la «lectura o comentario de textos» en clase, a partir de los cuales los alumnos pueden trabajar en equipo y discutir sobre esos textos; las «prácticas en empresas y/o en instituciones»; la «resolución de ejercicios» conjuntamente en clase en la que se revisan conocimientos trabajados en clase; la «prueba de evaluación»; la «salida de campo», que tiene que estar preparada previamente y trabajada también posteriormente; las «simulaciones», las cuales se llevan a cabo principalmente en el campo científico-técnico, son procesos reales del mundo profesional; el «trabajo en equipo», normalmente de entre 3 y 5 personas y con el que se pueden desarrollar actividades como el comentario de texto, el debate, la resolución de ejercicios, las clases prácticas o el análisis de casos; las «tutorías» de forma presencial o virtual, individuales o en grupo; la «visualización de documentos» con pautas guiadas para poder trabajar de forma adecuada el documento (Zabalza, 2003).

En la planificación docente es importante tener en cuenta el trabajo cooperativo como una herramienta que motiva el aprendizaje. Según Rué (1991), el trabajo en equipo presenta potencialidades educativas en diferentes campos; por un parte, fomenta actitudes más positivas hacia el aprendizaje, hacia las personas instructoras y hacia los conflictos, lo que genera más autoestima, más aceptación de las diferencias, una atracción interpersonal y más compañerismo; y por otra, los alumnos ven al profesorado como personas que se preocupan por el aprendizaje y que quieren su amistad. Además, el aprendizaje cooperativo proporciona más habilidad para adoptar puntos de vista cognitivos y emocionales; la confrontación posibilita la progresión cognitiva. Hay que tener en cuenta que la recompensa individual y grupal del rendimiento logrado produce más atención en el trabajo y más motivación intrínseca para afrontar los aprendizajes gracias a las relaciones afectivas positivas que proporcionan más seguridad e interés para formar parte del colectivo y diversión. Los factores socioemocionales ayudan a que el alumno se implique en las actividades instructivas, ya que experimenta menos ansiedad; los grupos cooperativos dan un rendimiento más elevado, más retención del conocimiento básico, más información y un mayor desarrollo en estrategias específicas.

El diseño y los planes de acción tutorial forman parte de uno de los planteamientos de Bolonia más destacados, ya que se considera «una estrategia de apoyo a la enseñanza y con la que se puede prevenir y hacer frente a muchas de las causas que afectan de manera negativa el proceso de aprendizaje del alumnado» para un tipo de enseñanza cada vez con mayor apoyo y más atención individualizada (Álvarez y Jiménez, 2003).

En ese contexto, la tutoría cumple una función formativa como puede ser la de promover los procesos de aprendizaje de los estudiantes para que desarrollen las competencias académico-profesionales propias de cada campo científico; por otra parte, pasa de ser una pura consulta de dudas puntuales a ser un espacio de discusión o de evaluación. La tutoría pretende mejorar los procesos de aprendizaje en situaciones reales de profesionalidad y se apoya en recursos como la observación, los autoinformes, las biografías, los análisis de contenido y las narraciones de los propios estudiantes, lo que

genera una aproximación de naturaleza contextual y aplicada entre el estudiante y el profesor.

En esa planificación docente, la evaluación forma parte de una tarea trascendental «por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en el que está integrado y la sociedad» (Rodríguez López, 2002: 161). En el proceso educativo, la evaluación tiene el objetivo de adecuar la intervención pedagógica a los alumnos, profesores, procesos u otros elementos que tienen que ser evaluados y detectar en qué grado se han conseguido los objetivos previstos en el proceso y los no previstos. Según Nevo (1997), hay cinco necesidades que la evaluación debería satisfacer. Primero, la evaluación tiene que facilitar la toma de decisiones de los docentes, ya que proporciona información útil, comprensible y significativa para éstos. Segundo, debe cambiar las prácticas de evaluación para afrontar la necesidad de innovar, de modernizar y de mejorar el aprendizaje, la enseñanza y las destrezas de los docentes y actualizar los materiales. Tercero, ha de responder a la demanda social, proporcionar información y justificar el conjunto de elementos y subprocesos que se ajustan a las pautas establecidas. También tiene que mejorar la profesionalización de los docentes para que sea eficaz, lo que exige unos conocimientos teóricos y prácticos y unas habilidades que superan lo estrictamente científico o lo relativo exclusivamente a la propia disciplina. Por último, tiene que certificar la capacitación de los estudiantes, un reconocimiento formal.

Si se considera que la enseñanza es una profesión, se espera que los profesores programen, dirijan y evalúen el trabajo hecho. La evaluación es una forma de ayudar a analizar las necesidades de los alumnos en su conjunto con los objetivos de los centros docentes, oportunidades, recursos disponibles, estrategias a elegir y evaluar la calidad de su trabajo. De esa forma, la evaluación se convierte en parte integral del trabajo de los profesores. La evaluación educativa es un proceso en el que se evalúan un conjunto de actividades organizadas para valorar el proceso formativo y sus resultados con el fin de tomar decisiones de mejora, la finalización o el progreso del aprendizaje del alumno. La evaluación siempre tiene que hacerse por comparación con un criterio, es decir, con el referente para la valoración, el modelo con el que se compara el objeto de evolución, como pueden ser los objetivos a ser alcanzados en una asignatura.

El profesor, como guía-orientador de los procesos de aprendizaje, tiene que asumir cada vez más evaluar no sólo los resultados, sino que también tiene que evaluar la adecuación y la eficacia de los procesos educativos que él mismo ha empleado. También para los alumnos se trata de un tema crucial y, por ello, el profesor tiene que describir, desde el principio, el tipo de actividades o tareas que se llevarán a cabo para adquirir las competencias determinadas para la asignatura y los criterios de evaluación para cada una de ellas, con sus respectivos indicadores. Eso no significa un cambio substancial del modelo de evaluación que aplica un profesor, sino que éste tiene que adaptarlo y tener en cuenta que las pruebas de evaluación son el instrumento para evaluar y también que la realización de otro tipo de actividades dentro del aula, como las presentaciones orales de los alumnos o actividades de lectura, también son evaluables. La evaluación tiene que ser constructiva, es decir, se tiene que procurar que a partir de esa evaluación los alumnos aprendan. Uno puede elegir entre un modelo de evaluación continuada o evaluación final, pero siempre tiene que tener en cuenta los instrumentos que se van a utilizar para esa evaluación como, por ejemplo, si se van a realizar pruebas finales o trabajos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la

evaluación no se acaba con la entrega de la nota al alumno, sino que ésta tiene sentido cuando se propone que el estudiante reflexione sobre los resultados que ha obtenido y cómo se pueden mejorar.

Los tipos de evaluación educativa que se emplean son principalmente dos: grupal e individual. La evaluación que se basa en el criterio grupal es aquella que compara los resultados de cada uno de los estudiantes con el grupo. En ese tipo de criterio se fomenta la competitividad, el individualismo o la desmotivación. El criterio individual tiene en cuenta la situación actual del estudiante con otra anterior a ésta, en la que hay una evaluación continua e individualizada de los contenidos (Yániz y Villardón, 2006).

El proceso de aprendizaje se puede evaluar principalmente en tres momentos. La evaluación inicial se lleva a cabo antes de comenzar el aprendizaje con la finalidad de detectar necesidades, observar los conocimientos previos del alumno y determinar las cualidades que condicionan el aprendizaje; también tiene una función motivadora y reflexiva. La evaluación del proceso se refiere a la evaluación del aprendizaje durante el desarrollo de la materia con la finalidad de orientar el aprendizaje a los alumnos durante el proceso y poder introducir modificaciones. Por último, la evaluación final verifica si se han alcanzado los objetivos definidos y se valoran los resultados obtenidos. La evaluación inicial y la de proceso robustecen el carácter formativo de la evaluación. Si la evaluación final no se acompaña de una evaluación del proceso, ésta es meramente sumativa (Yániz y Villardón, 2006).

Algunos de los instrumentos o métodos que se utilizan para evaluar de una forma adecuada el aprendizaje de los alumnos son: las pruebas escritas o exámenes, los trabajos escritos (con las presentaciones orales y los trabajos en equipo e individuales), la resolución de problemas, «webquests» o «wiki», «porftfolio» o el aprendizaje basado en problemas (ABP), evaluación continuada o final.

Los agentes que pueden realizar la evaluación pueden ser principalmente dos. Por una parte, los propios estudiantes mediante la conocida autoevaluación y, por otra, la evaluación tradicional de los profesores. La autoevaluación se enmarca en un enfoque democrático y formativo del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos involucrados. La autoevaluación es un instrumento de reflexión del propio proceso de aprendizaje por parte del alumno, por lo que puede llegar a ser una herramienta de aprendizaje enormemente valiosa. Toda autoevaluación implica reflexión, pero no toda reflexión implica autoevaluación, ya que ésta supone emitir juicios, y la otra se centra en la actividad de exploración (Brown y Glassner, 2003). Mediante la autoevaluación se pretende fomentar el valor que el alumno concede al trabajo realizado, el esfuerzo aplicado a su realización y el espíritu crítico con el que se enfrenta a su trabajo (Rodríguez López, 2002). Además, supone la implicación de los alumnos que identifican los criterios para aplicar en su trabajo y la realización de juicios sobre el proceso y el resultado de su trabajo en función de esos criterios. Para que la autoevaluación sirva de herramienta evaluadora, el profesor tiene que saberla utilizar adecuadamente y saber que cada alumno tiene su propio juicio de valor y es importante que lo haga explícito. «La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de compañeros aumentan la responsabilidad de los estudiantes en relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos tanto en relación a su desempeño como al de sus compañeros» (Yániz y Villardón, 2006).

La pregunta clave es ¿qué se debería evaluar? Si estamos trabajando sobre las competencias que un alumno tendría que desarrollar en una asignatura, el objeto de evaluación tendría que ser esas mismas competencias que, a la vez, pueden evaluar los contenidos adquiridos en la asignatura, por lo que las competencias tienen que estar muy bien definidas para que la evaluación sea más fácil. A cada competencia se le puede asignar una cualificación ponderándola de forma cuantitativa, de la escala académica del 0 al 10, o a partir de criterios más cualitativos como: el excelente desarrollo de la actividad, la resolución de la actividad de manera correcta, el desarrollo correcto de la actividad, la percepción de algunos errores o la no realización de la actividad propuesta (Yániz y Villardón, 2006). De esa manera, se puede asignar de forma adecuada una cualificación para cada competencia. La cooperación y el intercambio de información entre los diferentes profesores tienen que ser una herramienta que mejore la docencia.

De esa forma, se supera la idea de evaluación meramente cuantitativa, la que únicamente constituía una herramienta de evaluación homogénea y que no tenía en cuenta las diversas variables que intervienen en el aprendizaje de un alumno. La denominada evaluación cualitativa se basa en la información descriptiva que tiene que interpretar y valorar los criterios de evaluación definidos. Se trata de una evaluación que tiene en cuenta los procesos de aprendizaje y sus resultados.

3.5. El estudiante y los contenidos

El centro del aprendizaje es el aprendiz y, por lo tanto, él es el responsable de su propio proceso; un proceso de construcción personal que nadie puede sustituir. Este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido implica una intensa actividad mental de las relaciones y conexiones entre los conocimientos y las experiencias previas y los contenidos.

Se consideran contenidos al conjunto de elementos que forman lo que se aprende y lo que se enseña. Dentro del marco de enseñanza europeo actual, existen diferentes tipos de aprendizajes que se caracterizan por sus contenidos. Primero, el aprendizaje de contenidos procedimentales que favorecen la adquisición o mejora de algunas habilidades. Segundo, el desarrollo de contenidos actitudinales, generalmente profesionales y sociales. Por último, el aprendizaje de contenidos conceptuales, conceptos y teorías generalmente identificados como conocimientos teóricos.

El aprendizaje de procedimientos es aquel que tiene por objetivo motivar el desarrollo de capacidades profesionales, sociales, organizativas y comunicativas y que favorece el aprendizaje autónomo del estudiante. El contenido procedimental requiere saber usar y aplicar correctamente los conocimientos que se han adquirido. Los contenidos actitudinales tienen que basarse en el desarrollo de comportamientos y en actitudes que imiten conductas que respondan a las costumbres sociales y profesionales; el nivel elemental de los contenidos actitudinales son las normas, reglas o pautas sociales de conducta. Se ha definido el término de actitud de diferentes formas. Según Echevarría (2005), la actitud es una predisposición que existe en el sujeto, que es adquirida por el aprendizaje y que impulsa a éste a comportarse de una forma determinada en situaciones específicas. Los elementos que integran la actitud son: el comportamental, la disposición o la tendencia a actuar de ciertas formas ante situaciones o estímulos; el afectivo, los patrones de valoración, acompañados de sentimientos agradables o desa-

gradables ante las situaciones, lo que le da un carácter motivacional; y el cognitivo, creencias, ideas, modos de percibir objetos o situaciones, en una línea de anticipación.

Los contenidos conceptuales se seleccionan en función de los objetivos formativos, profesionales y sociales y tienen que caracterizarse por ser significativos y estar adecuados a la aptitud cognitiva de los estudiantes. Esos contenidos también se seleccionan a partir de unos criterios como son la representatividad, es decir, los contenidos tienen que adecuarse al contexto en el que se imparten; la significatividad, los contenidos organizados tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y prevén aprendizajes posteriores; la transferibilidad, es decir, los contenidos tienen que poder ser transferibles o aplicados en diferentes situaciones y contextos; la durabildad, se tendría que insistir en trabajar sobre contenidos poco perecederos; la relevancia que se da a partir de la importancia y de la validez que los miembros de la comunidad científica y académica asignan a los contenidos por su relevancia social; y la especificidad, contenidos que forman parte directamente de una materia en concreto (Echevarría, 2005).

La construcción de los significados deriva, a la vez, en la caracterización del aprendizaje significativo. Ausubel (1983) define el aprendizaje significativo en la teoría de la asimilación. Según esa teoría, en un aprendizaje significativo el estudiante tiene que mostrar una serie de «procesos afectivos responsables de aprendizaje» (querer aprender), unos «procesos cognitivos responsables de aprendizaje» (poder aprender) y unos «procesos estratégicos responsables de aprendizaje» (saber aprender). Se considera que el estudiante ha alcanzado el objetivo de aprender cuando puede atribuir al contenido un significado y eso sólo se consigue si puede establecer relaciones sustantivas entre el conocimiento previo y el nuevo. Para que un aprendizaje sea significativo, se tienen que cumplir las siguientes condiciones, en relación a los aspectos de poder, querer y saber aprender: en primer lugar, que el estudiante presente una predisposición, es decir, que el alumno esté motivado para aprender; en segundo lugar, que el alumno sepa cómo aprender, lo que significa que él mismo tiene que disponer de las estrategias necesarias; y por último, que el contenido sea significativo, eso quiere decir que el contenido tiene que estar dentro de los márgenes de la Zona de Desarrollo Próximo.

En referencia a la significatividad del contenido, Ausubel (1983) emplea la expresión «significatividad lógica y psicológica» para referirse a la relación sustancial y no arbitraria del material de enseñanza, al aprendizaje que se produce dentro de un contexto cultural particular y a la estructura de conocimientos junto a la predisposición de aprender significativamente (motivación y actitud) del alumno. El segundo término hace referencia a las capacidades y a las habilidades que el individuo aprende de sus representaciones anteriores o conocimiento previo. Además, añade que para que el contenido sea lógicamente significativo tiene que cumplir una serie de condiciones como que sea preciso y consistente para evitar caer en la ambigüedad, que se presenten definiciones de esos términos antes de ser utilizados, que se use preferentemente un lenguaje simple siempre que sea compatible con la presentación de definiciones precisas. Esas tres condiciones, de las que la acción educativa es responsable, son imprescindibles para que tenga lugar el aprendizaje significativo del conocimiento. El contenido se considera de naturaleza social y cultural y tiene que complementar ese proceso de construcción de los significados, por lo que debe incorporarse de forma sustantiva y progresiva a la estructura cognitiva del alumno. En base a uno de los enfoques construc-

tivistas, se actúa sobre los contenidos significativos y contextuales para promover procesos de crecimiento cultural y personal del alumno.

El contenido se define a partir de los objetivos de enseñanza, concretados en el programa de la asignatura y estructurado desde un enfoque sistémico que contempla la enseñanza de la asignatura como un conjunto o sistema de conocimientos y de habilidades interrelacionadas de forma integral. La sistematización se basa en principios psicopedagógicos que defienden que la intervención pedagógica sistémica –en la que intervienen todos los ámbitos en los que se desarrolla persona– permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias, contribuir al desarrollo de la actividad mental, generar aprendizajes significativos y con sentido, potenciar el crecimiento y el desarrollo personal y desarrollar capacidades para recuperar aprendizajes. Por todo ello, el contenido tiene que tener una doble función: transmisora y educativa. En el marco de una planificación docente basada en elementos competenciales o centrada en el aprendizaje existe una variedad de criterios definidos de selección de los contenidos que se corresponden al perfil profesional, ciudadano y académico.

4. El motor actual del EEES: el programa Erasmus

4.1. Las políticas educativas comunitarias

Hasta la reforma de Maastricht de 1992 ninguna rúbrica ni precepto del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (TCE) se refería de forma expresa a la educación.

En un principio, la educación no constituyó uno de los objetivos principales de la integración europea. El Tratado de Roma (1957), de carácter principalmente económico, destacaba en la inexistencia de una acción educativa global en el contexto europeo. Era la política social de la comunidad, cuyo fin era conseguir la equiparación de los trabajadores por la vía del progreso y de la libre circulación. Sin embargo, en el nuevo Tratado se incluyeron tres artículos que se podían relacionar con la educación: el artículo 57, que promovía la adopción de directrices para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros estudios, y los artículos 118 y 128 que se referían a la formación profesional

Según Tamames (1994: 48), se puede decir que hasta que no se celebró la primera reunión del Consejo de Ministros de Educación en noviembre de 1971 «transcurrieron catorce años de la historia de la Comunidad Económica Europea en los que la enseñanza permaneció en los pasillos de la Comunidad como tema en el que todo el mundo pensaba, pero del que nadie hablaba».

En febrero de 1992, el Tratado de Maastricht cambió las cosas en el campo de la educación. En el redactado final del Tratado de la Unión Europea –ya no sólo económica–, la educación aparecía: en el artículo 126 del TCE (Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea) y en el capítulo de política de «Educación, de Formación Profesional», y diferenciada de forma más acentuada de la «Política Social».

La política de educación, de formación profesional y de juventud aparecía explícitamente en el Título XI del Tratado de la CE. En él, se distinguía la política de educación regulada por el artículo 149 (126 tras Maastricht) de la política de formación profesional regulada en el artículo 150 (127 tras Maastricht).

En el artículo 126 del Tratado de Maastricht, se abordaron diferentes aspectos desde una perspectiva prescriptiva. En primer lugar, en ese artículo se contemplaba que la Comunidad tenía que contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

En segundo lugar, se definía la acción de la Comunidad, cuyo objetivo principal se encaminaba a: desarrollar diferentes acciones como desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros docentes; incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los estados miembros; y favorecer el desarrollo de la educación a distancia.

En tercer lugar, se obligaba a la Comunidad y a los Estados miembros a dirigir sus fuerzas a favorecer la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

Y por último, para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en ese artículo, se recomendaba al Consejo adoptar medidas de fomento con arreglo al procedimiento previsto en el art. 189 y previa consulta del CES, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.

Los artículos 126 y 127 del Tratado de la Unión Europea (TUE) incorporaban explícitamente el tema de la educación, por primera vez en la historia de la CEE, y establecían el marco jurídico que otorgaba competencias a la Comunidad para proponer acciones en materia de educación.

Tras la entrada en vigor del Tratado de Maastricht (1 de noviembre de 1993), la Unión Europea no disponía aún de una política común en el campo de la educación y, a pesar de que en los años anteriores se habían producido ciertos avances, las propuestas fueron dispersas y de carácter puntual, orientadas, sobre todo, a dar soluciones a situaciones concretas y específicas. Este hecho motivó la firma, el 17 de junio de 1997, de un nuevo Tratado: el Tratado de Ámsterdam.

En 1999 entró en vigor el Tratado de Ámsterdam, que introdujo cambios formales en el Tratado de Maastricht y en el ámbito educativo: el artículo 126 del TUE sobre la educación pasó a ser el artículo 149 del Tratado de Ámsterdam; el artículo 127 del TUE, referente a la formación profesional, pasó a ser el artículo 150 de dicho Tratado. Ambos artículos forman parte del Capítulo 3 del Título XI (antiguo Título VIII)

sobre «Política Social, de Educación, de Formación Profesional y de Juventud». De su lectura se desprende que la acción comunitaria se llevaría a cabo fundamentalmente: «fomentando la cooperación entre los Estados miembros, si fuere necesario, también se puede manifestar «apoyando y completando la acción de éstos», siempre desde el «pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística» (artículo 149.1).

El Tratado de Ámsterdam, en los artículos relacionados con la educación, afirma que: «la Comunidad favorecerá la cooperación entre Estados miembros y, si fuere necesario, apoyará y completará la acción de éstos en la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos» (art. 151); «dicha acción abarcará la lucha contra las enfermedades más graves y ampliamente difundidas, apoyando la investigación de su etiología, de su transmisión y de su prevención, así como la información y la educación sanitaria» (art. 152); y «la Comunidad contribuirá a proteger la salud, la seguridad y los intereses económicos de los consumidores, así como a promover su derecho a la información, a la educación y a organizarse para salvaguardar sus Intereses» (art. 153).

Con el propósito de construir el Espacio Europeo del Conocimiento, el Consejo aprobó la resolución de 17 de diciembre de 1999 «Hacia un nuevo milenio» (DOC 8, 12 de enero de 2000), en la que se insistía en la necesidad de un «enfoque coherente de la educación y la formación en el plano comunitario y tratar de crear un marco estructurado para el debate y la actuación política en los últimos años», planteando un «programa continuado, basado en ciertas prioridades» (su relación con las políticas de empleo, desarrollo de la calidad, fomento de la movilidad). Se pretendía «dar una mayor continuidad, eficacia, eficiencia y fuerza a los efectos políticos de la cooperación comunitaria en el terreno de la educación y de la formación».

Más tarde, el Consejo Europeo extraordinario de Lisboa del 23 al 24 de marzo de 2000 reconoció que, aunque hubo un progreso gracias a los programas comunitarios, la movilidad intraeuropea de personas en formación y de sus formadores era aún una realidad reducida, lo que suponía que se tenían que buscar soluciones urgentes a los obstáculos y fomentarla. Por eso, se invitó al Consejo y a la Comisión a «determinar, antes de finales de 2000, los medios para estimular la movilidad [...] y, no sólo mediante un mejor uso de los programas comunitarios existentes a través de la supresión de los obstáculos, sino también mediante una mayor transparencia en el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio y formación».

Los representantes de los gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo el 14 de diciembre de 2000, acordaron una resolución sobre el plan de acción para la movilidad (DOC 371, del 23 de diciembre de 2000) para «la construcción de un verdadero espacio europeo del conocimiento porque es mediante la educación cómo los europeos adquirirán las referencias culturales compartidas de una ciudadanía europea y de una Europa política. Se insiste en que es construyendo la Europa de la inteligencia cómo generaremos un verdadero sentimiento de pertenencia a Europa», a pesar de que «esta Europa del conocimiento es también una necesidad económica: en una economía cada vez más internacionalizada y cada vez más basada en el conocimiento, la apertura a las culturas extranjeras y la capacidad de formarse y de trabajar en un entorno multilingüe son fundamentales para la competitividad de la economía

europea». Esta resolución, por una parte, acogía favorablemente el Plan de acción para la movilidad que figuraba en su anexo, presentado a los Ministros de Educación en La Sorbona el 30 de septiembre de 2000 y, por otra, definía los objetivos principales de definir y democratizar la movilidad en Europa, fomentar las formas de financiación adecuadas e incrementar la movilidad mejorando sus condiciones.

El 1 de febrero de 2003 entró en vigor el Tratado de Niza, que introdujo cambios sustanciales en materia de Educación. El 29 de octubre de 2004 los Jefes de Estado y de Gobierno de los 25 Estados miembros de la UE firmaron en Roma el Tratado por el que se establecía una Constitución para Europa (en adelante, TC), dando por finalizadas, después de varios años, las complicadas gestiones iniciadas con la declaración de Laeken (diciembre de 2001).

En el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, se pueden encontrar artículos relacionados de forma directa con la Educación.

En el artículo III-282 (art. 126 del Tratado de Maastricht) se exponía que la Unión tendría que contribuir, en primer lugar, al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y complementando la acción de éstos. Asimismo, debería respetar plenamente la responsabilidad de los Estados miembros en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. Para alcanzar esos propósitos, en ese mismo documento, se definieron acciones de la Unión Europea tales como desarrollar la dimensión europea en la enseñanza y, en particular, el aprendizaje y la difusión de las lenguas de los estados miembros; favorecer la movilidad de los estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros docentes; incrementar el intercambio de información y experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas educativos de los Estados miembros; favorecer el desarrollo de los intercambios de jóvenes y animadores socioeducativos y fomentar la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa; fomentar el desarrollo de la educación a distancia; desarrollar la dimensión europea del deporte, promoviendo la equidad y la apertura en las competiciones deportivas y la cooperación entre los organismos responsables del deporte, y protegiendo la integridad física y moral de los deportistas, especialmente la de los jóvenes. Además, se subrayaba que la Unión y los Estados miembros propiciaran la cooperación con los terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y deporte y, especialmente, con el Consejo de Europa.

Para contribuir a la consecución de los objetivos mencionados, el artículo III-282 prescribía que la ley o ley marco europea tendría que establecer medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros. Esa ley o ley marco se debería adoptar con previa consulta al Comité de Regiones y al Comité Económico y Social. El artículo III-283 hacía referencia a la formación profesional y el art. III-280 a la Cultura.

En la actualidad, el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea ha sufrido cambios nominales y se ha pasado a denominar Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Las políticas de acción educativa se contemplan en el apartado «Educa-

ción, Formación Profesional, Juventud y Deporte», en los artículos 165 y 166 con el mismo contenido expuesto en el artículo III-282 del Tratado anterior.

4.1.1. Los programas educativos de acciones comunitarias

En un principio, la política comunitaria de educación, formación profesional y juventud se instrumentó, principalmente, mediante diversos programas de acción, de duración plurianual, aprobados por el Parlamento y por el Consejo mediante decisiones de 14 de marzo de 1995 (DO L 87, 20 de abril de 1995) y para el periodo 1995-1999 en 850 millones por la decisión 819/95/CE y por la decisión 576/98/CE de 23 de febrero de 1998 (DO L 77, 14 de marzo de 1998), y establecido en su segunda fase para el período 2000-2006, por un importe de 1.850 millones de euros por la decisión 253/2000/CE de 24 de enero de 2000 (DO L 28, 3 febrero de 2000).

El programa Leonardo da Vinci se estableció por la decisión 94/819/CE (DO L 340, 29 de diciembre de 1994), siendo anterior al programa Sócrates. Ambos programas pretendían la unificación de la educación y la formación, aunque se diferenciaban lógicamente en cuanto al ámbito y a las medidas de actuación. En esta decisión, destacamos el art. 2 que trata del: «aprendizaje en alternancia con el trabajo o en el desarrollo de la capacidad de adaptación y de la innovación, así como en la atención especial a las personas desfavorecidas en el mercado laboral, incluidas la igualdad entre hombres y mujeres y la lucha contra la discriminación». Estos conceptos también se recogieron en el Programa Sócrates, art. 11; además, la decisión del art. 152.4 del TCE, la 99/51/CE de 21 de diciembre de 1998 (DO L 17, 22 de enero de 1999), insistía en «la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje» y generó la creación del documento Europass-Formación con la finalidad de «certificar el «nivel» comunitario en el periodo o periodos de formación (a cualquier nivel) efectuados por una persona en formación en régimen de alternancia, incluido el aprendizaje en un estado miembro distinto de aquél en el que se siga la formación (itinerarios europeos)».

El Programa Sócrates integró y enriqueció los programas anteriores Erasmus y Lingua, creados respectivamente en 1987 y 1989, para promover la movilidad universitaria y el conocimiento de las lenguas europeas. Además, incorporó nuevas acciones como la Comenius que se dirigía a la enseñanza escolar primaria y secundaria o las transversales para fomentar la enseñanza abierta y a distancia o el intercambio de información y experiencias y la educación de adultos. En el año 2000, la decisión del Parlamento Europeo y del Consejo definieron las acciones por la decisión 253/2000/CE, y en el siguiente orden: Acción 1 (Enseñanza escolar: Comenius), Acción 2 (Enseñanza superior: Erasmus); Acción 3 (Educación de adultos y otros itinerarios educativos: Grundtvig), Acción 4 (Enseñanza y aprendizaje de lenguas: Lingua), Acción 5 (Educación abierta y a distancia: tecnología de la información y la comunicación en el ámbito de la educación: Minerva), Acción 6 (Observación e innovación), Acción 7 (Acciones conjuntas) y Acción 8 (Medidas de acompañamiento).

Con la configuración de las distintas acciones del Programa Sócrates, el Consejo pretendía llegar a conseguir los objetivos definidos en diferentes artículos como el 149.2 del TCE (Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea) y el 149.1 del TCE que hablaban del: «desarrollo de una educación de calidad, tanto formal como informal –incluido el aprendizaje a lo largo de la vida–, que atienda tanto a los conocimientos como a las

aptitudes y las competencias, que puedan favorecer un ejercicio activo de la ciudadanía y la capacidad de inserción profesional, favoreciendo una Europa del conocimiento, la dimensión europea en el ámbito de la educación y la formación y la configuración de un espacio europeo abierto, de cooperación en materia de enseñanza». El Programa Sócrates entró en su segunda fase por la decisión 451/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo.

Los Programas Sócrates y Leonardo da Vinci se enmarcaron en el 2004 dentro de los Programas de Aprendizaje Permanente por imperativo de la decisión nº 1720/ 2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de Noviembre de 2006. Los programas educativos de acciones comunitarias se especificaron en subprogramas sectoriales: el programa Comenius, cuyo objetivo sería el de atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la educación preescolar y escolar hasta el final del segundo ciclo de educación secundaria, así como los centros y organizaciones que impartían esa educación; el programa Erasmus, que tendría que preocuparse de las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la educación superior formal y en la educación y formación profesional de nivel terciario, cualquiera que fuera la duración de la carrera o cualificación, incluidos los estudios de doctorado, así como de los centros y organizaciones que impartían o facilitaban esa educación y formación; el programa Leonardo da Vinci, cuyo propósito sería el de atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la educación y formación profesional, excluida la de nivel terciario, así como de los centros y organizaciones que impartían o facilitaban esa educación y formación; y el programa Grundtvig, que se ocuparía de las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los participantes en todas las formas de educación de adultos, así como de los centros y organizaciones que imparten o facilitan esa educación.

En esa decisión se introdujo un programa transversal que trabajaba las cuatro acciones clave del programa de aprendizaje permanente: «la cooperación política e innovación en materia de aprendizaje permanente; el fomento del aprendizaje de lenguas; el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadores y basados en las TIC, en el ámbito del aprendizaje permanente; y la difusión y aprovechamiento de los resultados de actividades subvencionadas al amparo del programa y de anteriores programas afines, así como el intercambio de buenas prácticas».

Según los informes publicados en dicha decisión, la evaluación intermedia que se hacía de los programas Sócrates y Leonardo da Vinci y la consulta pública sobre el futuro de la actuación comunitaria en materia de educación y formación revelaban una gran necesidad y, en algunos aspectos creciente, de proseguir la cooperación y la movilidad en esos ámbitos a escala europea. Esos informes coincidían en la importancia de crear lazos más estrechos entre los programas comunitarios y las políticas de educación y formación; expresaban el deseo de que la acción comunitaria se estructurara de manera que pudiera responder mejor a las premisas del aprendizaje permanente y propugnaban un enfoque más sencillo, flexible y fácil de utilizar para poner en práctica esa acción. Además, pensaban que «la integración en un programa único de ayuda comunitaria a la cooperación y a la movilidad transnacional en los ámbitos de la educación y de la formación, aportaría ventajas significativas, permitiría una mayor sinergia entre los distintos ámbitos de acción y ofrecería más capacidad para apoyar el desarrollo del aprendizaje permanente, así como modos de administración más coherentes, racionales y eficaces. Un programa único también favorecería una mejor cooperación entre los diferentes

niveles de enseñanza y formación. En esa misma decisión, se constató que la movilidad transnacional tenía efectos sumamente beneficiosos para la formación y los sistemas de educación y que por su importancia era necesario incrementar notablemente el volumen de ayuda a la movilidad transnacional.

En la actualidad, el programa de financiación para la educación y la formación con más relevancia impulsado por la Comisión Europea es, como se ha dicho, el Programa de Aprendizaje Permanente, desarrollado en base a los principios educativos, sociales y culturales actuales de la UE. Es el «mecanismo de financiación europeo en el campo de la educación y la formación para promover principalmente la movilidad transnacional de las personas, fomentar las asociaciones bilaterales y multilaterales, mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación a través de proyectos multilaterales que promuevan, por ejemplo, la innovación» (UE, 2007). Este programa se ocupa del aprendizaje-enseñanza desde la educación primaria hasta la educación superior, sustituye a los programas Sócrates, Leonardo da Vinci y eLearning y comprende el periodo de 2007-2013. Su objetivo principal es el de «prestar ayuda a proyectos y actividades que estimulen el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de la UE con el fin de convertirlos en una referencia de calidad mundial» (UE, 2007).

4.2. Las políticas culturales comunitarias

Uno de los objetivos principales de la Unión Europea es salvaguardar la diversidad, fomentarla y hacerla accesible a todos los ciudadanos. Dicho objetivo se especifica en el Tratado de Maastricht de 1992 en el que se reconoció, por primera vez, la importancia de la cultura en la integración europea. Anterior a ese Tratado, existieron otras iniciativas como el programa de capitalidad europea de la cultura de 1985.

En la resolución del Consejo de 20 de enero de 1997, se integraron los aspectos culturales en las acciones comunitarias (97/C 36/04). Esa resolución tomó en consideración el art. 129 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (más adelante, art.151), en cuyo apartado 4 se disponía que la Comunidad tendría en cuenta los aspectos culturales en su actuación, en virtud de otras disposiciones del Tratado. En esa resolución, las instituciones europeas se hacían eco de consideraciones anteriores como la del 12 de noviembre de 1992, en la que el Consejo y los ministros de Cultura, reunidos en Consejo, llegaron a la conclusión de que debería convertirse en una práctica habitual el hecho de tener en cuenta aspectos culturales en todas las acciones previstas en el Tratado. En esa misma línea, el 25 de julio de 1996 el Consejo concluyó que un acceso activo o receptivo de los ciudadanos a la cultura era condición básica para su plena participación en la sociedad; que los obstáculos de tipo geográfico, físico, educativo, social o económico en todos los países, podían dificultar el acceso de muchos ciudadanos a la cultura y aumentar, con ello, los fenómenos de exclusión, en particular, entre los sectores de la población menos favorecidos. Además, en esa misma resolución se expusieron los principios en los que tendría que basarse la aplicación de las acciones comunitarias. En primer lugar, se reconoció abiertamente que la cultura era parte integrante de la actuación comunitaria, y que contribuía a los objetivos de la comunidad mediante la potenciación de la ciudadanía y el desarrollo personal y humano, por lo que tenía que ser reconocida por derecho propio, en consonancia con otras actividades que requirieran una colaboración horizontal en los procedimientos decisorios de la

Comunidad. En segundo lugar, se reconoció el acceso a la cultura y la afirmación y expresión de la identidad cultural como condiciones esenciales para la plena participación de los ciudadanos en la sociedad. En tercer lugar, se destacó que la realización de actividades de tipo cultural debería, por una parte, contribuir al florecimiento de las culturas de los Estados miembros dentro del respeto a las diversidades nacionales y regionales y, por otra, potenciar al mismo tiempo el patrimonio cultural común, acercando así Europa a sus ciudadanos, continuando el proceso de creación de una Unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa y fortaleciendo el sentimiento de ciudadanía de la Unión.

En el posterior artículo 151 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (TCE), se expuso la importancia de la dimensión cultural en la integración europea. En primer lugar, se instó a la Comunidad Europea a fomentar el florecimiento de las culturas de los Estados miembros dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común. En segundo lugar, se dejó constancia de que la acción de la Comunidad tendría que favorecer la cooperación entre Estados miembros y, si fuere necesario, apoyar y completar la acción en ámbitos como la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos; la conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea; los intercambios culturales no comerciales; y la creación artística y literaria, incluido el sector audiovisual. Y por último, se exigió a la Comunidad y a los Estados miembros fomentar la cooperación con terceros países y con organizaciones internacionales competentes en el ámbito de la cultura, especialmente con el Consejo de Europa.

Actualmente, la acción comunitaria en materia de cultura se regula por el artículo 167 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (antiguo 151 del TCE). En ese artículo, se establecen los principios y el marco vigente en lo que a la política cultural comunitaria se refiere, tanto en el contenido como en el procedimiento de toma de decisiones.

En el primer apartado del art. 167 se exponen tres mandatos: contribuir al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, respetar la diversidad cultural nacional y regional y poner de relieve el patrimonio cultural común. En el segundo apartado del art. 167, se habla de la doble función de la acción comunitaria y sus ámbitos de actuación tales como favorecer la cooperación entre los Estados miembros y si fuere necesario, apoyar y complementar la acción de éstos. También se contemplan los ámbitos de intervención de esta acción comunitaria: «mejora del conocimiento y difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos, conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea, los intercambios culturales no comerciales y la creación artística y literaria, incluso el sector audiovisual». En el tercer apartado del artículo 16, se habla de promover «la cooperación con los países terceros y con las organizaciones internacionales competentes en el ámbito de la cultura, especialmente con el Consejo de Europa». Y en el cuarto apartado de ese artículo, se hace hincapié del carácter transversal de la cultura en relación con otras acciones comunitarias.

En el actual Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, al igual que en el Tratado Constitutivo, se da especial importancia a los aspectos culturales por considerarlos una cuestión clave para el futuro de la política europea.

Por último, en el quinto apartado del artículo 167, se establecen los mecanismos de toma de decisiones en materia de cultura: «el Parlamento Europeo y el Consejo, con arreglo al procedimiento legislativo ordinario adoptarán medidas de fomento». El procedimiento legislativo ordinario es el de «codecisión» (art. 289 y 294).

Actualmente, en las políticas de acción cultural, la Unión Europea se propone trasladar la dimensión cultural a otros ámbitos políticos como la educación (aprendizaje de idiomas), la investigación científica, la ayuda a las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo socioeconómico. Las industrias culturales de la UE como la cinematográfica, la audiovisual, la editorial, la musical y la artística forman parte de uno de los motores económicos importantes. Por eso, la UE ha llevado a cabo acciones para estimular ese mercado.

En la política regional, la Unión Europea también contribuye a restaurar el patrimonio cultural europeo; sus fondos han financiado proyectos de conservatorios de música, auditorios, estudios de grabación o teatros históricos (Liceo de Barcelona o la Fenice de Venecia). Sus planes de desarrollo cultural regional están dirigidos a fomentar las regiones más pobres para promover su identidad, atraer el turismo y crear empleo en sectores como el de servicios y el de medios de comunicación.

El Programa Cultura fue una de las iniciativas clave de la conservación del patrimonio cultural europeo. En la actualidad, se encuentra en la fase 2007-2013 y cuenta con un presupuesto de 400 millones de euros. Los objetivos específicos del programa «Cultura» son: fomentar el conocimiento y la conservación de los bienes culturales de valor europeo, promover la movilidad transnacional de los agentes culturales, fomentar la circulación transnacional de obras y productos artísticos y culturales, y favorecer el diálogo intercultural.

El programa «Capitales de la Cultura», cuyo objetivo es destacar la enorme diversidad de la cultura europea, es otro de los programas que ha tenido un gran éxito. Anualmente, se designa a una o dos ciudades como capitales europeas de la cultura, las cuales se acogen a la ayuda financiera del programa «Cultura», con el que pueden financiar desde exposiciones a actos importantes para el patrimonio cultural de su ciudad y de su región. Este programa supone, para las ciudades designadas, un beneficio a largo plazo en el desarrollo de la cultura y del turismo. En un principio, estaba previsto que el programa finalizara en 2004, pero gracias a su éxito el Consejo Europeo decidió prolongarlo en otros 15 años más.

La diversidad lingüística forma parte de uno de los elementos culturales y democráticos de la Unión Europea. Las lenguas son un elemento crucial en la actuación cultural, abren puertas y representan un instrumento básico para que las personas puedan entrar en contacto con otras culturas; un contacto que tiene lugar constantemente en una Unión Europea sin fronteras. Por eso, en las políticas de acción cultural se acentúa la necesidad de contemplar la diversidad lingüística como uno de los principios de funcionamiento de la Unión Europea.

4.3. Las políticas lingüísticas comunitarias

Como ya se ha expuesto en apartados anteriores, la Unión Europea contribuye al desarrollo de la educación de calidad mediante el fomento de la movilidad de los ciudadanos, la elaboración de programas de estudios conjuntos, la creación de redes, el intercambio de información y el compromiso del aprendizaje permanente. En ese contexto, el aprendizaje de lenguas desempeña un papel fundamental en la formación de ciudadanos multilingües y mejor preparados para aprovechar las oportunidades educativas de la Europa integrada.

En la actualidad y desde hace casi dos décadas, el objetivo principal de la política lingüística europea es fomentar el multilingüismo para que, en un futuro próximo, cada ciudadano de la Unión Europea hable, por lo menos, dos lenguas además de la lengua materna.

En el año 1995, la Comisión Europea estableció el Libro Blanco de educación y formación «Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva»; en él, se insistía en que el desarrollo de la educación y la formación era una condición indispensable para el nuevo modelo de crecimiento económico. Según el Libro Blanco, la educación y la formación han de poder ofrecer soluciones a los desafíos determinados por los tres principales «factores de perturbación»: la sociedad de la información, la internacionalización y el impacto de la ciencia y la tecnología. En ese Libro Blanco, se señaló la necesidad de fomentar el aprendizaje de lenguas mediante el desarrollo de programas como Lingua (Sócrates) y Leonardo.

El aprendizaje de lenguas extranjeras recibió un impulso importante a partir de la adopción de la Estrategia de Lisboa en el año 2000. Esa estrategia reconocía que el conocimiento y la innovación eran las claves del desarrollo de la Unión Europea debido a la creciente competitividad internacional. Los objetivos que se marcaron fueron, primero, hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; segundo, fomentar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación; tercero, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; y por último, promover la creatividad y la innovación. La estrategia de la UE alentaba así la labor conjunta y el aprendizaje mutuo de los distintos países.

En el año 2001 tuvo lugar el Año Europeo de las Lenguas, organizado por la Unión Europea y el Consejo de Europa, y celebrado en 45 países. Durante ese año, la Unión Europea quiso transmitir dos mensajes principales: la realidad de una Europa multilingüe y la importancia del aprendizaje de lenguas. Para ello, el Consejo de Europa creó diferentes organismos nacionales de coordinación en cada uno de los países participantes; organizó ceremonias europeas de inauguración y clausura (Lund –Suecia– del 18 al 20 de febrero, y Bruselas –Bélgica– del 7 al 8 de diciembre); y creó una página web conjunta en once idiomas que se mantuvo actualizada a lo largo del año. Al finalizar el Año Europeo de las Lenguas, el Parlamento Europeo aprobó una resolución en la que recomendaba medidas encaminadas a promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas, seguida de una resolución del Consejo del 14 de febrero de 2002. En esa resolución, el Parlamento Europeo reafirmaba que los Estados miembros y la Comisión debían tomar medidas que permitieran a todos los ciudadanos aprender lenguas para fines comunicativos como base para mejorar el entendimiento mutuo y la

aceptación, la movilidad personal y el acceso a la información en una Europa multilingüe y multicultural. También se remarcó la importancia que tenía para Europa garantizar el aprendizaje de las lenguas a lo largo de la vida. En esa resolución, se instaba a la Comisión, primero, a que presentara, como muy tarde el 31 de diciembre de 2002, un informe detallado sobre la evaluación de los resultados del Año Europeo de las Lenguas; segundo, a que propusiera medidas concretas para la promoción de la diversidad lingüística y del aprendizaje de las lenguas. Además, se pedía a la Comisión que diera continuidad al trabajo realizado como parte del Año Europeo de las Lenguas 2001 con el fin de crear un programa plurianual sobre las lenguas antes de finales de 2003 y que asignara fondos en el marco de dicho programa para las lenguas regionales o minoritarias. Por su parte el Consejo y la Comisión, con referencia a la ampliación de la Unión Europea, exigieron a los países candidatos a la adhesión que respetaran las lenguas y culturas regionales o minoritarias y que cumplieran íntegramente lo dispuesto en el artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales.

Las resoluciones de 2002 establecieron las bases del Plan de Acción para las Lenguas. El 27 de julio de 2003, la Comisión Europea aprobó el Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística» (2004-2006) después de un largo proceso de preparación y consulta. El Plan de Acción contenía 45 medidas de apoyo a iniciativas de autoridades locales, regionales y nacionales entre el periodo de 2004-2006. A modo de resumen, las medidas que se adoptaron en el plan se pueden clasificar en tres grandes categorías. La primera medida iba encaminada a hacer llegar a todos los ciudadanos las ventajas del aprendizaje de idiomas durante toda la vida (aprendizaje de idiomas en todos los niveles, desde la educación preescolar hasta el aprendizaje de adultos); la segunda medida pretendía mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas en todos los niveles y en la que se contemplaba la formación y disponibilidad de profesores de idiomas, la enseñanza de asignaturas de todo tipo en lenguas extranjeras y la evaluación de los conocimientos lingüísticos; y por último, la tercera medida tenía por objetivo crear un ambiente favorable a los idiomas basado en la diversidad lingüística, formando comunidades abiertas a los idiomas y fomentando su aprendizaje.

En noviembre de 2005, la Comisión adoptó su primera comunicación sobre multilingüismo, titulada «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística» y que complementaba su Plan de Acción. En esa comunicación, se presentaron los tres pilares de la política de multilingüismo en la Unión Europea: garantizar que los ciudadanos pudieran acceder a la legislación, los procedimientos y la información de la Unión Europea en su propio idioma; subrayar la importancia de los idiomas y del multilingüismo para la economía europea e indagar en las posibles formas para su fomento; y animar a todos los ciudadanos a aprender y a hablar idiomas para mejorar el entendimiento mutuo y la comunicación. Para ello, la Comisión propuso a los Estados miembros elaborar planes nacionales para promover el multilingüismo. Para colaborar en esa tarea con los Estados miembros, la Comisión había creado en marzo de 2002 en el Consejo europeo de Barcelona el «Indicador europeo de competencia lingüística» previsto para el 2010, y a través de dicho indicador se pudieron obtener datos fiables sobre los conocimientos de las lenguas extranjeras entre los jóvenes europeos. Esa «Encuesta Europea» tuvo por objetivo recabar datos referentes a las capacidades multilingües de los jóvenes sobre cómo y dónde encontrar soluciones y ejemplos de buenas prácticas, así como de en qué medida se avanzaba hacia el objetivo de mejorar el aprendizaje de idiomas.

El 17 de enero de 2008, la Comisión Europea convocó una reunión de Consulta a los Altos Representantes de los Estados miembros para recoger las opiniones de los responsables nacionales de políticas lingüísticas. En las conclusiones de esa reunión, se destacaron la toma de conciencia creciente del papel polifacético de las lenguas y la necesidad de fomentar la cooperación y el intercambio de las buenas prácticas en toda Europa. Las lenguas representaban un valor sociocultural y económico y esas dos dimensiones tenían que estar reflejadas en la política lingüística.

Casi un mes más tarde, el 15 de febrero de 2008, la Comisión Europea convocó una Conferencia Ministerial para tratar las oportunidades y retos relacionados con las lenguas en una Unión Europea con 23 lenguas oficiales. En esa conferencia, se confirmó la publicación en septiembre de 2008 de los propósitos para un marco político ampliado. En la comunicación de esa conferencia, los países europeos expresaron el deseo de mejorar las iniciativas y los programas existentes, en primer lugar, fomentando la cooperación entre los países miembros y sus sistemas de educación; en segundo lugar, aumentando la oferta de lenguas, junto con el fomento del uso de las nuevas tecnologías; en tercer lugar, integrando los inmigrantes y los grupos minoritarios en los sistemas de educación y en la sociedad; y por último, promoviendo la movilidad en los países miembros, teniendo en cuenta las necesidades individuales y reales de las personas.

Los resultados de la encuesta, llevada a cabo por la Comisión Europea entre el 15 de septiembre y el 15 de noviembre de 2007, se publicaron en febrero de 2008 y se debatieron públicamente en una comparecencia sobre multilingüismo que tuvo lugar el 15 de abril de 2008. En los resultados de esa encuesta, se hizo palpable que la promoción de la diversidad lingüística era el camino que había que seguir para responder a los retos sociales y económicos de la sociedad actual y que había que tener en cuenta los tres factores decisivos: la educación, la cohesión social y la competitividad. Los resultados de las discusiones confirmaron la necesidad de cooperar para crear una Europa donde la diversidad contribuye a la unidad, en la que las diferencias constituyen el punto fuerte y en la que se fomenten los valores comunes de los europeos.

El Consejo publicó el 22 de mayo de 2008 un comunicado a partir de las conclusiones del Consejo de Educación de noviembre de 2007 y de la Conferencia Ministerial sobre Multilingüismo del 15 de febrero de 2008. En ese comunicado, el Consejo de Educación destacó la importancia de preservar la diversidad lingüística de Europa y el respeto a la paridad entre las lenguas, la contribución del conocimiento de idiomas al enriquecimiento personal y cultural de las personas; la importancia de las competencias lingüísticas y culturales en la educación para el aprendizaje de otras lenguas; y la importancia de preservar la posición de las lenguas europeas a escala internacional. También subrayó la diferencia de las necesidades de cada persona en función de sus intereses, su actividad laboral y sus antecedentes culturales; la necesidad de poner a disposición de los ciudadanos las nuevas tecnologías y enfoques innovadores entre los proveedores de contenidos educativos; y la necesidad de la interpretación y la traducción de calidad para garantizar una comunicación eficaz entre los hablantes de distintas lenguas. El Consejo expuso medidas encaminadas al fomento y al apoyo activo de los programas de intercambio para mejorar la calidad de la enseñanza; y dirigidas también a la mejora de la integración de los migrantes, ofreciéndoles el apoyo suficiente para que puedan aprender la lengua o las lenguas del país de acogida.

La resolución 2008/C 320/01, aprobada por el Consejo Europeo el 21 de noviembre de 2008, da curso a la Comunicación de la Comisión de septiembre de 2008. En esa resolución el Consejo Europeo expresó que la diversidad lingüística y cultural era parte integrante de la identidad europea; que el multilingüismo constituía un tema transversal de envergadura que abarcaba las esferas sociales, culturales, económicas y educativas; que el multilingüismo pasaba a tener asimismo especial importancia en el fomento de la diversidad cultural, entre otras cosas en el ámbito de los medios de comunicación y la transmisión en línea de contenidos y el diálogo intercultural dentro de Europa y con las demás regiones del mundo; y que esa diversidad lingüística en Europa suponía un valor añadido para el desarrollo de relaciones económicas y culturales entre la Unión Europea y el resto del mundo; y que el multilingüismo contribuía al desarrollo de la creatividad favoreciendo el acceso a otras formas de pensar, de interpretar el mundo y de expresar la imaginación. Para el Consejo, la promoción de las lenguas europeas minoritarias representaba una importante contribución al multilingüismo. Por eso, se constató la necesidad de aumentar el esfuerzo para fomentar el aprendizaje de las lenguas y valorar los aspectos culturales de la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación y formación.

Para ello, el Consejo Europeo invitó a los Estados Miembros y a la Comisión, en sus ámbitos de competencia, a fomentar el multilingüismo a través de campañas de concienciación sobre los beneficios de la diversidad lingüística y del aprendizaje de lenguas para reforzar la cohesión social, el diálogo intercultural y la construcción europea; a reforzar el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida mediante diferentes medidas; a promover en mayor medida el multilingüismo como ventaja para la competitividad de la economía europea y la movilidad y empleabilidad de las personas; a fomentar la diversidad lingüística y el diálogo intercultural reforzando la ayuda a la traducción, con el fin de fomentar la circulación de obras y difusión de las ideas y los conocimientos en Europa y en el mundo; y, finalmente, a promover las lenguas de la Unión Europea en el mundo mediante la cooperación de los Estados miembros y entre sus instituciones culturales en países terceros que facilitaran las asociaciones lingüísticas y el diálogo intercultural.

En el marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, publicado por la Comisión en diciembre de 2008, la Comisión presentó su visión estratégica de la cooperación entre los Estados miembros de la UE en la reforma de sus sistemas de educación y formación. En ese documento, se incluyeron tanto las prioridades inmediatas para el 2009-2010 como los retos a largo plazo y sugerencias de instrumentos mejorados para abordarlos.

En las conclusiones del marco estratégico, primero, se destacó la importancia de la política educativa para la consecución del crecimiento económico y del empleo, la inclusión social y la ciudadanía activa. También se reconoció el lento progreso de aspectos clave en la educación como la alfabetización o el abandono escolar prematuro. Ese marco estratégico pretendía reconducir la atención hacia el establecimiento de políticas estratégicas apropiadas de educación y formación a largo plazo, a pesar del interés actual por la aplicación de políticas económicas anticrisis. Además, se hizo hincapié en la necesidad de aplicar un método abierto de coordinación eficaz que apoyara la mejora de políticas de educación y formación y, para ello, la Comisión instó al Consejo a respaldar el marco propuesto para la futura cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación y el establecimiento de desafíos estratégicos a

largo plazo (hasta 2020) y de aspectos prioritarios para el periodo 2009-2010. Por último, se contempló la introducción de ajustes necesarios en función de las decisiones que se tomen en el contexto de la estrategia europea para el crecimiento y el empleo después de 2010.

El 12 de mayo de 2009, el Consejo publicó una serie de conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (2009/C 119/02), en el que se insistía principalmente en la importancia del objetivo de Barcelona 2002 de aprender dos idiomas extranjeros desde una edad temprana.

En las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, se expuso que, hasta 2020, el objetivo principal de la cooperación europea debía ser seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros y ése debía enmarcarse desde un punto de vista internacional. Se subrayó que el aprendizaje permanente había de considerarse un principio fundamental que sustentaba todo el marco estratégico y que estaba destinado a abarcar el aprendizaje en todos los contextos —formal, no formal e informal— y en todos los niveles —desde la educación en la primera infancia y la escuela hasta la enseñanza superior, la educación y formación profesional y el aprendizaje de adultos. En este punto, el marco debía contemplar los cuatro objetivos estratégicos tales como hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; incrementar la creatividad y la innovación; y supervisar de forma periódica el avance hacia un objetivo específico que constituyera una aportación fundamental de cara a un diseño de políticas basado en datos reales.

En cuanto a los objetivos estratégicos del marco, queremos destacar para nuestra investigación el primer, el segundo y tercer objetivo. En el primer objetivo de esas conclusiones se dice que: «la movilidad de educandos, profesores y formadores del profesorado, que constituye un elemento esencial del aprendizaje permanente y un medio importante de potenciar la empleabilidad y la adaptabilidad de las personas, debería extenderse gradualmente para que los períodos de aprendizaje en el extranjero —tanto dentro de Europa como por todo el mundo— sean la norma y no la excepción». En relación al segundo objetivo, se expone que: «el principal reto consiste en garantizar que todas las personas puedan adquirir competencias clave, desarrollando al mismo tiempo la excelencia y el atractivo en todos los niveles de la educación y la formación, lo que permitirá que Europa conserve una posición mundial sólida. Para lograr este objetivo de forma duradera, deberá prestarse mayor atención a elevar el nivel de las cualificaciones básicas, como el alfabetismo y las nociones aritméticas elementales, haciendo más atractivas las matemáticas, la ciencia y la tecnología, así como a potenciar las competencias lingüísticas». Por último, en el tercer objetivo se señala que: «la educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación, dotando a todos los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente con otros jóvenes con antecedentes diversos».

Los objetivos definidos con anterioridad son los objetivos estratégicos que la Comisión estableció para el período 2010-2020, los cuales deben ir acompañados de indicadores y de niveles de referencia. Para alcanzar estos objetivos estratégicos, la Comisión instó a los estados miembros a que colaboraran entre ellos, con el apoyo de la Comisión y haciendo uso del método abierto de coordinación, para promover la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta 2020; a que tuvieran en cuenta, en función de las prioridades nacionales, la adopción de medidas a escala nacional orientadas a alcanzar los objetivos definidos en el marco estratégico y a contribuir a la consecución de los valores de referencia europeos. Además, el Consejo pidió a la Comisión que colaborara con los Estados miembros y les prestara apoyo durante dicho periodo; que analizara, en particular, mediante los informes conjuntos sobre los progresos realizados, el grado en que se habían alcanzado los objetivos del marco; que trabajara sobre propuestas de posibles valores de referencias en los ámbitos de la movilidad, la empleabilidad y el aprendizaje de idiomas; y que colaborara con los Estados miembros para examinar las formas de mejorar los indicaciones actuales.

En los anexos de esas conclusiones se apuntó, en cuanto a la movilidad en el territorio europeo, que: «dado el valor añadido, reconocido a nivel general, de la movilidad de los discentes y con miras a aumentar dicha movilidad, se invita a la Comisión a que presente al Consejo una propuesta de valor de referencia en este ámbito para finales de 2010, que se centre inicialmente en la movilidad física entre los países en el ámbito de la educación superior, y que tenga en cuenta los aspectos tanto cuantitativos como cualitativos y refleje los esfuerzos realizados y los objetivos acordados en el marco del proceso de Bolonia, según se ha puesto de relieve recientemente en la Conferencia de Lovaina y Lovaina la Nueva. Al mismo tiempo, se invita a la Comisión a que estudie la posibilidad de hacer extensivo dicho valor de referencia a la educación y la formación profesional y a la movilidad del profesorado».

4.4. El programa Erasmus en el marco de las políticas comunitarias

«El espíritu Erasmus es acercar a los estudiantes a Europa y Europa a los estudiantes» (UE, 2007).

El programa Erasmus se enmarca en el contexto general de la libre circulación de las personas físicas en la UE. Esa libertad cobra gran importancia para la construcción del proceso de integración. Todo ciudadano de un Estado miembro debe tener derecho a moverse libremente sin necesidad de justificar su estancia, así como poder trabajar y residir en el mismo, disfrutando de los mismos derechos que los residentes. Desde la eliminación de las fronteras físicas entre los Estados miembros de la UE, la movilidad entre dichos estados es mayor. La libre circulación de las personas es un derecho general para personas activas e inactivas. Como ya se ha dicho con anterioridad, en el Tratado de la UE (TUE) o en el artículo 126 del capítulo 3 («Educación, Formación Profesional y Juventud») del Tratado de Maastricht se concretaba que «la Comunidad contribuirá al desarrollo de la educación de calidad promoviendo la cooperación entre los Estados miembros [...]. Se aplican las acciones que se refieren al aprendizaje de lenguas y a la difusión de las lenguas de los Estados miembros con el fin de facilitar la movilidad de los estudiantes con el reconocimiento académico de los títulos y de los periodos de estudios, de la misma forma y para fomentar el desarrollo de otros aspectos formativos. Los

estudiantes se integran en las materias y en los grupos de la universidad de destino sin que exista privilegio ni discriminación entre ellos».

El nombre del programa Erasmus es el acrónimo del nombre oficial en inglés «European Community Action Scheme for the Mobility of University Students» o «Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios». Ese acrónimo se hizo coincidir con el nombre del ilustre Erasmo de Rotterdam, en honor a ese gran filósofo, teólogo y humanista del siglo XV (1465-1536). La elección de autores clásicos para denominar los programas educativos comunitarios tales como Erasmo, Sócrates, Leonardo y otros no es casual. De esa forma, se pretendió reivindicar la seña de identidad de los orígenes europeos: la cultura. Además de ser un concepto geográfico, Europa también es cultura que resurge de las ciudades griegas libres y que se asocia a independencia y a libertad.

El nombre de Erasmus se eligió principalmente para denominar al primer y más importante de los programas universitarios comunitarios. Erasmo estudió, viajo, publicó y vivió en un gran número de países que hoy en día forman parte de la UE (Alemania, Francia, Italia, Holanda y Reino Unido). Persona de amplios saberes y de un profundo conocimiento de los países europeos, de sus culturas y de sus idiomas. La agitación por la que pasaba Europa en tiempos de Erasmo –la división del cristianismo provocado por el reformismo protestante de Lutero– incentivó su actitud crítica.

El programa Erasmus se creó en el año 1987 por iniciativa de la asociación de estudiantes AEGEE (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe). Fue fundado por Franck Biancheri con el apoyo del presidente de la República Francesa, François Mitterrand. El programa se integró en 1995 en un plan de mayor envergadura llamado Sócrates, desarrollado desde el año 2000 en el plan Sócrates II. La sección de Sócrates II abordaba básicamente la enseñanza superior (Erasmus) y ampliaba el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes universitarios.

El programa Erasmus tiene gran importancia por consolidar el proceso de integración de la Unión Europea (UE) con la finalidad de que los jóvenes europeos conozcan la cultura, las costumbres, los idiomas y el espacio físico de sus estados miembros. Este programa tiene un espíritu de apertura a los jóvenes universitarios europeos para que se integren en las aulas y ciudades de los países miembros de la UE y para que se relacionen con los estudiantes nativos.

Los objetivos del programa, tal y como los definió el Consejo, son: aumentar el número de estudiantes universitarios que pasen un periodo de estudios en un Estado miembro; promover la cooperación entre las universidades de los Estados miembros; potenciar la movilidad del personal docente con el objetivo de enriquecer la formación y la educación proporcionada en las universidades; hacer posible el contacto entre los ciudadanos de los Estados Miembros y la posibilidad de sentirse más europeos; y, finalmente, crear un conjunto de graduados con experiencia intracomunitaria que permita una mayor cooperación socioeconómica en la comunidad.

El programa Erasmus va dirigido a todo tipo de instituciones de enseñanza superior, a todas las disciplinas académicas y a todos los niveles de enseñanza superior, incluyendo el doctorado y, a todos sus agentes, sobre todo, a todos los docentes y a los estudiantes que terminaron su primer año de estudios universitarios y que son ciuda-

danos de uno de los países elegibles –los Estados miembros de la Unión Europea o de la Asociación europea de librecambio o tienen el estatus de residentes permanentes, apátridas o refugiados políticos.

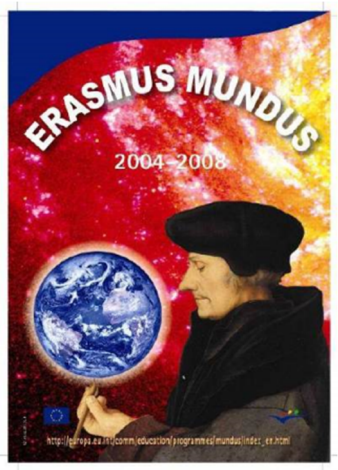
Las fases I y II de Erasmus se centraron en el fomento de la «movilidad física», esencialmente de los estudiantes, mientras que el capítulo de Sócrates, que abordaba la enseñanza superior, tenía por objetivo integrar esa movilidad en un marco más amplio de actividades de cooperación que se destinaban a desarrollar una dimensión europea en toda la gama de programas académicos universitarios. Aunque la movilidad de los estudiantes es la que cobra más importancia, en la actualidad, se están introduciendo incentivos para estimular a las universidades para que introduzcan una perspectiva europea en los cursos que realizan aquellos estudiantes que no participan directamente en la movilidad. Se acentúan de manera especial los intercambios de personal docente, el desarrollo curricular transnacional, las redes telemáticas paneuropeas y la cooperación interregional entre los países participantes. Actualmente, los países participantes en el programa Erasmus son: Bélgica, Bulgaria, Chequia, Dinamarca, Alemania, Estonia, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Rumania, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Reino Unido, Islandia, Liechtenstein, Noruega y Turquía.

El programa Erasmus es un programa cofinanciado por la UE (presupuesto comunitario) y los Estados miembros (Ministerio de Educación y Cultura, Comunidades Autónomas, Universidades y otras entidades). Los fondos asignados por la Comisión, en muchas ocasiones, no alcanzan el 10% del importe global estimado, por lo que las Universidades tienen que financiar gran parte del mismo.

En el siglo XXI, el programa aparece como un marco de cooperación, no sólo para los sistemas de enseñanza escolar y superior, sino también en ámbitos como el aprendizaje de lenguas, la formación de docentes, la educación de adultos, la enseñanza a distancia, la educación intercultural, los intercambios de la información y experiencias, etc. El programa Erasmus se relaciona con otras iniciativas a nivel europeo, sobre todo, con el programa Leonardo Da Vinci (formación profesional), con los programas de igualdad de oportunidades y con diversos componentes del Cuarto Programa Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico.

En la Unión Europea, se han llevado y se siguen llevando a cabo políticas en materia de educación y formación, financiadas por la Comisión Europea, organismo que se encarga de desarrollar diferentes planes y programas educativos para promocionar la diversidad lingüística y cultural en todo el territorio europeo. La Comisión patrocina todos los años diversos proyectos y programas para todos los miembros de la UE, proyectos supervisados, a su vez, por la Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural como es el caso de las redes de agencias y oficinas nacionales. En la actualidad, el programa Erasmus forma parte del Programa de Aprendizaje Permanente, ya mencionado con anterioridad.

Según el Programa de Aprendizaje Permanente, los objetivos actuales del programa Erasmus, acción que se enmarca dentro del Programa de Aprendizaje Permanente y definidos en el artículo 21 de la decisión 1720/2006/CE, se clasifican en objetivos específicos y operativos. Los objetivos específicos abarcan, por una parte, el fomento de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior; y, por otra,



la mejora de la contribución de la educación superior y la formación profesional avanzada al proceso de innovación. En cuanto a los objetivos operativos, se marcaron metas concretas para llevar a cabo el programa como: progresar cualitativamente en la movilidad de estudiantes y personal docente en Europa, para lograr que, al menos, tres millones de estudiantes en 2012 se hayan desplazado gracias al programa Erasmus y a sus programas predecesores; mejorar cualitativamente e incrementar la cooperación multilateral entre los centros europeos de enseñanza superior; aumentar la transparencia y la compatibilidad entre las cualificaciones de la enseñanza superior y la formación profesional de grado superior; mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la cooperación entre los centros de enseñanza superior y las empresas; facilitar el desarrollo de prácticas innovadoras en educación y formación de nivel terciario así como su transferencia, incluso de un país participante a otro; y apoyar el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanentes, innovadoras y basadas en las TIC.

Uno de los principios fundamentales del programa Erasmus es el reconocimiento íntegro de los créditos para los estudiantes que hayan completado satisfactoriamente los cursos especificados en los convenios de formación y aprendizaje obligatorio entre las universidades participantes. Los informes estadísticos de las agencias nacionales presentan sólo información sobre los créditos ECTS para cada uno de los estudiantes que participan en el programa, aunque según el Eurostat (UE, 2010), los datos no son muy fiables, ya que muchas instituciones no informan sobre los créditos ECTS de forma sistemática. Por lo tanto, los datos son sólo una aproximación de los créditos que los estudiantes recibirán si regresan a sus universidades de procedencia tras un periodo en una universidad extranjera. Según los informes de las agencias nacionales, la media de créditos ECTS por estudiante y estancia en una universidad extranjera es de 28,5. Teniendo en cuenta la diferencia en el tiempo de estancia de los estudiantes en el extranjero, la media calculada por mes de créditos ECTS es de 4,4 (UE, 2010).

El programa Erasmus también ofrece cursos intensivos de lengua para sus estudiantes, respondiendo así a uno de los objetivos transversales: el fomento del aprendizaje de lenguas.

El programa Erasmus se ha ampliado a un programa denominado Erasmus Mundus, que pretende hacer de la Unión Europea el centro por excelencia del aprendizaje en todo el mundo, mediante la financiación de Másters de carácter interuniversitario. Dentro del programa Erasmus Mundus existen diferentes acciones denominadas Acción 1, 2, 3, 4. La Acción 1 la componen los cursos de Máster Erasmus Mundus, integrados y de alta calidad, impartidos por centros de educación superior y formados por un mínimo de tres países. Los cursos definen de forma clara la naturaleza y la forma de la titulación o titulaciones finales a las que da derecho. Suponen un mínimo de 60 créditos ECTS y un máximo de 120 y su duración varía entre uno o dos cursos académicos. Las Acciones 2 y 3 ofrecen a los estudiantes europeos y no europeos oportunidades enriquecedoras tanto cultural como socialmente en el ámbito de la educación superior. Eso significa que cualquier estudiante de cualquier país del mundo puede participar en el programa Erasmus Mundus una vez haya obtenido una primera titu-

lación expedida por cualquier centro de educación superior. Se trata, por lo tanto, de programas de nivel de postgrado ofrecidos por un consorcio de tres centros europeos de educación superior. La duración es de entre dos y tres años y con él se puede obtener una «titulación doble, conjunta o múltiple reconocida». No existen Máster Erasmus Mundus ni de primer ciclo de educación superior ni de doctorado. En relación a la Acción 4, se propone «mejorar la capacidad de atracción de la educación superior europea en todo el mundo», es decir, mejorar el perfil, la imagen, la visibilidad y la accesibilidad de la educación superior europea en todo el mundo. Los proyectos también abordan la dimensión internacional de la garantía de calidad, el reconocimiento de créditos académicos, el reconocimiento mutuo de calificaciones con terceros países, el desarrollo curricular o la movilidad.

Las actividades que pueden optar a ayudas son aquellas que van dirigidas: a la promoción de la educación superior europea en el mundo que creen herramientas de información y difusión (ferias internacionales, organización de seminarios, etc.); al fomento del acceso a la educación superior europea a estudiantes de terceros países que desarrollen cursos o materiales para la enseñanza de idiomas y preparación cultural, desarrollo de métodos más eficaces de acogida e integración de estudiantes de terceros países, etc.; y al desarrollo de actividades complementarias que apoyen las acciones centradas en cuestiones inherentes a la internacionalización de la educación superior como la garantía de la calidad, el reconocimiento de créditos académicos, el desarrollo curricular, encuestas, estudios, etc. Se trata, por lo tanto, de proyectos que no tienen por objetivo favorecer a las universidades o Máster Erasmus Mundus concretos.

El programa Erasmus constituyó el inicio de la convergencia europea a nivel de la educación superior. El objetivo principal del programa era «mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y calificaciones en toda la Unión» (UE, 2000).

El programa Erasmus se ha convertido en un fenómeno social y cultural sin precedentes y ampliamente popular entre la comunidad estudiantil europea. No sólo fomenta los preceptos de Bolonia, sino que además facilita el aprendizaje de lenguas y el entendimiento entre diferentes culturas y costumbres. El mundo académico de la enseñanza superior ya lo ha reconocido como un elemento que fomenta la cohesión, el reconocimiento de la Unión Europea y la conciencia de ciudadanía europea entre la población estudiantil.

4.5. La evolución del programa Erasmus

Como se ha expuesto en apartados anteriores, en el primer Tratado Constitutivo, el Tratado de Roma (1957), apenas se mencionaba el concepto de educación. En 1960, hubo un intento fallido de crear la Universidad europea (Corbett, 2006: 9). Corradi (2006) considera que la Conferencia Europea de Rectores en Génova fue el punto de partida del programa Erasmus. En el comunicado de esa conferencia se introdujeron, por una parte, el término fundamental «autonomía de la universidad» –la realización de los acuerdos de cooperación no los podían llevar a cabo los estados, sino las universidades–; y, por otra, el término de «equivalencia», que se empleaba a nivel interguber-

namental, se reemplazó por el término de «reconocimiento» (Corradi, 2006: 5-6). El cambio de conceptos fue radicalmente innovador e influyó en el desarrollo de la Comunidad Europea en el ámbito de la educación. No sólo se comenzó a fomentar el intercambio de los estudiantes, sino que se introdujo otro elemento de cambio: se apostaba por reconocer el periodo de estudio en la universidad de acogida. Esas nuevas políticas tomaron mayor fuerza en 1970 cuando se implementaron los programas de intercambio entre las universidades de Italia y Alemania y entre Italia y Francia (Corbett, 2006).

En la década de los setenta, Henry Jeanne en el artículo «For a European Policy of Education» destacó la dimensión europea en educación y, junto con Ralph Dahrendorf «Education in the European Community», fomentó el debate sobre la movilidad a nivel comunitario, resaltando la importancia del estudio de las lenguas extranjeras dentro de la Unión Europea. En el año 1974, Corradi puso el acento en crear una cooperación entre los países del oeste y del este, en 1975 Jean Claude Masclet publicó el artículo sobre «Intra-European Mobility of Students» y en 1976 se fundó el proyecto Erasmus «Joint Study Programmes» (Corradi, 2006: 15-20).

En la década de los ochenta, hubo un gran número de negociaciones intergubernamentales, especialmente entre Alemania e Italia, pero no fue hasta el 1983 y 1984 cuando el proyecto recibió el apoyo del Consejo de Ministros y del Parlamento Europeo (Corradi, 2006: 20, 22, 25, 26). En 1984, el Parlamento Europeo en la «Resolution on Higher Education and on the Development of Cooperation Between Institutions of Higher Education» abogó por el intercambio y por la promoción de la movilidad estudiantil. En 1986, la Comunidad Europea aprobó el plan general «ERASMUS» por su vital importancia para la formación de ciudadanos europeos (Corradi, 2006: 25,26). En 1986/ 87, la asociación de estudiantes AEGEE (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe*),* asociación clave en el fomento del programa ERASMUS, convenció al presidente francés François Mitterrand para que le diera su apoyo. El Programa, como ya se ha dicho, fue fundado por Franck Biancheri y, respaldado por el Comisario de Educación de la Comisión Europea, Manuel Marín, quien recibió un gran apoyo del presidente François Mitterrand. El 14 de mayo de 1987, el Consejo de Ministros ratificó el programa Erasmus entrando en vigor. El objetivo fundamental del programa era fomentar y apoyar la movilidad en la educación superior de los estudiantes en toda Europa. Desde 1987, el programa Erasmus se ha convertido en uno de los ejemplos con más éxito de la construcción europea (Corbett, 2006: 9).

Por lo tanto, durante este periodo se distinguen cuatro fases principales en relación a la creación del programa Erasmus. La primera fase consistió en una introducción radical de los términos autonomía de la universidad y reconocimiento, que en la actualidad aún son vigentes. La segunda se desarrollo a raíz de tres artículos (Jeanne, Dahrendorf, Masclet) y del proyecto piloto (becas para estudiantes). La tercera se llevó a cabo paso a paso mediante relaciones y negociaciones intergubernamentales en la Comunidad Europea. Y por último, la cuarta se concretó en la fundación del programa Erasmus, en 1987. La primera y la segunda fase se pueden considerar etapas de iniciación, mientras que la tercera y la cuarta de formación y constitución.

En la década de los 90, James Coleman concluyó que el programa Erasmus había promocionado la integración europea fomentando la movilidad entre los ciudadanos europeos. Apuntó que, en 1988/89, los intercambios tuvieron lugar principalmente

entre Alemania, Francia y la Gran Bretaña (62% de los estudiantes), pero que en 1997/98 sólo el 49% de sus estudiantes participó en el programa de intercambio (Coleman, 1998: 3). Durante esa década, se realizaron diferentes estudios para analizar el impacto de la estancia Erasmus. Entre esas investigaciones cabe destacar la de Coleman, cuya investigación dirigida por Opper, Teichler y Carlson durante 1990 mostraba que el periodo del programa Erasmus no contribuía al nivel de empatía hacia las otras culturas (1998: 14-15). Otras investigaciones, como la de Corradi demostarban el fenómeno contrario. Para ese autor, la mayor contribución no se reflejaba en la mejora de la lengua extranjera, ni en la mayor adquisición de conocimientos académicos, sino en la experiencia que ganaron viviendo en otra cultura, lo que motivaba una evaluación de los valores adquiridos durante su infancia (no obligatoriamente positivos). Por su parte, Willis y Coleman afirmaron en su estudio que el hecho de vivir en el extranjero tenía un impacto positivo en las actitudes de los estudiantes (Coleman, 1998: 28). Engberg, Hurtado y Meader también expusieron que la situación de que la gente joven entrara en contacto con sus homólogos de diferentes etnias promovía la apertura y la habilidad de aceptar gentes con diferentes creencias (Engberg y otros, 2003).

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede concluir que la generación Erasmus es una generación más abierta. El programa Erasmus ha promocionado «la cooperación y la unidad y ha superado barreras resultantes de las diferencias lingüísticas, afianzadas en estereotipos (Peck, 1996: 69).

Los cuarenta y cinco países, con más de 1.800 universidades participantes, celebraron el vigésimo aniversario del programa Erasmus en 2007 que, tras dos décadas de vida, ha demostrado ser el programa con más éxito en la promoción de la integración europea. El primer año académico que se puso en marcha (1987) participaron 3.244 estudiantes y en 2005, el número de estudiantes aumentó a 144.032, lo que significó casi un 1% de la población universitaria europea. El incremento en ese mismo año fue mayor en el grupo de docentes; 20.877 docentes lo que equivale al 1,9%. En la actualidad, durante un curso académico son más de 150.000 los estudiantes que se benefician del programa de movilidad. Por lo tanto, el programa Erasmus ha adquirido un estatus de fenómeno social y cultural gracias a la oportunidad que brinda a centenares de miles de estudiantes de vivir en un país extranjero por primera vez. Más de un millón y medio de estudiantes, el 60% de la población estudiantil femenina se ha beneficiado de las becas Erasmus; la Comisión Europea espera alcanzar la cifra de tres millones en 2012.

Según Jan Figel, Comisario Europeo de Educación, Formación y Cultura: «Erasmus has been and remains a key factor in the internationalisation and somehow «Europeanisation» of the EU's higher education systems. Those months spent abroad are also a turning point in the lives of thousands of individuals: 80% of the participants are the first in their family to undertake a period of study abroad. To conclude: Among the challenges left, the Erasmus grant remains far too low to allow students from less favourable financial backgrounds to enjoy the benefits of the Programme. Also the Commission is calling for Member States to increase their support for Erasmus, to open it up to even more students, especially those from less privileged backgrounds» (UE,

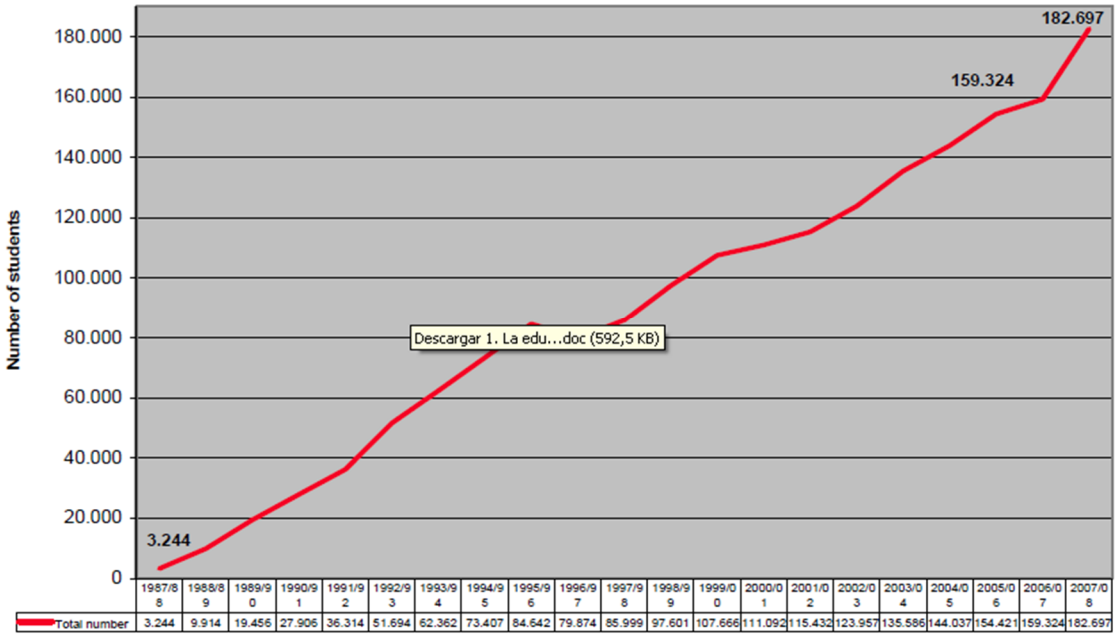
2007). Por su parte, el presidente de la Comisión Europea, José Manuel Barroso, afirmó: «Erasmus is an excellent example of what coordinated European action in the field of education can achieve, and bodes well for the success of the recently proposed European Institute of Technology, which –like Erasmus 20 years ago– is a brand new concept that represents a vision and a belief that concerted European action has a larger added value than the sum up of excellent independent initiatives» (UE, 2007). Con esas palabras Ján Figel destacó que el 80% de los estudiantes Erasmus lo formaban estudiantes que dentro de su familia era el primer miembro que había estudiado en el extranjero (Figel, 2006: 1). Eso era y es el factor principal en la internacionalización y en la europeización de la educación superior; el término dimensión europea se utiliza más que el de europeización (Sherman y otros, 2000: 251). El Comisario europeo subrayó que, desde 1987, un millón y medio de estudiantes se había beneficiado del programa Erasmus y que para el año 2012 se tendrían que alcanzar los tres millones. Figel (2006) también indicó que el programa Erasmus había alcanzado el objetivo de contribuir a la movilidad en las instituciones de educación superior en Europa y que se había convertido en, primero, una herramienta política de poder de la UE y, segundo, en un fenómeno social y cultural; afirmó que el programa Erasmus beneficiaba a todos los europeos y que había ofrecido la oportunidad de experimentar la diversidad europea y el sentir de los europeos «que tiene que tener impacto en el proceso de integración europea» (Byram y Anwei, 2006: 121). En relación al fenómeno cultural y social, el programa ha mejorado la comunicación y las habilidades de cooperación y de comprensión de las otras culturas. Anualmente, sólo un 1% de los estudiantes europeos participa en el intercambio (Figel, 2006: 1-2).

Durante estos últimos veinte años, se ha constatado que el programa Erasmus puede constituir un factor clave en la búsqueda de trabajo dentro del mercado laboral, dado que las empresas dan cada vez más importancia a la experiencia en el extranjero. Además, el programa era y sigue siendo un promotor del cambio en la educación superior desde su fundación. Actualmente, el programa de movilidad Erasmus contribuye a reorganizar los sistemas de educación superior en Europa basados en el proceso de Bolonia.

4.6. Los datos estadísticos sobre la movilidad de estudiantes Erasmus

En enero de 2010, la Comisión Europea publicó un informe que llevaba por título «Statistical Overview of the implementation of the decentralised actions in the Erasmus Programme in 2007/2008», en el que se hacía una evaluación general del programa desde que se puso en marcha. Según las estadísticas de dicho informe, el primer curso académico, en el que se inauguró el programa de intercambio Erasmus, participaron 3.244 estudiantes, mientras que en el curso 2007/08 el total de estudiantes que participaron en el programa de intercambio ascendieron a 182.697, lo que supone un incremento del 2.549,2% en un periodo de 20 años. Eso nos habla de la magnitud y de la importancia que ha ido adquiriendo, tal como se demuestra tanto en las políticas comunitarias educativas como en las crecientes cifras de estudiantes durante el período de 1987/88-2007/08 (véase imagen 4.1).

Imagen 4.1. Movilidad de estudiantes Erasmus entre 1987/88-2007/08



Fuente: Eurostat (2010: 11): «Statistical Overview of the implementation of the decentralised actions in the Erasmus Programme in 2007/2008».

El programa Erasmus se estableció, como ya se ha mencionado anteriormente, en 1987 y durante más de veinte años casi dos millones de estudiantes se han beneficiado del programa. Desde su creación, los países que han movilizado a un mayor número de estudiantes son: Alemania (289.687: 15,52%), Francia (288.713: 15,47%) y España (260.834: 13,97%) (UE, 2010).

El programa Erasmus ha pasado por diferentes fases:

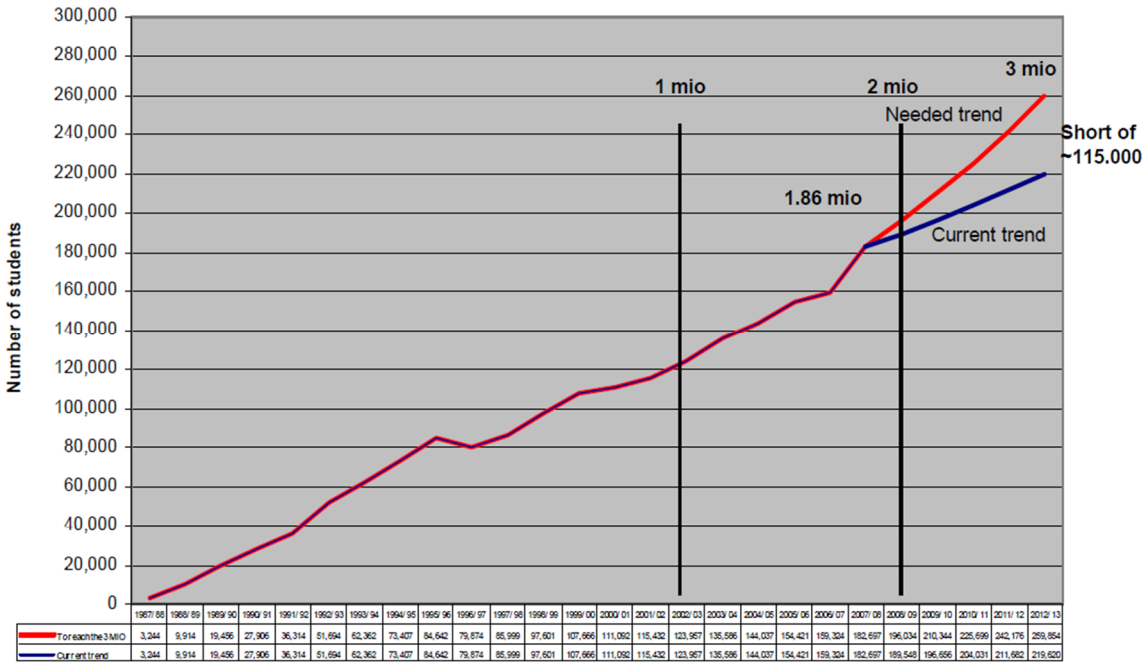
- Erasmus 1987/88 – 1989/90 (3 años): 32.614 estudiantes
- Erasmus 1990/91 – 1994/95 (5 años): 251.683 estudiantes
- Socrates I – Erasmus 1995/96 – 1999/00 (5 años): 455.782 estudiantes
- Socrates II – Erasmus 2000/01 – 2006/07 (7 años): 943.849 estudiantes

El curso académico 2007/08 fue el primero en el que el programa Erasmus se incluyó dentro del Programa de Aprendizaje Permanente y el primer año en el que 182.697 estudiantes estudiaron en el extranjero o recibieron una plaza de prácticas en una empresa. Durante ese tiempo, cerca de 2.500 instituciones europeas de educación superior enviaron a estudiantes al extranjero y 2.464 los recibieron. Desde que comenzó el programa en 1987, el número de participantes se ha incrementado año tras año, excepto en el 1996/97. El crecimiento anual en 2007/08 en relación al 2006/07 fue del 14,7%.

El objetivo de la decisión 1720/2006/EC del Parlamento Europeo y del Consejo (15 de noviembre de 2006, establecimiento del programa de acción en el aprendizaje permanente, artículo 21a) es que el Programa de Movilidad Erasmus y sus programas predecesores alcancen en el 2012, al meno, tres millones de participantes.

En 2002 un millón de estudiantes participó en el programa Erasmus y en 2009 fue de dos millones. Para alcanzar los tres millones de estudiantes Erasmus propuestos para 2012, se necesita un incremento anual de casi un 7,5%, proporción considerablemente mayor que la tendencia actual. Probablemente, sin esfuerzos adicionales no se va a conseguir alcanzar esa cifra, ya que si seguimos con la tendencia actual restarán 115.000 estudiantes para alcanzar los tres millones en el curso académico 2012/13 (véase imagen 4.2).

Imagen 4.2. Movilidad de estudiantes Erasmus entre 1987/88 y 2012/13



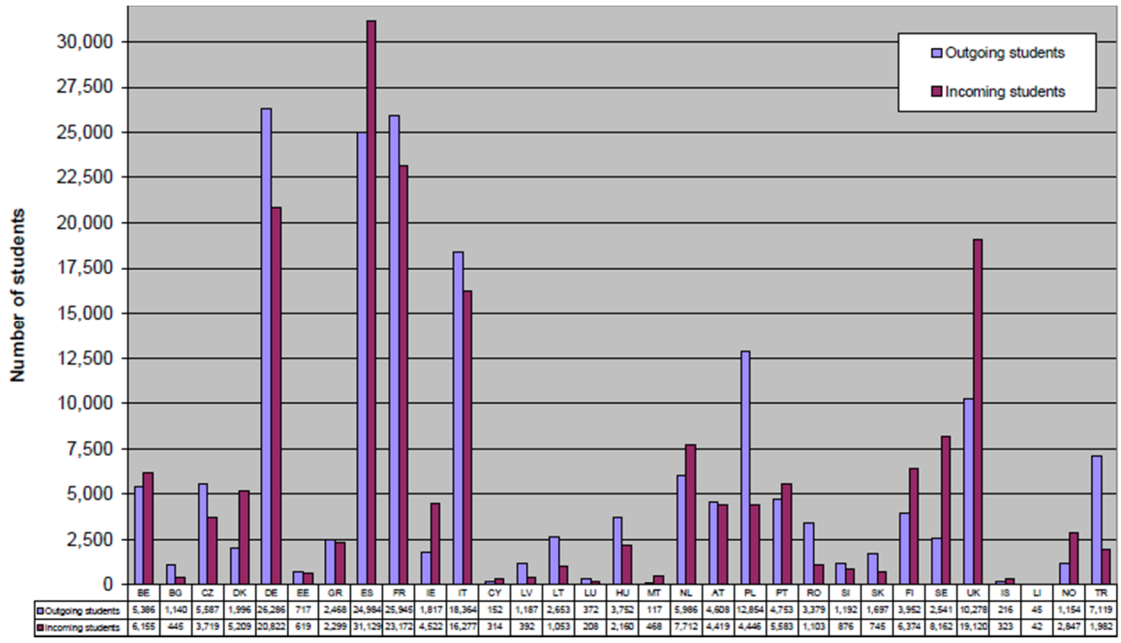
	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
To reach the 3 MIO	3,244	9,914	19,456	27,906	36,314	51,694	62,362	73,407	84,642	79,874	85,999	97,601	107,666	111,092	115,432	123,957	135,586	144,037	154,421	159,334	182,697	196,034	210,344	225,699	242,176	259,854
Current trend	3,244	9,914	19,456	27,906	36,314	51,694	62,362	73,407	84,642	79,874	85,999	97,601	107,666	111,092	115,432	123,957	135,586	144,037	154,421	159,334	182,697	189,548	196,656	204,031	211,682	219,620

Fuente: Eurostat (2010: 12): «Statistical Overview of the implementation of the decentralised actions in the Erasmus Programme in 2007/2008».

Según ese mismo informe, en el año académico 2007/08, el primer año del Programa de Aprendizaje Permanente, 182.697 estudiantes fueron a otro país europeo para estudiar durante un periodo de tiempo. El país que registró un mayor número de estudiantes que viajaban a otro país europeo para estudiar fue Alemania (26.286: 14,39%), seguido de Francia (25.945: 14,20%) y España (24.984: 13,68%).

Aproximadamente, el 56,5% de los estudiantes Erasmus son estudiantes de grado, el 41,7%, estudiantes graduados y el 1,8% estudiantes de doctorado. La edad media de los estudiantes Erasmus en el 2007/08 es de 22 años y aproximadamente el 62% son mujeres (UE, 2010).

Imagen 4.3. Número de estudiantes Erasmus «Outgoing-Incoming» EUR31: 2007/08



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	GR	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Outgoing students	5,386	1,140	5,587	1,996	26,286	717	2,468	24,984	25,946	1,817	18,364	152	1,187	2,653	372	3,752	117	5,986	4,608	12,854	4,753	3,379	1,192	1,697	3,952	2,541	10,278	216	45	1,154	7,119
Incoming students	6,155	445	3,719	5,209	20,822	619	2,299	31,129	23,172	4,522	16,277	314	392	1,053	208	2,160	468	7,712	4,419	4,446	5,583	1,103	876	745	6,374	8,162	19,120	323	42	2,847	1,962

Fuente: Eurostat (2010: 19): «Statistical Overview of the implementation of the decentralised actions in the Erasmus Programme in 2007/2008».

En cuanto al país de recepción, España es el país que registró un mayor número de estudiantes Erasmus en sus universidades durante el curso académico 2007/08 (31.129: 17,04%), junto con Francia (23.172: 12,68%) y Alemania (20.822: 11,40%). En 2007/08, todos los países participantes experimentaron un crecimiento del número de estudiantes Erasmus en sus universidades, excepto Islandia (-1,22%). La movilidad de recepción se ha incrementado un 64%, respecto al 2000/01 en la EU31. A pesar de que el número de estudiantes que recibe Gran Bretaña ha aumentado, éste es el único país que recibió menos estudiantes Erasmus en el 2007/08, respecto a 2000/01 (-1,13%).

Por otra parte, los países que enviaron más estudiantes Erasmus fueron Alemania (23.884: 15%), Francia (22.981: 14,4%), España (22.322: 14%), Italia (17.195: 10,8%) el Reino Unido (7235: 4,5%). En total, esos cuatro países enviaron al 57,9% de los estudiantes, siendo Alemania el país (en la imagen «outgoing students») que más estudiantes Erasmus envió a otros países europeos.

En términos de número de estudiantes Erasmus y por países, existen países (EUR31) que muestran un desequilibrio significativo tales como Malta, Suecia, Dinamarca e Irlanda; por cada dos o más estudiantes que reciben, sólo uno se va a estudiar a otro país europeo (véase imagen 4.3).

En resumen, España, Francia, Alemania, Italia y Reino Unido son los países de la Unión Europea que, a la vez, reciben y envían más estudiantes Erasmus.

España destaca por ser el país cuyas instituciones acogen a más estudiantes Erasmus. En el curso académico 2007/08, entre las diez primeras universidades europeas elegidas por los estudiantes, se encontraban ocho españolas: Universidad de Granada (1.796), Universidad de Valencia (1.684), Universidad Complutense de Madrid (1.559), Universidad Politécnica de Valencia (1.532), Università di Bologna (1.462), Universidad de Sevilla (1.248), Universidad de Salamanca (1.177), Universitat Autònoma de Barcelona (1.155), Universitat de Barcelona (1.106). Entre las diez universidades que durante el curso académico enviaron a más estudiantes Erasmus al extranjero se encontraban: Università Di Bologna (1.311), Universidad Complutense de Madrid (1.281), Universidad de Granada (1.225), Universzita Karlova V Praze (1.121), Universidad de Valencia (1.009), Uniwersytet Warszawski (950), Università DEGLI Studi Di Roma «La Sapienza» (942), Universität Wien (871) y Università Degli Studi di Padova (767).

Tabla 4.1. Número de estudiantes en las universidades alemanas y españolas 2008/09

España envió estudiantes a:	España recibió estudiantes de:	Alemania envió estudiantes a:	Alemania recibió estudiantes de:
1. Italia: 732	1. Francia: 1.029	1. Reino Unido: 922	1. Reino Unido: 667
2. Reino Unido: 570	2. Alemania: 914	2. España: 914	2. Francia: 559
3. Alemania: 366	3. Reino Unido: 687	3. Francia: 611	3. Austria: 502
4. Francia: 354	4. Italia: 496	4. Austria: 244	4. España: 366

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Eurostat (2010).

La tabla 4.1 muestra un resumen de los datos sobre el número de estudiantes Erasmus en las universidades alemanas y españolas obtenidos del documento «Erasmus student mobility 2008/09: Total number of students by home and host country», publicado por el Eurostat en enero de 2010.

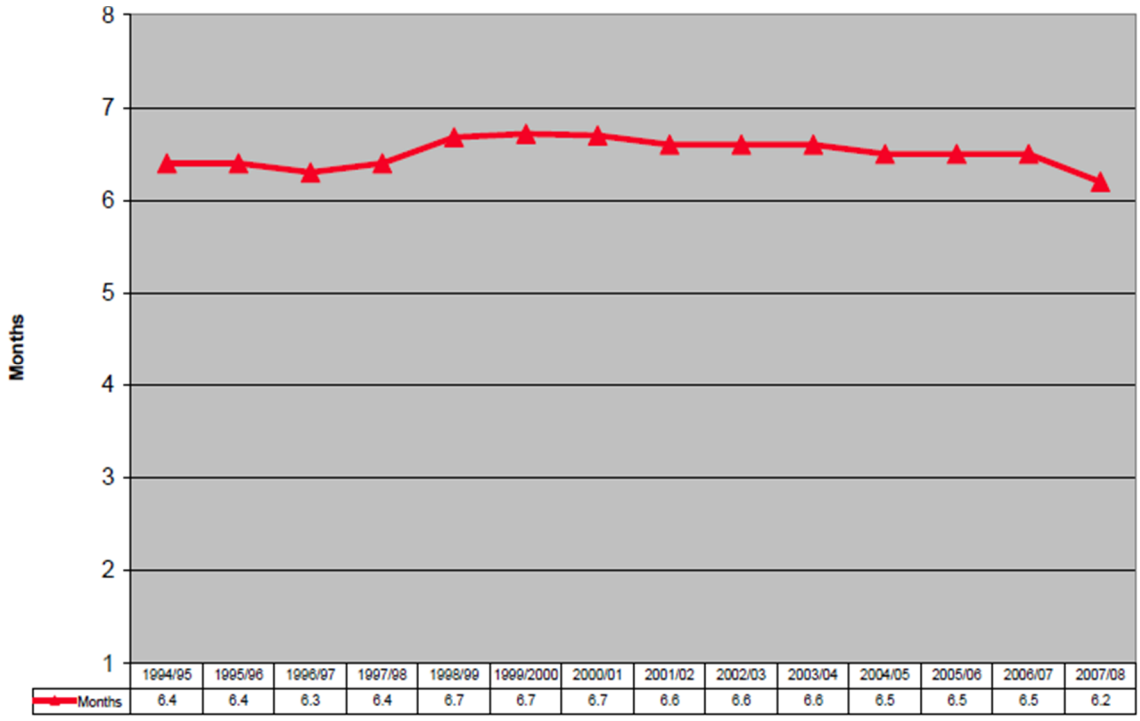
En la tabla se puede observar el número de estudiantes que España y Alemania enviaron y recibieron durante el curso 2008/2009. Los estudiantes Erasmus españoles cursaron su estancia Erasmus principalmente en universidades italianas (732), inglesas (570), alemanas (366) y francesas (354). A su vez, las universidades españolas recibieron durante ese mismo curso académico a estudiantes Erasmus de Francia (1.029), de Alemania (914), del Reino Unido (687) y de Italia (496).

Según las estadísticas publicadas por el Eurostat y la Comisión Europea, en el curso académico 2008/2009, España fue, con el 16,5% de la población total de estudiantes Erasmus, el país que recibió mayor número de alumnos por delante de Gran Bretaña (15,8%), Alemania (13,9%) y Francia (12%). En ese mismo informe, se publicó que el país que más estudiantes envió a otros países para llevar a cabo una estancia Erasmus fue Francia (15.5%), seguido de Alemania (14,8%), Gran Bretaña (11,2%) y España (9,9%).

Durante el curso académico 2008/09, las diez universidades europeas que recibieron más estudiantes Erasmus, y por este orden, fueron: Universidad de Granada (1.858), Universidad de Valencia (1.667), Universidad Complutense de Madrid (1.626), Universidad Politécnica de Valencia (1.547), Università di Bologna (1.547), Universidad de Sevilla (1.526), Universidad de Salamanca (1.392), Universita' degli Studi di Firenze (1.174), Universitat Autònoma de Barcelona (1.082) y Università degli Studi di Roma «La Sapienza» (1.060). Hay que resaltar que entre las diez primeras universidades receptoras

de estudiantes Erasmus se encuentran siete españolas. En cuanto a las universidades europeas que más estudiantes Erasmus enviaron al extranjero, cabe destacar: The University of Nottingham (215), Wyzsza Szkola Hotelarstwa I Gastronomii (208), University of Bristol (204), The University of Manchester (178), University of Bath (175), Hogeschool Zuyd (158), University of Leeds (152), Hanzehogeschool Groningen (151), Technische Universität Dresden (141), The Queen'S University of Belfast (133). En este caso, existe mayor variedad de universidades, aunque destacan las británicas.

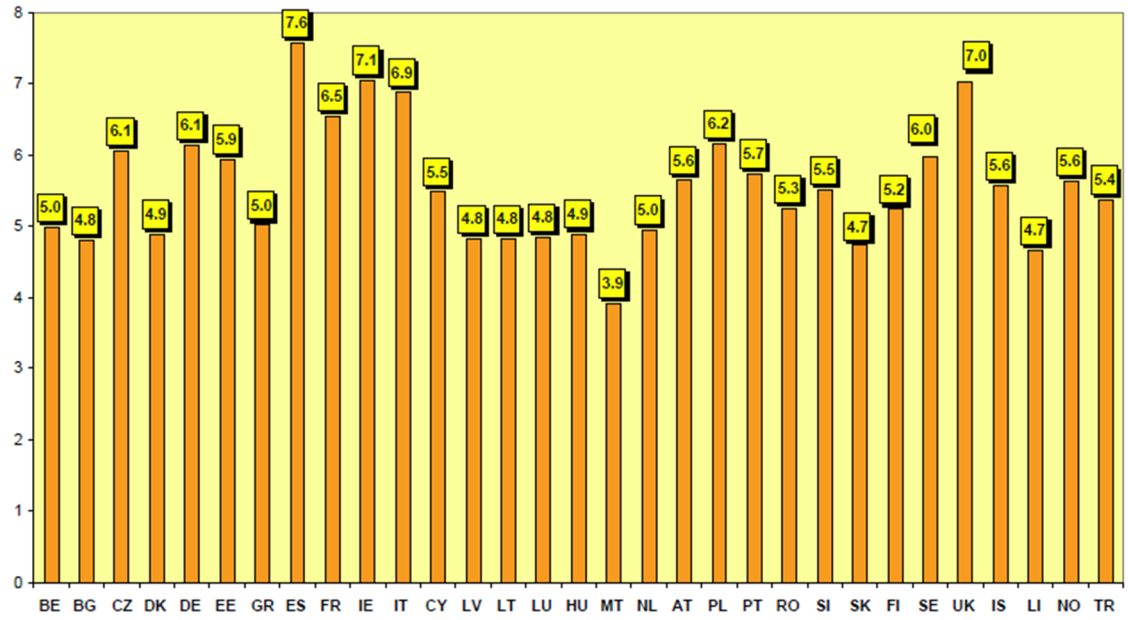
Imagen 4.4. Duración de la estancia Erasmus desde 1994/95 hasta 2007/08



Fuente: Eurostat (2010: 21): «Statistical Overview of the implementation of the decentralised actions in the Erasmus Programme in 2007/2008».

En la imagen 4.4 podemos contemplar la evolución de la duración de la estancia Erasmus desde el curso académico 1994/95 hasta el 2007/08. La media se ha mantenido practicamente igual. En el curso académico 2007/08, un estudiante permanecía una media de 6,2 meses en el país donde estaba realizando su estancia Erasmus.

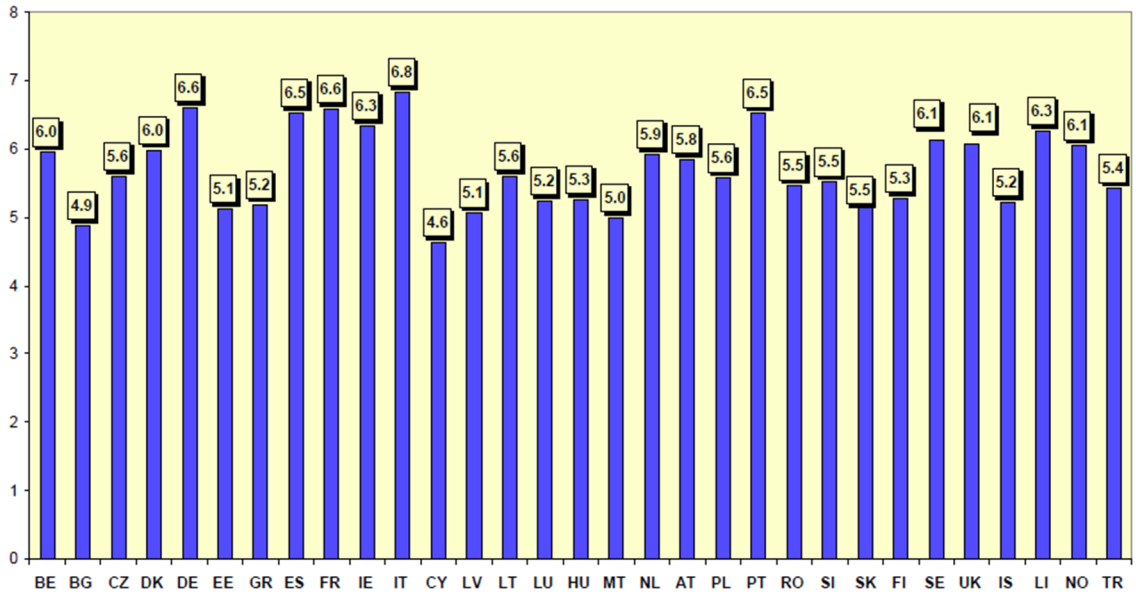
Imagen 4.5. Media de la duración de la estancia Erasmus por países de procedencia



Fuente: Eurostat (2010: 21): «Statistical Overview of the implementation of the decentralised actions in the Erasmus Programme in 2007/2008».

La media de la estancia en el extranjero depende del país de procedencia y va desde los 3,9 meses para los estudiantes procedentes de Malta hasta los 7,6 meses para los estudiantes españoles (véase imagen 4.5).

Imagen 4.6. Media de la duración de la estancia Erasmus por países de destino



Fuente: Eurostat (2010: 22): «Statistical Overview of the implementation of the decentralised actions in the Erasmus Programme in 2007/2008».

Según la imagen 4.6, el país que muestra una mayor permanencia de sus estudiantes Erasmus, es Italia, con 6,8 meses, seguido de Francia (6,6 meses), Alemania (6,6 meses), España y Portugal (6,5 meses).

Por lo tanto, tenemos que destacar el hecho de que, en nuestra investigación estamos analizando dos países, España y Alemania, cuya participación en el programa Erasmus es de vital importancia, según los datos estadísticos publicados por el Eurostat. Por una parte, España que es el país que durante los últimos cursos académicos ha recibido un mayor número de estudiantes Erasmus; y, por otra, Alemania que es uno de los países que más estudiantes Erasmus ha enviado al extranjero durante los últimos años. Este dato concede una relevancia y una significatividad especial a los resultados de la investigación.

5. La tecnología educativa en el panorama de la educación superior europea

5.1. Las TIC en la sociedad de la información

En la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (World Summit on the Information Society: WSIS) que tuvo lugar en Ginebra en 2003 y en Túnez en 2005 los gobiernos y los líderes políticos de todo el mundo se comprometieron a construir una sociedad de la información; una sociedad en la que cualquier persona «tenga acceso, utilice y comparta la información y el conocimiento».

En la declaración de principios de la Cumbre, se reconocía que: «las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) tienen repercusiones inmensas en todos los aspectos de nuestras vidas. El rápido progreso de esas tecnologías brinda unas oportunidades sin precedentes para alcanzar niveles más elevados en el desarrollo. La capacidad de las TIC para reducir obstáculos tradicionales, especialmente el tiempo y la distancia, posibilitan, por primera vez en la historia, el uso del potencial de estas tecnologías en beneficio de millones de personas de todo el mundo» (UIT, 2004: 2).

Se puso en marcha un plan de acción o Plan de Acción de Ginebra, cuyos objetivos se centraban básicamente en construir una sociedad de la información integradora; poner el potencial del conocimiento y las TIC al servicio del desarrollo; fomentar la utilización de la información y del conocimiento para la consecución de los objetivos de desarrollo acordados internacionalmente; así como promover los contenidos de la Declaración del Milenio para hacer frente a los nuevos desafíos que plantea la sociedad de la información, en los planos nacional, regional e internacional (UIT, 2004: 2).

En base a esos objetivos de desarrollo acordados internacionalmente, se establecieron otros que servían de referencia mundial a fin de mejorar la conectividad y el acceso a las TIC para promover los objetivos del Plan de Acción y que se espera que se cumplan antes de 2015. Estos objetivos podían ser un referente para el establecimiento de las metas nacionales y su adaptación dependía de las circunstancias de cada país. Entre esos objetivos definidos, cabe destacar, en primer lugar, el de conectar aldeas, universidades, escuelas superiores, escuelas secundarias y escuelas primarias, centros científicos y de investigación, bibliotecas públicas, centros culturales, museos, oficinas de correos y archivos, centros sanitarios y hospitales y departamentos de gobierno locales y centrales. En cuanto al segundo objetivo, se precisó crear amplias redes comunitarias,

sitios web y direcciones de correo electrónico y asegurar que todos los habitantes del mundo tuvieran acceso a esos servicios –por lo menos que estén al alcance de más de la mitad de los habitantes del planeta. En relación al tercer objetivo, se proyectó una adaptación de todos los programas de estudio de la enseñanza primaria y secundaria al cumplimiento de los objetivos de la sociedad de la información. Por último, se constató la necesidad de fomentar el desarrollo de contenidos e implantar condiciones técnicas que faciliten la presencia y la utilización de todos los idiomas del mundo en internet (UIT, 2004: 2).

Las líneas de acción se concentraron en la participación, cooperación y asociación efectiva de los gobiernos y de todas las partes interesadas para el desarrollo de la sociedad de la información. Se vio la necesidad de crear una infraestructura para alcanzar el objetivo de la integración en el ámbito digital (acceso universal, sostenible, ubicuo y asequible a las TIC para todos), en función de las soluciones adecuadas ya aplicadas en los países en desarrollo y en los países con economías en transición para ofrecer conectividad y acceso a zonas distantes y marginadas en los ámbitos regional y nacional. También se destacó el papel clave que desempeñaban la conectividad y el acceso a la información y al conocimiento en cualquier lugar del mundo y de manera prácticamente instantánea. Se reconoció que todas las personas, organizaciones y comunidades deberían tener acceso al conocimiento y a la información. Además, se destacaron las aptitudes necesarias para aprovechar plenamente los beneficios de la sociedad de la información. La creación de capacidad y la adquisición de conocimientos sobre las TIC eran y siguen siendo esenciales, ya que éstas pueden contribuir a la consecución de la enseñanza universal a través de la enseñanza y la formación de profesores, y la oferta de mejores condiciones para el aprendizaje continuo que contemplen las personas que están al margen de la enseñanza oficial, y el perfeccionamiento de las aptitudes profesionales. Para crear confianza y seguridad en la utilización de las TIC y, con el fin de maximizar los beneficios sociales, económicos y medioambientales de la sociedad de la información, se instó a los gobiernos a crear un marco jurídico, reglamentario y político fiable, transparente y no discriminatorio. Con ello, se fomentaría un desarrollo sostenible en la administración pública, los negocios, la educación y la capacitación, la salud, el empleo, el medio ambiente, la agricultura y la ciencia, en el marco de ciberestrategias nacionales. Las estrategias se centraron también en aplicaciones encaminadas a la innovación y a promover la transparencia en las administraciones públicas y los procesos democráticos, mejorando la eficiencia y el fortaleciendo de las relaciones con los ciudadanos. Además, se subrayaron otras líneas de acción tales como promocionar los beneficios del comercio internacional y el uso de los negocios electrónicos; fomentar la diversidad cultural y lingüística, que motivan el respeto de la identidad cultural, las tradiciones y las religiones, básica para el desarrollo de una sociedad de la información basada en el diálogo entre culturas y en la cooperación regional e internacional; considerar los medios de comunicación, en sus diversas formas y con sus diversos regímenes de propiedad, como promotores del desarrollo de la sociedad de la información y reconocer su importante contribución a la libertad de expresión y a la pluralidad de la información; y por último, fomentar los valores aceptados universalmente y la evasión de la utilización abusiva de las TIC (UIT, 2004).

Durante la primera fase del WSIS, los gobiernos y los líderes políticos se comprometieron a cumplir una serie de objetivos dirigidos a aumentar el acceso a las TIC y a salvar la brecha digital. Según el documento referente a los resultados del WSIS, una de las prioridades más importantes era diseñar las estrategias nacionales de acuerdo con las

necesidades de desarrollo nacional y local. Eso implicaba comprender la situación en cada uno de los países respecto a las TIC y el cumplimiento de objetivos futuros. Para ello, los países participaron en la Plataforma de Oportunidad Digital y crearon el llamado Índice de Oportunidad Digital para medir este dato en las 180 economías durante el año 2003/2004.

El Índice de Oportunidad Digital es un índice compuesto que mide «la oportunidad digital» o la posibilidad de los ciudadanos de un país en particular de beneficiarse del acceso a la información que es «universal, ubicuo, equitativo y asequible» (WSIS, 2004: 10). Utiliza una serie de indicadores, incluyendo datos sobre los precios de los servicios y lo último en TIC, para evaluar la actuación de los países y para medir el progreso en la construcción de la sociedad de la información en 180 economías mundiales. Ese índice sirve para enriquecer la política e informar a los líderes políticos de las últimas tendencias y del análisis del impacto de sus políticas en TIC para identificar aquellas que han tenido éxito y aplicarlas a otros países. Según el Plan de Acción de Ginebra (2003: 28): «se tendría que llevar a cabo una evaluación real (cuantitativa y cualitativa) sobre la actuación internacional mediante los indicadores estadísticos comparables y los resultados de los estudios para seguir el cumplimiento de los objetivos del Plan de Acción, teniendo en cuentas las diferencias entre los diferentes países».

El Índice de Oportunidad Digital tiene una estructura flexible y versátil basada en tres categorías: oportunidad, infraestructura y utilización. La oportunidad mide el acceso básico y el alcance necesario para participar en la sociedad de la información, la cobertura móvil y los precios de internet y de los móviles. La infraestructura calcula las diferentes redes (líneas fijas, usuarios de móviles y acceso a internet en casa) y otros aparatos (viviendas con ordenadores y aparatos que permiten el acceso a internet). Por último, la utilización evalúa el uso de las TIC de los usuarios de internet y los usuarios de banda ancha (fija y móvil).

La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), celebrada en Ginebra (2004) y en Túnez (2005), congregó a representantes de gobiernos de la sociedad civil y del sector industrial para abordar una amplia gama de temas relacionados con las TIC para el desarrollo. Al final de esas cumbres, los gobiernos llegaron a un acuerdo sobre los compromisos y las acciones destinadas a fomentar la creación de una sociedad de la información inclusiva. Como se ha expuesto anteriormente, el Plan de Ginebra definió diez objetivos principales, además de diversas recomendaciones basadas en las diversas Líneas de Acción.

El año 2010 supuso un punto intermedio entre la fase de Túnez de la CMSI y la fecha límite fijada para la consecución de los objetivos de la CMSI (2015). Por eso, en el año 2010 se publicó un informe en el que se presentaba un examen de los pasos que se habían dado a favor del logro de los diez objetivos del CMSI. El objetivo global de ese informe era ofrecer a los legisladores una evaluación completa de los objetivos del CMSI hasta la fecha y, en función de las conclusiones del análisis, formular sugerencias sobre las medidas políticas que se necesitan para su cumplimiento (UIT, 2010).

En la evaluación del informe, se especificaron cada uno de los diez objetivos con su evolución. En las conclusiones de este documento, se resaltó que en el punto dónde había habido más adelantos era en la conexión mediante tecnologías móviles. El 86% de la población disfrutaba de cobertura de red móvil celular y se creyó que, con toda

probabilidad, se llegaría al 100% antes del 2015. La telefonía móvil era la que había experimentado un mayor crecimiento, lo que daba pie a pensar que más de la mitad de la población utilizaría teléfono móvil en 2015, con lo que se cumpliría el último objetivo. También estaban muy extendidos los servicios de radio y televisión básicos de los que la población podría disfrutar en 2015, siempre que el suministro eléctrico y el contenido lo permitan. Según este informe, la tasa de introducción de internet a nivel mundial se había duplicado entre 2003 y 2009; en ese año, casi un cuarto de la población mundial tenía acceso a internet en línea, cuando en 2003 apenas era del 12%. También se había notado una mejoría en cuanto al acceso a internet en los gobiernos centrales, en las instituciones científicas y de investigación y en las escuelas, hospitales, museos, bibliotecas y archivos, sobre todo, en las grandes ciudades de los países desarrollados (UIT, 2010).

A pesar de esos datos alentadores, el informe subrayó que, a finales de 2009, las tres cuartas partes de la población mundial (más del 80% en los países en desarrollo) aún no utilizaba internet, y que las conexiones en banda ancha, eran minoritarias. Fuera de las grandes áreas urbanas de los países en desarrollo, los hogares, escuelas, hospitales y otras instituciones carecían de conexión a internet (en banda ancha). Por eso, reconocieron la necesidad de duplicar esfuerzos para llevar internet en alta velocidad, al mayor número de personas e instituciones posible (UIT, 2010).

Tras esa evaluación del estado de la situación, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) definió las medidas políticas para alcanzar los objetivos y metas de 2015, las cuales se concentraban en una serie de puntos. En primer lugar, en ampliar el acceso a internet de banda ancha; el acceso a internet de alta velocidad asequible es fundamental para el desarrollo de una sociedad de la información y del conocimiento; se espera que gracias a la rápida expansión de la banda ancha inalámbrica en 2015 sea posible lograr el objetivo de ofrecer acceso a internet al menos a la mitad de la población. En segundo lugar, los esfuerzos debían orientarse a alfabetizar en TIC a la sociedad; es imprescindible que las personas tengan un nivel determinado de conocimientos básicos en las TIC para que las puedan utilizar eficazmente; en este punto, la educación y la formación de las personas en TIC es fundamental, asegurando la igualdad de oportunidades en el aprendizaje. En tercer y último lugar, el objetivo se centró en desarrollar contenidos y aplicaciones en línea; el desarrollo de aplicaciones TIC asequibles y de fácil manejo destinadas a las comunidades y poblaciones locales es básico para aumentar la utilización de internet y crear una sociedad de la información inclusiva (UIT, 2010).

La Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) creyó necesaria la supervisión continua de los objetivos y, para ello, definió en su informe de 2010 una serie de indicadores medible que los países podrían utilizar para su evaluación. LA UIT cedió la responsabilidad a los gobiernos y a los participantes internacionales a la hora de recopilar datos para evaluar los progresos de cara al año 2015.

5.2. Los nuevos paradigmas del aprendizaje en la sociedad de la información

Diferentes estudios indican que las generaciones jóvenes que crecieron rodeadas de medios de comunicación digitales, es decir, las personas nacidas a principios o a finales de los 80 demuestran diferentes estilos de aprendizaje que las nacidas anteriormente a esa fecha. Se han empleado diferentes términos para describir a esa generación de educandos como por ejemplo «nativos digitales» («digital natives») (McLester, 2007), «generación red» («net generation») (Olbinger y Olbinger, 2005), «milenarios» («millenials») (Pedró, 2006), «los aprendices del nuevo milenio» («new millenium learners») (OECD, 2008) o incluso «los aprendices neomilenarios» («neo-millennial learners») (Baird y Fischer, 2006; Dede, 2005). También se les ha apodado como la «generación IM» («IM generation»), lo que significa «la generación del mensaje instantáneo» (Instant-Message generation) (Lenhart y otros, 2001), «la generación jugadora» («the gamer generation») (Carsten y Beck, 2005), por la obvia referencia, a los vídeojuegos; e incluso, se les ha llegado a llamar «homo zappiens» (Veen, 2003), por la capacidad de control de las diferentes fuentes de información digital y de forma simultánea. Cada uno de los términos se centra en diferentes aspectos del mismo fenómeno. El término más ampliamente aceptado es el de «los apéndices del nuevo milenio («new millenium learners»-NML).

No todas las personas que nacieron a principios de la década de los 80 muestran las mismas características de los NML. Hay profundas brechas entre los países de la OCDE y los de la UE, así como entre diferentes países, lo que refleja una brecha digital importante (OCDE, 2008). Resumiendo las características de los NML que muestran diferentes estudios, destacamos los cambiantes patrones de aprendizaje. Esos aprendices muestran unos estilos de aprendizaje complejos, determinados por la ubicuidad, accesibilidad y el fácil uso de las fuentes digitales. Si se compara con generaciones previas de aprendices, éstos están digitalmente alfabetizados, piensan de una forma más visual y no lineal, practican el «multitasking» y dan preferencia a los entornos multimedia (Pedró, 2006). Además, están conectados de forma permanente con sus coetáneos (Pedró, 2006; Olbinger y Olbinger, 2005). En los entornos de aprendizaje, se aburren de forma rápida, por lo que necesitan una variedad de estímulos para no distraerse; son impacientes y esperan una recompensa y un feedback instantáneo (McLester, 2007; Baird y otros, 2006). Son sociables y les gusta trabajar en equipo; son pragmáticos y están orientados a los objetivos que tienen que cumplir; y quieren los recursos de aprendizaje apropiados que se adapten a sus necesidades individuales (Olbinger y Olbinger, 2005). Para aceptar la sobrecarga de información de la era digital, necesitan emplear estrategias de aprendizaje que incluyen la búsqueda, la selección, la gestión, la validación y la contextualización de la información (Siemens, 2006).

Tabla 5.1. Síntesis de las características de los aprendices del nuevo milenio

Características de los educandos del nuevo milenio	
Sociedad	Ubicuidad de las TIC
	Facilidad del acceso y del uso
	Sobrecarga de información
Uso de las TIC por los NML	Inteligencia tecnológica
	Preferencia por entornos electrónicos
	Necesidad de la tecnología
	Uso de los medios múltiples,
	Orientación multimedia
	Conexión
	Entendimiento superficial de la tecnología
	Falta de habilidades críticas
	Orientación multimedia
Actitudes personales	Participación activa, compromiso constante
	Muy creativo, expresivo
Patrones cognitivos	No lineal, menos textual, menos estructurado
	Representaciones multimodales, visuales, dinámicas
	Discontinuo
	Sobrecarga cognitiva
	Distracción
Actitudes en el trabajo	Menos miedo al fracaso, toma de riesgos
	Gratificación instante, impaciente
	No se busca la «respuesta correcta»
	Toda la información es igual
	Multitasking
Actitudes sociales	Muy sociable
	Necesita la sensación de seguridad
	Egocéntrico, alcanzar la independencia

Fuente: JRC-UE (2009): «Learning 2.0.: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe».

Estudios empíricos sobre el uso de las tecnologías de la comunicación digitales entre diferentes estudiantes universitarios confirman que las personas pertenecientes a la llamada generación de los NML se caracterizan por ser comunicativas y móviles, por estar capacitadas en el «multitasking», por ser sociables e interactivas y por estar orientadas a los resultados (Lam y Ritzen, 2008). Esta nueva generación selecciona y se apropia de las tecnologías para sus necesidades de aprendizaje personales, mezclando y adaptando las diferentes herramientas, e invirtiendo en aplicaciones de computación social para construir amplias comunidades de aprendices interconectadas que intercambian ideas, plantean preguntas, dan apoyo y comprueban el progreso (Conole y otros, 2008).

De lo dicho anteriormente se deduce que la sociedad y los patrones de aprendizaje están en continuo cambio desde la llegada de las nuevas tecnologías. Actualmente, los educandos viven en un mundo que se caracteriza por la sobrecarga de información (Siemens, 2006). Además de desarrollar habilidades para gestionar la abundancia de información disponible, los educandos necesitan habilidades adicionales para reaccionar a los nuevos retos de la sociedad digital y sopesar las deficiencias de sus

estilos y modos de aprendizaje. Siemens (2006) define una lista de doce habilidades diferentes que se pueden agrupar en tres grandes categorías. En primer lugar y en cuanto a la gestión de la información, las personas tienen que saber centrarse en las tareas importantes a pesar del alud de distracciones; deben saber gestionar la cantidad de conocimiento y extraer los elementos relevantes; tienen que poder evaluar y autentificar la información, es decir, determinar el valor del conocimiento y asegurarse de la autenticidad; y deben saber navegar y usar la tecnología para alcanzar los objetivos marcados. En segundo lugar, han de saber utilizar la conexión de redes como herramienta que sirve para estar al corriente e informado y para conectarse con otras personas. Para ello, tienen que saber actuar de forma humana, no sólo utilitaria, para crear espacios sociales y saber adoptar procesos cambiantes de validación (validar a las personas y las ideas dentro de los contextos apropiados). Por último, se requiere que adquieran habilidades críticas y creativas que implican saber crear, obtener y entender significado; pensar de forma crítica y creativa; y aceptar la incertidumbre, es decir, saber hacer balance de lo que se sabe con lo desconocido para ver cómo el conocimiento previo se relaciona con lo que sabemos.

Según Bruns y Humphreys (2007), las prácticas actuales se caracterizan por la (co-)producción del contenido producido por los usuarios. Ambos autores argumentan que la educación tiene que responder a los nuevos estilos de trabajo y priorizan ciertas habilidades y actitudes; algunas de ellas coinciden con las ya mencionadas: creatividad, colaboración, capacidad crítica y comunicación. Referente a la creatividad, los participantes necesitan desarrollar habilidades para ser «co-creadores», colaboradores que muestren actitudes flexibles en oposición al «productor» creativo autosuficiente. En relación a la colaboración, es importante desarrollar la capacidad de compromiso y colaboración bajo las estructuras inciertas y «heterárquicas» más que jerárquicas. En cuanto a la capacidad crítica, los participantes en entornos co-creativos tienen que desarrollar capacidades críticas suficientes para establecer el contexto apropiado para su compromiso en los procesos de «produso». Eso implica una postura crítica hacia los colaboradores potenciales y su trabajo y hacia sus propias habilidades creativas y colaboradoras y el trabajo existente. Durante los procesos colaboradores, es imprescindible mantener una actitud crítica a la hora de dar y recibir «feedback» constructivo en los procesos colaboradores en curso. Por último, en referencia a la comunicación en los entornos colaboradores, existe una especial necesidad en centrarse en la comunicación efectiva entre los participantes, los cuales tienen que ser críticos de forma constructiva y además poderse comunicar en procesos colaboradores y creativos. Tendría que ser necesario fomentar esos aspectos de la comunicación de forma específica, ya que no se puede asumir que son inherentes en las habilidades comunicativas de los aprendices.

Como se ha expuesto en el apartado 3.1, el marco europeo para las competencias clave y para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2007) define las «ocho competencias clave necesarias para la realización personal, para la ciudadanía activa, la cohesión social y el empleo en la sociedad del conocimiento» tales como: la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; y el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, la conciencia y la expresión culturales.

A continuación, revisamos brevemente los descriptores para cada una de las competencias básicas para el aprendizaje permanente definidas por la Comisión Europea en 2007.

La comunicación en la lengua materna se entiende como la capacidad de expresar e interpretar los conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones tanto de forma oral como escrita para interactuar de forma adecuada y creativa en diferentes situaciones comunicativas.

Al igual que la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras se basa en la capacidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita en otra lengua distinta a la materna. Además de esas capacidades, esa competencia también contempla la habilidad de mediar y comprender interculturalmente.

La competencia matemática y la competencia básica en ciencia y tecnología se entienden como la capacidad para utilizar y manipular las herramientas y las máquinas tecnológicas así como también manejar datos científicos con el fin de alcanzar un objetivo. Además, las personas tienen que ser capaces de razonar matemáticamente, comprender una demostración matemática y saber comunicarse en lenguaje matemático.

La competencia digital no sólo comprende las habilidades informáticas, sino que también «implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación». En particular, las personas tendrían que ser capaces de usar esas tecnologías para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Se requiere que las personas desarrollen una actitud crítica y reflexiva hacia la información disponible; un uso responsable de los medios interactivos, y un interés en comprometerse con las comunidades y las redes con propósitos culturales, sociales y/o profesionales. Además, tendrían que ser conscientes de los temas acerca de la validez y la fiabilidad de la información disponible y de los principios legales y éticos, implicados en el uso interactivo de las tecnologías de la sociedad de la información.

«Aprender a aprender» se define como «la habilidad para continuar aprendiendo, para organizar uno mismo el propio proceso de aprendizaje, incluyendo la gestión efectiva del tiempo y de la información, individualmente o en grupos». Como tal, requiere que las personas aprendan de forma autónoma y con autodisciplina, organizando su propio aprendizaje, evaluando y reflexionando sobre su progreso y buscando apoyo e información, cuando es necesario. Sin embargo, también presupone la habilidad de cada individuo para «trabajar en cooperación como parte del proceso de aprendizaje, aprovechar las ventajas de trabajar en grupos heterogéneos y compartir lo que se ha aprendido». La motivación y la confianza en alcanzar los objetivos de aprendizaje a lo largo de la vida se consideran factores cruciales para poder desarrollar competencia.

Las competencias cívicas y sociales cubren todas las formas de comportamiento que dotan a las personas para participar de forma efectiva y constructiva en su vida social y laboral, especialmente en las diferentes sociedades crecientes, y para resolver conflictos en caso de que sea necesario. Las habilidades esenciales de estas competencias

incluyen la habilidad para comunicarse de forma constructiva en diferentes entornos, mostrar aceptación, expresar y entender diferentes puntos de vista, negociar con la destreza de crear confianza y manteniendo una actitud de empatía. Se basan en actitudes de colaboración, entereza e integridad.

El sentido de iniciativa y la actitud emprendedora implican la habilidad de una persona para convertir las ideas en hechos. Considera la creatividad, la innovación y la toma de riesgos, así como la capacidad de planear y gestionar proyectos para poder alcanzar los objetivos marcados. La habilidad para juzgar e identificar los puntos fuertes y débiles, para asesorar y para tomar riesgos es esencial. El espíritu emprendedor se caracteriza por la iniciativa, la independencia y la innovación en la vida personal y social, y también en la laboral.

Según Redecker (2009: 25), en base a las competencias que se han presentado con anterioridad aparecen como propósitos relevantes para el aprendizaje en la sociedad de la información tres grandes objetivos. El primer objetivo tiene que ver con la adquisición de habilidades para la reflexión, la crítica y la evaluación lo que representa que las personas tienen que poder reconocer, evaluar y aprovechar las oportunidades para la autorrealización y el aprendizaje; deben poder reflexionar de forma crítica sobre el contenido y el proceso de aprendizaje; han de saber reconocer sus propias habilidades, sus puntos débiles y fuertes, de la misma forma que poder identificar las consecuencias y las limitaciones de sus actos; y tienen que poder cumplir con sus obligaciones legales, sociales y éticas en base a sus esfuerzos personales. El segundo objetivo se basa en el aprendizaje de habilidades de colaboración y comunicación, ya que en la sociedad actual, las personas tienen que poder comunicarse de forma efectiva en una gran variedad de situaciones, tolerando la diversidad y el diálogo constructivo con conflictos; y deben saber colaborar con otros, en grupos heterogéneos, buscando el apoyo y la asistencia para alcanzar los objetivos personales de forma adecuada y constructiva. El tercer objetivo se centra en el desarrollo de una actitud pro-activa, innovadora y creativa, lo que significa que las personas tienen que poder responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje durante toda la vida, de forma activa aprovechando las oportunidades para la autorrealización. Hay que destacar que la motivación y la confianza en las ideas de uno mismo y en sus capacidades son prerrequisitos imprescindibles para la innovación y la creatividad.

Esos objetivos de aprendizaje se apoyan y se complementan mutuamente. Los marcos conceptuales de Siemens (2006) y Bruns y Humphreys (2007) difieren en cuanto a las intenciones y al significado, haciendo especial referencia a diferentes aspectos asociados con cada uno de los objetivos de aprendizaje. No obstante, existe cierto grado de coincidencia; las diferencias del marco conceptual se pueden yuxtaponer como lo muestra la tabla 5.2.

Tabla 5.2. Síntesis de las nuevas habilidades de aprendizaje en la sociedad del conocimiento

Nuevas habilidades para el aprendizaje en la sociedad del conocimiento			
Objetivos comunes de aprendizaje	Siemens (2006)	Bruns y Humphreys (2007)	European Council (2006)
Habilidades para reflexionar, criticar y evaluar	Gestión de la información	Creatividad y colaboración	Competencia digital; aprender a aprender
Habilidades para comunicar y colaborar	Conexión de redes	Comunicación	Competencias sociales y cívicas
Actitud pro-activa, innovación y creatividad	Habilidades críticas y creativas	Capacidad crítica	Sentido de la iniciativa y actitud emprendedora

Fuente: JRC-UE (2009): «Learning 2.0.: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe».

5.3. La educación y las TIC

En muchas partes del mundo, existe la tendencia generalizada de relacionar la educación con la escolaridad. Las instituciones de educación superior son uno más de los proveedores de educación que existen. «La educación es una actividad oblicua que tiene lugar en cualquier sitio y en cualquier momento; cuando alguien quiere aprender, sabe cómo puede resolver un problema» (Tiffin y Rajasingham, 1995: 49). El aprendizaje accidental forma parte de la experiencia diaria de cada uno; es la noción implícita, sin embargo, el término «educación» es un proceso sistemático. La expresión «aprendizaje durante toda la vida» se refiere a un fenómeno natural y en los últimos años ha adquirido un significado especial y se ha convertido en un proceso educacional. Igualmente, el uso de las TIC ha adquirido una mayor importancia a la hora de impartir conocimientos y capacidades.

La educación se clasifica en educación formal y no formal (o informal). La educación formal hace referencia a la escolarización oficial y prescrita y reconocida por los sistemas de educación, mientras que la no formal o informal evoca un enfoque menos rígido. Autores como Pattanayak (1981: 114-15) estudian las tres características que las diferencian: la primera característica es que la educación formal pretende que todos los estudiantes o aprendices alcancen un objetivo marcado para un periodo de tiempo concreto, sin tener en cuenta su formación previa ni su estatus social; por el contrario, la educación no formal es flexible y permite que el estudiante pueda aprender a su ritmo y que sea capaz de adaptar ese aprendizaje a sus necesidades particulares. La segunda característica es que la educación formal trabaja en base a una programación prescrita, estando previstos los libros de texto y otros materiales, mientras que la programación y los materiales de la educación no formal están basados en las necesidades de los aprendices. La tercera característica es que la educación formal se propone alcanzar unas calificaciones, mientras que en la educación no formal las calificaciones son accidentales.

Por lo tanto, en la educación formal y en la no formal se contemplan dos dimensiones básicas contrastadas: en la primera, el alumno ni es el centro de su propio aprendizaje ni tiene autonomía para dirigirlo, mientras que en la segunda, el alumno es

el centro del aprendizaje, el objetivo de la educación y dirige su propio desarrollo personal. Esas dos dimensiones han enmarcado la introducción y el uso de las tecnologías de la educación. En la década de los 70, las autoridades educativas se plantearon objetivos como el aprendizaje individualizado y el autoaprendizaje y los recursos para conseguirlos. La idea unánime era que el uso de los ordenadores en el campo educacional respondía a estos objetivos, ya que facilitaba el aprendizaje individualizado y su autogestión a una escala inimaginable en el pasado. Lo corrobora Lemke cuando afirma que: «las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación harán posible que sin escuelas, los estudiantes aprendan lo que ellos quieran, cuando ellos quieran, y cómo ellos quieran» (1998: 295). Illich (1971: 77) va más allá y dice que la tecnología puede desarrollar independencia y aprendizaje, pero también puede servir para reforzar otros temas como el desarrollo de la burocracia y de la enseñanza. El diseño de software para la educación ha evolucionado; de los primeros programas informáticos de lenguas que permitían incluir a los estudiantes en una secuencia establecida y predeterminada se ha pasado a un software que ofrece otras posibilidades, un «feedback» y un apoyo que permite a los aprendices hacerse cada vez más responsables de su aprendizaje.

A Illich se le conoce también por estar en contra de la escolaridad obligatoria a la que considera económicamente no factible e intelectualmente «mutilante»: «una oportunidad igual para acceder a la educación, de hecho, es un objetivo deseable y factible, pero igualarlo a la escolaridad obligatoria es confundir la salvación con la Iglesia» (Illich, 1971: 10). Reconoce que la enseñanza, a veces, contribuye al aprendizaje y defiende, paralelamente, que la mayoría del conocimiento se adquiere fuera de la escuela y que proviene principalmente de la experiencia común y no de la institución educativa.

Según Illich (1971: 75), un buen sistema de educación marca tres objetivos principales: proveer a todo aquel que quiere aprender de los recursos necesarios en cualquier momento de su vida; potenciar y ayudar a todo aquel que quiere compartir su conocimiento a encontrar a los que quieren aprender de él; y proporcionar a todo aquel que quiere presentar un tema en público la oportunidad de darlo a conocer. Lo que defiende este autor es semejante al «paradigma del aprendizaje interactivo» de Lemke, uno de los dos paradigmas más discutidos del aprendizaje y de la educación. El paradigma interactivo no es tan popular como su rival, el «paradigma del aprendizaje curricular», el cual predomina en la mayoría de las instituciones educativas, propugna quién y qué necesita saber y establece el orden y el tiempo de lo que tiene que aprenderse. Sin embargo, en el «paradigma interactivo» el aprendiz es quién decide el orden y el ritmo de aprendizaje y lo aplica en el momento y en el lugar que lo necesita. Los dos paradigmas se inspiran en enfoques filosóficos de aprendizaje radicalmente diferentes. Lemke opina que: «el paradigma de aprendizaje curricular, que se desarrolló junto con la producción industrial y el capitalismo en masa, se ha convertido en un sistema educativo autoritario y se caracteriza por una planificación jerárquica, por una rigidez y por las economías de escala; un proceso no sostenible en el nuevo mundo capitalista basado en la información» (1998: 294). Por el contrario, el paradigma de aprendizaje interactivo es el «paradigma de aprendizaje de la gente que creó internet y el ciberespacio» y «el paradigma del acceso a la información, en lugar de un aprendizaje impositivo». Podríamos establecer paralelismos diciendo que el paradigma de aprendizaje curricular se corresponde con la educación formal, mientras que el paradigma de aprendizaje interactivo se asocia a la educación informal o no formal.

Los debates sobre la escolarización y su implantación han existido desde los comienzos de la educación formal en masa y se han caracterizado por la discrepancia en los puntos de vista a la hora de establecer los objetivos de la educación: plantear objetivos que respondan al potencial intelectual y a las capacidades de los niños o bien objetivos encaminados a preparar mano de obra que responda a las necesidades de una sociedad industrial (Cummins y Sayers, 1995: 84). La balanza se ha inclinado a favor del aprendizaje interactivo ligado a las capacidades y a los intereses de los estudiantes; los avances recientes de las TIC y la posibilidad de responder a los objetivos planteados han extendido la controversia y lo han convertido en un tema de actualidad permanente tanto dentro como fuera del ámbito de la educación. Los recientes desarrollos tecnológicos retan a la educación convencional abriendo un nuevo espacio, un tiempo y otros parámetrosa. Además, la introducción de las TIC en el sistema educativo ha significado un cambio de paradigma en la organización educacional.

Desde la invención de la imprenta, la educación ha recibido la influencia de un gran número de innovaciones tecnológicas. No obstante, las herramientas tecnológicas se han empleado hasta ahora no como actividades básicas sino como medios de apoyo docente o para actividades complementarias que no alteraban el carácter curricular de la educación.

Según Collis (1996: 582), siguiendo el desarrollo de la red, la educación se encontró a las puertas de un cambio de paradigma al que denominó «interconectividad» y que se caracteriza por «ser capaz de conectar a los expertos humanos con los recursos y poder ir más allá de las posibilidades de uno». La interconectividad es, en efecto, la realización de lo que Illich describe como «la alternativa más radical a la escuela», es decir, «una red o servicio que da a cada persona la oportunidad de compartir sus intereses (Illich, 1971: 19). Antes de la globalización de la comunicación, el contacto personal directo con los promotores de ideas sólo se podía realizar de forma restringida, pero ahora cada vez es más factible.

5.4. Una nueva tendencia: la alfabetización telemática

Tal vez, la evidencia más palpable de que las TIC influyen en el contenido educacional es la actual expansión del currículo que incorpora materias relacionadas con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Para no sobrecargar el currículo, con frecuencia se lleva a cabo la integración de nuevas materias a expensas de las materias ya existentes. Las tecnologías de la información, los estudios de periodismo y la electrónica son ejemplos de las incorporaciones relativamente recientes en el currículo escolar, infravalorando la importancia de otras materias. En Gran Bretaña, la introducción de nuevas materias se ha realizado en detrimento de las lenguas. La forma en la que se han organizado hace difícil poder aprender dos lenguas, e incluso, el aprendizaje de una se ha convertido en algo opcional y no obligatorio.

Estos cambios suscitan la cuestión de quién decide el currículo y obliga a la revisión de un tema controvertido: a quién corresponde su prescripción y su programación. En referencia a EEUU, Lemke (1998: 294) afirma que: «el currículo nacional ya no es apropiado para responder a los objetivos personales y/o sociales, dada la variabilidad y la impredictibilidad de las futuras necesidades. Pero el tema de discusión, independientemente de quién controle el currículo, es qué culturas tienen que integrarlo. Las

culturas son susceptibles al cambio y es fácil que las escuelas, teniendo en cuenta su pasado de cambios lentos, se queden atrás respecto al resto de la sociedad». Por lo tanto, si la intención es que la educación mejore las habilidades de las personas para participar en la sociedad, los contenidos y las actividades educacionales tienen que contemplar el cambio cultural. Sería un grave error abandonar el patrimonio cultural, pero igualmente sería poco inteligente no contar con el contexto en el que la gente y las diferentes culturas conviven. La pluralidad, la inclusión cultural y lo que Beavis describe como «la prioridad pedagógica antigua de comenzar desde el punto en el que se encuentran los estudiantes» (Beavis, 1998: 241) piden y reclaman una respuesta al cambio cultural y tecnológico. Este planteamiento implica, en cuanto a la programación de lenguas, asegurar que en los programas de intercambio los alumnos adquieran unos conocimientos y unas destrezas que los capaciten para mantener una conversación básica de preguntas y respuestas y para hablar de un tema que les interese. Esta reorientación conlleva implícitamente la reconsideración de lo que se entiende por alfabetización.

La RAE define la palabra «alfabetizar» como «enseñar a leer y a escribir». Según esta definición, el término alfabetización mantiene una relación estrecha con la invención de la escritura, aunque se extendió con más ímpetu desde la invención de la imprenta y, consecuentemente, con las mejoras de sus métodos. La alfabetización, en las primeras fases, se desarrolló bajo los principios de la educación formal. Actualmente, el impacto de las TIC en la adquisición del conocimiento y de las habilidades se ha caracterizado por ser un proceso de aprendizaje con una estructura jerárquica («top-down»: de arriba a abajo). Sin embargo, según Rogers (1983: 37), la propagación de la alfabetización es más un resultado de la innovación accidental que no de las decisiones innovadoras de las autoridades, aunque en la mayoría de los países la intervención del estado promueve la alfabetización. Por lo tanto, se tiene que dar por sentado que la educación en masa y la alfabetización van asociadas. Lo demuestra que el índice de alfabetización aumentó en Europa coincidiendo con la educación en masa. La alfabetización, en realidad, fue el precedente de la educación formal y sus avances tuvieron lugar, por una parte, gracias a los esfuerzos de las escuelas religiosas y, por otra, gracias a iniciativas particulares. Su consolidación tuvo lugar en el siglo XIX con la llegada de la educación estatal.

Pero, ¿por qué la alfabetización se convirtió en algo tan popular en el siglo XIX? ¿Qué llevó a las personas a aprender a escribir? Según Kenning (2008), en un principio, la gente percibía el aprendizaje de la lectura y de la escritura como una fuente de grandes beneficios de los que valía la pena disfrutar. Posteriormente, la motivación estaría en la evidente recompensa que suponía ese aprendizaje. Esta postura la corrobora el educador brasileño Illich (1971), quien pone de ejemplo a Paulo Freire, cuando éste afirmó que las personas podían aprender a leer con rapidez si se les enseñan temas que les interesa y que les incumbe porque los relacionan con sus vidas. Para Kempster (2000: 28): «las ganas de aprender, de entender y de divertirse son un estímulo real para la alfabetización» y emplea la misma referencia cuando se refiere a las «habilidades o capacidades telemáticas». Por lo tanto, un gran número de personas, por su propia voluntad y porque consideran que es algo ventajoso, están desarrollando lo que se ha denominado alfabetización telemática.

Los debates que tratan de la alfabetización telemática se dividen en dos tipos. El primer tipo centra la discusión en los objetivos de la alfabetización, tal y como se han entendido tradicionalmente, y considera las TIC sólo una herramienta para implementar en ciertos aprendizajes. En el segundo tipo, las TIC se sitúan en el centro de la discusión y los debates giran en torno al progreso tecnológico, teniendo en cuenta cómo entendemos la alfabetización en la actualidad. Los dos tipos de debates formulan la misma la pregunta: «¿qué es la alfabetización?», pero el segundo tipo hace un llamamiento a una definición más amplia del término y a una interpretación que reconozca de forma explícita que la cultura en la que vivimos no está basada completamente en la imprenta o en la comunicación verbal. De ahí, el concepto de las multialfabetizaciones plurales, palabra designada para resumir «la multiplicidad de canales, de medios de comunicación y de la creciente notoriedad de la diversidad cultural y lingüística» (New London Group, 1996: 63).

Una de las formas más conocidas e innovadoras de la enseñanza de la escritura y de la lectura es el método ideado por Célestin Freinet, fundador del Movimiento de la Escuela Moderna en 1920. Freinet (1956) dio a la lectura y a la escritura un propósito auténtico y real, evitando el efecto desmotivador de las tareas de escritura estériles que sólo tienen un objetivo evaluador. Con sus teorías de la educación aumentó la motivación y dio un sentido funcional y útil a la lectura y a la escritura accediendo a textos de la tecnología de la imprenta. En cuanto a la enseñanza de lenguas, el tema de la autenticidad se convirtió en una de las discusiones pedagógicas más destacadas que señalaban la importancia de fomentar el aprendizaje de la lengua en base a la correspondencia con amigos o a través del intercambio de alumnos de diferentes lenguas. El potencial de las ideas de Freinet para el aprendizaje de lenguas extranjeras y para la educación bilingüe se demostró durante la Guerra Civil española, cuando las escuelas francesas tuvieron que recibir a los niños de los refugiados españoles. Las actividades eran variadas: los alumnos, después de trabajar en equipo, dictaban un texto de forma conjunta y enviaban cartas a una escuela de Barcelona. Un día los estudiantes españoles escribían el texto en francés y al día siguiente los alumnos franceses lo redactaban en español. Esta situación también creó un contexto motivador para que los niños franceses colaboraran con sus compañeros españoles en la escritura de cartas que tenían como mensaje apoyar a los niños en España. La experiencia fue de lo más positiva: la mayoría fue capaz de dictar textos con la misma facilidad en español que en francés (Cummins and Sayers, 1995: 349-50).

La pedagogía del aprendizaje intercultural en sociedad de Freinet fue adoptada y adaptada por un gran número de educadores como Mario Lodi, quien impartía clases en Italia en los años sesenta. Lodi (1963) actualizó la tecnología empleada por Freinet utilizando máquinas de escribir, mimeógrafos y grabación de cintas de audio. Estos cambios estaban motivados, en parte, por las tecnologías disponibles en aquellos momentos, pero también porque Lodi pretendía emplear los dialectos locales de los estudiantes como base para la fluidez en la variedad estándar.

El trabajo de Freinet era ya un presagio de la aparición de las redes de aprendizaje, basadas en las tecnologías informáticas como I*EARN (International Educaction and Resource Network) y Orillas, las cuales facilitaron la creación de comunidades de aprendizaje en todo el globo terráqueo. De la misma forma que la lectura y la escritura se están convirtiendo en algo genuino, los actos comunicativos significativos y la participación en diversas comunidades permiten a los alumnos compa-

rar sus experiencias e ideas con las de otros países. Eso promueve la reflexión y la formulación de cuestiones que pueden implicar una acción social, como sucedía con el aprendizaje de Freinet, que inducía a sus alumnos a mejorar las condiciones de vida de su comunidad local. Al igual que su pedagogía, I*EARN y Orillas promueven la alfabetización crítica y la alfabetización cultural y funcional. Las redes de aprendizaje desarrollan las habilidades y las competencias necesarias para operar de forma efectiva en el trabajo y en la vida diaria (alfabetización funcional); imparten un contenido concreto o un conocimiento necesario o básico para entender textos o situaciones sociales (alfabetización cultural) y ayudan a desarrollar la habilidad de analizar y de comprender subtextos y a entender el objetivo de una comunicación particular. Como pasó con la imprenta de Freinet o en las cintas de audio de Lodi, la tecnología apoya y mejora el aprendizaje cooperativo e intercultural y es, en última instancia, prescindible y secundaria, ya que tal y como observa Heppell (2000): «la alfabetización es siempre producto de algún tipo de tecnología en el sentido literal de la palabra y está en función de la forma de transmisión y de representación que adoptemos. Es vehículo de nuestra voluntad narrativa y depende enteramente de la tecnología del momento; puede ir desde las pinturas prehistóricas al álgebra de la cultura musulmana o al baile moderno».

En cambio, la tecnología es el centro del segundo tipo de debate que principalmente adopta un enfoque funcional, en cuanto a la alfabetización, basado en la evolución de los medios de comunicación. En su discusión de la alfabetización funcional, Cummins y Sayers (1995: 88) destacan que la definición de la alfabetización funcional se relaciona con el cambio y con la evolución de las demandas sociales. Esto se puede ilustrar con un ejemplo: un mecánico de automóviles requiere hoy en día un alto nivel de competencias para poder entender los complejos manuales técnicos consultados durante el proceso de reparación, en comparación con lo que se necesitaba hace treinta años. Ampliar nuestra concepción de alfabetización en esa línea de argumentación significa abarcar los medios de comunicación, además de la imprenta. La habilidad de recurrir a estas tecnologías se ha convertido, a comienzos del siglo XXI, en parte de nuestra forma de funcionar en el trabajo y en situaciones sociales típicas de las sociedades industrializadas. Esa tendencia hacia la alfabetización funcional es real. Mikulecky y Kirkley (1998) defienden que la economía interrelacionada entre las fuerzas tecnológicas y las organizacionales han implicado transformaciones: en la alfabetización en el lugar de trabajo y a través de la participación en el mercado global; en la democratización de la toma de decisiones en el trabajo; y en la producción sincrónica y en la multiplicidad de los papeles de la mayoría de los trabajos. Teniendo en cuenta el impacto de las nuevas tecnologías, estos autores afirman que: «las nuevas tecnologías están presentes en el trabajo de casi la mitad de la población adulta, éstas crean una nueva alfabetización, exigen comunicación e información, son la solución a problemas relacionados con la vida laboral y personal, y dan pautas de actuación» (Mikulecky and Kirkley, 1998: 304). Según Graddol (1994: 50), es lógico definir la alfabetización como la «habilidad de producir, de entender y de emplear textos de forma apropiada» o como «la habilidad de extraer y expresar el significado de los medios de comunicación contemporáneos».

La adopción de una definición más amplia de alfabetización, que reconoce que incluso la alfabetización es múltiple más que unitaria, pone de manifiesto cuestiones pedagógicas fundamentales. En este punto, hay que destacar la necesidad de exponerse a un mayor número de materiales y no sólo a la prosa narrativa o expositiva que todavía forma parte de muchos currículos escolares. Como defienden Mikulecky y

Kirkley (1998: 304): «la lectura de textos narrativos de ficción y/o argumentativos, en la actualidad, no prepara a los alumnos para responder a las demandas de los puestos de trabajo que requieren la obtención y la evaluación de información de una gran variedad de fuentes. En consecuencia, incluso los alumnos que han llegado a dominar la alfabetización tradicional de las escuelas tienen que enfrentarse a retos. El tema no es tanto qué texto hay que incluir, sino qué competencias hay que desarrollar en medio de un mar de múltiples posibilidades: con el empleo de las nuevas tecnologías, las personas pueden representar su creatividad con textos, gráficos, voz, vídeo y con animación en la escuela o fuera de ella, de forma individual y en privado o cooperando y en grupo, de forma sincronizada o en momentos diferenciados o durante un corto o largo periodo de tiempo. Pero, Heppell (2000) nos plantea la siguiente pregunta: «¿Cuál de estas posibilidades consideraremos necesarias para la alfabetización básica?». Las recomendaciones de Mikulecky y Kirkley (1998: 313) son que estas decisiones se tienen que tomar teniendo en cuenta que cumplan cuatro objetivos: desarrollar el pensamiento crítico, familiarizarse con las tecnologías para procesar información, proveer diversos materiales y promover el aprendizaje durante toda la vida.

Es evidente que adoptar un enfoque sobre la alfabetización de estas características conlleva una serie de implicaciones que comportan el desarrollo de nuevos tipos de tareas, nuevas estrategias de evaluación y nuevas escalas de competencias.

Haas (1996) adopta una postura crítica sobre el tema y dice que las personas planean más cuando usan una estilográfica y un papel que cuando utilizan ordenadores y que su uso está asociado a un planeamiento en un nivel más local que conceptual. Este autor (1996: 38) añade que el uso de las diferentes herramientas y aparatos altera el proceso de composición y que también influye en la efectividad con la que la gente lleva a cabo sus tareas relacionadas con la escritura como es el obtener y recuperar información y leer para revisar. En cuanto a la recepción, leer desde la pantalla de un ordenador es diferente a leer de un libro, tanto en el aspecto pragmático como perceptivo.

En este punto, hacemos notar la aparición de nuevos escenarios de aprendizaje tales como el uso del hipertexto. Se denomina hipertexto al texto que aparece en pantalla de un dispositivo electrónico y que conduce a otro texto relacionado. A menudo, recibe el nombre de hipervínculo. El hipertexto y las múltiples formas en que se presenta convierten la construcción de un texto en una aventura cooperativa en la que el autor propone posibles movimientos y el lector decide cuál de estos movimientos hacer. De esa forma, el hipertexto magnifica la naturaleza activa y preparatoria del proceso de lectura –que siempre requiere la aportación del conocimiento personal para dar sentido al texto– en el punto en el que la cooperación se vuelve una colaboración. De forma intencionada o involuntaria, y sólo por la conexión implícita que existe y el tipo de relaciones, éste altera la forma en la que los materiales se leen y se interpretan (Burbules, 1998: 105). La lectura se convierte en un viaje en el que el significado se «co-construye» mediante elecciones que hace el usuario (Lamizet, 2000).

El hipertexto también altera la escritura de maneras diferentes. Por una parte, multiplica el número de fuentes de información con las que se puede acceder a la producción de texto y, por otra parte, la disponibilidad de los hipervínculos fomenta la lectura rápida («skimming»), el escaneo («scanning») y la valoración de juicios. El resultado es la combinación de interesantes hallazgos que reemplazan el pensamiento

independiente y la coherencia lógica con el sello distintivo de calidad y de originalidad. Bolter (1998: 10) no está solo cuando afirma que el hipertexto «mina los fundamentos retóricos para la enseñanza de la escritura o lo que es lo mismo, la necesidad de unificar los puntos de vista y una tesis coherente». Como postula Pickering (1996: 48), el hipertexto induce a la pedagogía a cambiar de los métodos de instrucción y de memorización, al descubrimiento y a la búsqueda de competencias. Cuando el producto es un hipertexto, el autor recurre a la habilidad de incorporar enlaces para ver las relaciones y el camino a seguir. Finalmente, hay que decir que, hoy en día, los avances tecnológicos hacen posible que la escritura sea un conjunto o una unión, una tarea cooperativa en la que los participantes interactúan a la hora de crear, revisar y editar documentos. Las wikis son un claro ejemplo. La palabra «wiki» deriva de la palabra hawaiana «wiki» que significa «rápido» y se entiende como una forma de colaboración que permite que las personas interactúen en el contenido de un sitio web o en la elaboración de un código fuente para crear programas, por ejemplo, la Wikipedia.

5.5. La computación social y el aprendizaje

Desde el año 2003, internet ha experimentado un crecimiento impresionante en aplicaciones como los blogs, «podcasts», wikis, redes sociales, páginas web, buscadores y juegos, entre otros. Dichas aplicaciones se denominan comúnmente computación social o «Web 2.0.», ya que se aprovechan de la conectividad a internet para apoyar el contacto entre las personas y el contenido. Según Pascu (2008), el usuario es una parte integral y, a la vez, el coproductor de todos los elementos del servicio, si se trata de contenidos (blog, wikis), capacidad de almacenamiento (P2P), conectividad (wifi, redes) o inteligencia (computación comercial social).

La Web 2.0. o «la computación social» es un término que se refiere a las aplicaciones digitales que permiten la interacción y la colaboración entre los usuarios. Esas aplicaciones digitales se emplean para los blogs, el «podcasting», el contenido colaborativo (wikis), las redes sociales (MySpace, Facebook), multimedia compartida (Flickr, Youtube) y juegos sociales (Second Life) (Pascu, 2008).

Los países asiáticos lideran el uso de la computación social con más del 50% de los usuarios en todas las aplicaciones, seguido de EEUU (con el 30% de los internautas) y Europa con el (20-25%). La creación, el uso y la adopción de la Web 2.0. han aumentado de forma notable desde 2003. Sin embargo, últimamente ese crecimiento ha disminuido, lo que nos indica que la difusión de la computación social ha entrado en la fase de maduración (Pascu, 2008).

Las aplicaciones de computación social permiten a los usuarios comunicarse y colaborar de diferentes formas y en una gran variedad de medios, lo que también ayuda a los aprendices a actuar de forma conjunta y construir bases de conocimiento que se adaptan a sus necesidades específicas (Owen y otros, 2006). Las siguientes aplicaciones son las más relevantes para el aprendizaje:

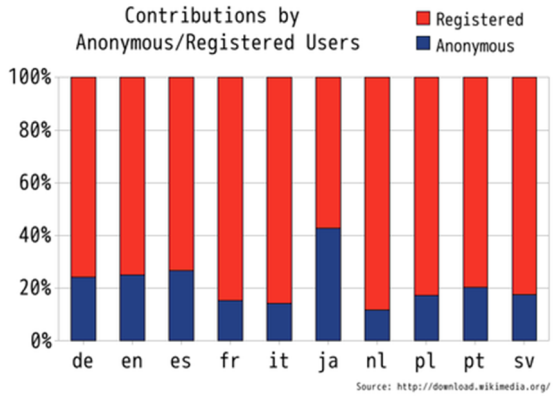
Los servicios de redes sociales. Se pueden definir a grandes rasgos como internet o dispositivos móviles basados en espacios sociales, diseñados para facilitar la comunicación, la colaboración y el compartir contenido a través de la red de contactos (Childnet International, 2008; Cachia, 2008). Esos servicios permiten a los usuarios tener

contacto con amigos y colegas, enviar correos y mensajes instantáneos, blogs, conocer gente nueva y perfiles de información personal que contienen los blogs, las fotos, los vídeos, las imágenes y el contenido audio (OCDE, 2007; Cachia, 2008). Ejemplos destacados de los servicios de redes sociales incluyen Facebook (www.facebook.com), MySpace (para redes sociales/socialización, www.myspace.com), LinkedIn (para redes profesionales, www.linkedin.com), y Elgg (para la adquisición de conocimiento y aprendizaje, elgg.net). Los sistemas de redes sociales permiten a los usuarios describirse a ellos mismos y sus intereses, ponerse en contacto y comunicarse con otros y establecer grupos sobre temas determinados. En octubre de 2007, existían más de 250 millones de perfiles en las páginas de redes sociales. Si nos basamos en el uso mensual, las páginas de redes sociales son las terceras más populares en la actividad en línea en Europa (Pascu, 2008). Encuestas recientes en EEUU sacaron a la luz que el 55% de los adolescentes en ese país ha creado perfiles personales y que el 55% ha usado las redes sociales como MySpace o Facebook. Como dato de interés, diremos que los temas más discutidos en esas redes sociales son temas relacionados con la educación, con el 60% de los jóvenes encuestados hablando de temáticas relacionadas con la educación y el 50% discutiendo sobre el trabajo escolar (Childnet International, 2008).

Los blogs. Los «weblogs» o «blogs», un término acuñado por Jorn Barger en 1997, son entornos públicos en línea que permiten a un autor o grupo de autores escribir y publicar artículos (llamados «postes») que se listan en el orden cronológico invertido (Ellison y Wu, 2008; Anderson, 2007). En función de los deseos de los autores, los blogs pueden incluir contenido audiovisual, así como enlaces a otros blogs, información referente al autor y comentarios de los lectores (Ellison y Wu, 2008; OCDE, 2007). El gran número de gente que se dedica a los blogs dio nombre al término «blogesfera» para expresar el sentido de un «mundo de blogers» operando en su propio entorno (Anderson, 2007). La cantidad de las blogesferas se duplicó cada 5-7 meses en los últimos años y se crearon más de 100.000 blogs diariamente (Pascu, 2008). En 2007, y según los datos de la OCDE, se estimó que había más de 200 millones de blogs. Casi el 75% de los blogs está escrito en inglés, japonés o coreano. Los blogs también son muy populares en China, India e Irán (OCDE, 2007). Un estudio en Gran Bretaña dio a conocer que casi la mitad de las instituciones educativas encuestadas aseguró emplear blogs (Ghosh y Schmidt, 2006). Los niños y los jóvenes se convierten cada vez más en autores de blogs (Owen y otros, 2006). Existen páginas de blogs, como Edublogs, que ofrecen blogs gratuitamente sólo para estudiantes y profesores (Rudd y otros, 2006).

Las wikis. Una wiki, como ya se ha mencionado, es una página web que permite a los usuarios añadir o borrar información de forma conjunta y editar o cambiar contenido, normalmente texto (Owen y otros, 2006; OCDE, 2007). El ejemplo más destacado de una wiki es la Wikipedia (www.wikipedia.org), una enciclopedia en línea creada gracias al trabajo conjunto. Desde su creación en 2001, la Wikipedia ha crecido de forma rápida y se ha convertido en una de las páginas webs de referencia con, por lo menos, 685 millones de visitantes en el año 2008. Existen más de 75.000 colaboradores activos que trabajan en más de 10.000.000 artículos y en más de 250 lenguas.

Imagen 5.1. Contribuyentes de personas anónimas y registradas en Wikipedia

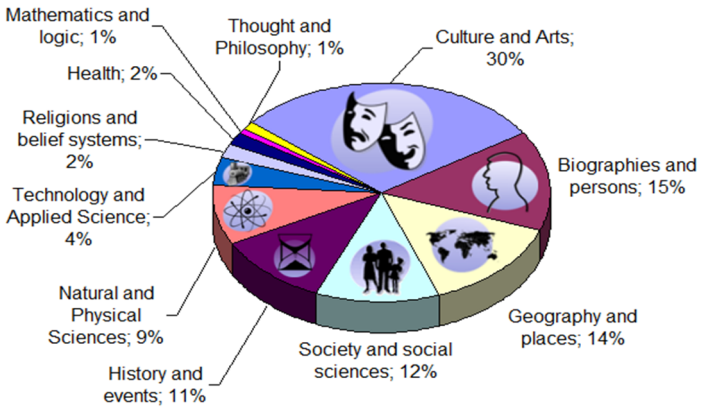


Fuente: Wikipedia (2010).

Como se puede observar en la imagen anterior, las contribuciones de las personas anónimas, en todos los países, es menor que la de los colaboradores asiduos.

Según datos publicados por Wikipedia (2010), la versión inglesa de Wikipedia es la más grande con 2.573.854 artículos en octubre de 2008. El español es el octavo idioma que tiene más presencia de artículos en Wikipedia, precedido por el alemán, el francés, el polaco, el japonés, el italiano y el holandés.

Imagen 5.2. Contenido de Wikipedia por áreas temáticas



Fuente: Wikipedia (2010).

La imagen anterior refleja que la temática que predomina en los artículos de Wikipedia es la relacionada con la cultura y el arte, seguida de la biografía de personas, la geografía y los lugares y la sociedad y las ciencias sociales. Por el contrario, pensamiento y filosofía, matemáticas y lógica y religiones y creencias son las temáticas que menos presencia tienen.

El etiquetaje, el «social bookmarking» o la folcsonomía. Un servicio de «social bookmarking» permite a los usuarios registrar (o marcar/señalar) las páginas webs, y el nivel de esos registros con palabras clave (etiquetas o «tags») que describe las páginas que

han sido registradas (Franklin y van Harmelen, 2007). Algunos ejemplos son delicious (www.delicious.com), furl (www.furl.net) y Bibsonomy (www.bibsonomy.org). Ese proceso de organizar la información a través de etiquetas generadas por el usuario se ha convertido en lo que se denomina la «folcsonomía» (Owen y otros, 2006; Vuorikari, 2007). Los tipos de contenido que pueden ser etiquetados varían: blogs (Technorati), libros (Amazon), imágenes (Flickr), «podcasts» (Odeon) o vídeos (Youtube) (Pascu, 2008; Anderson, 2007). Según Pew Internet y American Life, casi una tercera parte de los internautas de EEUU en 2006, categorizaron o etiquetaron el contenido en línea de fotos, noticias o anuncios en blogs. El 10% de los internautas etiqueta páginas webs u otro contenido y casi el 8% usa los servicios de etiquetaje, por lo menos, una vez al mes (Pascu, 2008). El número de «bloggers» que emplean el etiquetaje también se incrementa mes a mes.

El «media sharing services» o los servicios de alojamiento web almacenan y dan soporte a una gran variedad de formatos de información como pueden ser los vídeos, ofrecen la distribución mediante tecnologías como la RSS o la ordenación de contenidos por episodios. Los ejemplos más destacados de esos servicios son Flickr (para fotografía, wwww.flickr.com), Youtube (para vídeos, www.youtube.com), iTunes (para «podcasts» y «vodcasts», www.apple.com/itunes), Slideshare (para presentaciones, www.slideshare.net), DeviantArt (para trabajos artísticos, www.deviantart.com), y Sribd (para documentos, www.scribd.com) (Pascu, 2008).

Carga y descarga de fotografías en línea. Se trata de una de las actividades de creación de contenido más populares gracias a la popularidad creciente del uso de cámaras digitales y a los móviles con cámaras. Más de un billón de fotografías (un millón se actualizan diariamente) se descarga en páginas webs con contenido fotográfico. El etiquetaje social («social tagging») está aumentando y millones de fotografías se han etiquetado en Flickr (1 millón de etiquetas se añaden por semana en Flickr) (Pascu, 2008). Se estima que existen más de 42,5 vídeos en Youtube, 3 milllones en YahooVídeo y casi 2 millones en GoogleVídeo y en MySpace en el año 2007. En junio de 2006, 2,5 billones de vídeos se vieron en el Youtube y se descargaron más de 65.000 vídeos diariamente. El «consumo» de vídeos en línea (tanto por «streaming» como por descarga) es una de las actividades en línea más popular en todo el mundo, además del «photo-sharing». El «streaming» es una tecnología para ver archivos audiovisuales directamente del servidor sin tener que descargar el archivo. Por ejemplo, en Europa durante 2006 uno de cada tres franceses visitó una página web en la que se compartían vídeos. En diciembre de 2008, existían 1.360 canales universitarios en Youtube y muchos grupos relacionados con temas referentes al aprendizaje.

Los «podcasts» y los «vodcasts». El «podcast» consiste en la distribución de archivos multimedia (generalmente audio) y permite que el oyente esté al corriente de los contenidos audios más recientes. Los «vodcasts» son la versión en vídeo de los «podcast» (Franklin y van Harmelen, 2007). El número estimado de «podcast» en 2007 superó los 100.000, cuando sólo tres años antes era de 10.000 (Pascu, 2008). La compañía Apple iTunes presentó más de 82.000 «podcasts» en 2006, lo que representó que las cifras se multiplicaran por 10 respecto al año anterior (Pascu, 2008; OCDE, 2007). Sin embargo, en comparación con los servicios de computación social, el «postcasting» es menos popular; sólo cerca del 2% de los internautas en Europa lo utilizó en 2007 (Pascu, 2008).

El mundo virtual y los entornos «inmersivos». Los entornos virtuales como SecondLife (www.secondlife.com), o entornos virtuales similares como Active Worlds (www.activeworlds.com), Entropia Universe (www.entropiauniverse.com) y Dotsoul Cyberpark (www.dotsoul.net) proveen a los usuarios de juegos en línea en entornos digitales 3D a los que se suscriben los usuarios (OCDE, 2007). Una encuesta de 209 educatores que usan Second Life, llevada a cabo por New Media Consortium (NMC) a principios de 2007, destacó la gran cantidad de usos de los entornos 3D para fines pedagógicos (NMC, 2007): el 43% de los educadores recibió clases en Second Life y el 28% tenía la intención de hacerlo (60% en total); el 29% enseñó una clase en Second Life y el 28% estaba planeando hacerlo (58% en total). Las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje incluían la supervisión de proyectos y/o actividades de clase, llevando a cabo investigaciones en Second Life, realizando reuniones en clase, a través de horas virtuales de tutoría, tutorizando proyectos de investigación de alumnos, y proporcionando servicios a los estudiantes y actividades de apoyo. Cuando se preguntó por el potencial de Second Life para la educación, la mayoría de los encuestados respondió que Second Life tenía un potencial elevado para los juegos de rol (94%), actividades de simulación (87%), expresiones artísticas (86%), trabajo en grupo, colaboración y encuentros (78%), programas de aprendizaje a distancia (74%), formación de equipos (73%), desarrollo profesional (68%) y cursos completos de enseñanza (60%).

Los juegos sociales en línea. Los juegos sociales en línea se han convertido en el mercado de juegos más importante en el que participan múltiples jugadores en línea. Los juegos en línea con múltiples jugadores son una de las formas más poderosas del juego moderno, permitiendo la posibilidad de revivir situaciones y conflictos en diferentes contextos y condiciones. El uso de este tipo de juegos ha aumentado considerablemente durante los cinco últimos años con el crecimiento del uso de internet. En la actualidad, hay más de cuatro millones de usuarios de Everquest, 6 millones de World of Warcraft, y más de 7 millones registrados para America's Army (de Freitas, 2007). Más de una tercera parte de los usuarios adultos de internet en EEUU juega a juegos en línea una vez por semana, comparado con el 29% que mira vídeos cortos en línea y el 19% que visita páginas de redes sociales (Pascu, 2008). El mayor uso de las tecnologías lúdicas en casa ha incrementado el interés en el uso de los juegos en contextos educativos. Por eso, se percibe un incremento del uso de los juegos en escuelas e incluso en universidades. Según de Freitas (2007), existe un gran potencial para el aprendizaje mediante el uso de juegos si se modifican las aplicaciones de los juegos existentes en base a fines pedagógicos.

5.6. El papel del profesor con la integración de las TIC

Como sucedió con el fenómeno social de la imprenta, la tecnología informática está teniendo implicaciones significativas en la docencia. Los avances tecnológicos conllevan cambios metodológicos importantes y los docentes tienen que actualizar sus capacidades, sus competencias y aprender a integrar las nuevas herramientas en la forma de enseñar. Collis predijo ya en 1996 un cambio de paradigma inminente y previó que el papel de los docentes experimentaría una transformación más profunda, por lo que era conveniente examinar las diferentes facetas del papel del docente, la relación comunicativa entre profesor y alumno y la provisión de ayudas.

Dilts y DeLoizer (2000) sostienen que la educación ha de tener cuatro tipos de ayudas para el aprendizaje: la guía, la formación individualizada, la enseñanza y la tutoría. La guía es el proceso que implica dirigir a otra persona en el camino, lo que significa una atención al contexto externo y una ayuda al aprendizaje con la provisión de orientaciones en situaciones en las que tienen que enfrentarse a un cambio o a un nuevo contexto. La atención y la formación individualizada tienen que ver con la mejora del comportamiento en el aprendizaje, basado en el análisis de la actuación actual. La enseñanza se centra en la adquisición, por parte del alumno, de habilidades cognitivas. Y por último, la tutoría pretende validar las competencias inconscientes de la persona. Mientras que la guía opera más en un nivel contextual, la formación individualizada tiene que ver con el comportamiento del individuo, la docencia con la capacidad, y la tutoría con el ámbito de las creencias y de los valores sobre uno mismo. Los docentes actúan como guías cuando proveen de listas de lectura o recomiendan recursos; actúan como instructores cuando preparan para un examen; como docentes cuando pasan mucho tiempo presentando y explicando nuevos materiales; y como tutores cuando supervisan trabajos.

En cuanto a la docencia de lenguas, existen cuatro formas de ayuda que dependen de los objetivos planteados y de la importancia relativa que se dé a aspectos como: la gramática, la fluidez y la pronunciación. Por ejemplo, si damos prioridad al área de pronunciación, se requerirá una práctica intensiva y un «feedback» preciso, y automáticamente se pondrá en marcha el papel del docente como instructor o formador, aunque gracias a la disponibilidad de tecnologías audio, parte de ese papel se delegaría en las TIC.

La ayuda al aprendizaje es algo negociado y «recíproco» que permite al aprendiz intervenir para formular preguntas y actuar de acuerdo con la ayuda recibida. Esta reciprocidad permite dos formas explícitas de «feedback» y es útil para todas las formas de ayuda, pero especialmente, para la enseñanza y la tutoría que dependen principalmente de la interacción verbal. La docencia y la tutoría tienen mejor aplicación en los contextos directos y en la comunicación dialogada, que en la comunicación monologada. En cuanto a la interactividad, el «feedback» simultáneo permite una autocorrección de la acción, lo que le hace más valioso en el contexto educacional y posibilita a los docentes guiar las reacciones de los aprendices a la vez que estos reciben y calibran el «input». En los recientes avances, y sobre todo a raíz del progreso tecnológico, se observa la necesidad de guiar y autorizar no sólo en el aprendizaje de lenguas, sino también en otros ámbitos como en el del periodismo.

La realidad es que mientras que la imprenta benefició a la profesión docente disminuyendo el analfabetismo, la buena navegación, las competencias de procesamiento y de análisis resultan ventajosas para el trabajo de los docentes. Fisher (1993: 75): «estoy de acuerdo en que una de las tareas más significativas a las que se enfrentan los docentes en todos los niveles de educación es ayudar a los estudiantes a alcanzar unos conocimientos actualizados y la forma de acceder a ellos. El contenido de la información que está disponible es susceptible de cambiar con rapidez. No se da tanta importancia al aprendizaje de hechos sobre un tema, sino a aprender cómo acceder a ellos de forma eficiente, cómo interpretarlos, el disponer de buenas estrategias para afrontar nuevos problemas y cómo adquirir nuevos conocimientos». Eso implica un cambio en el papel del profesor que, por supuesto, no significa convertirlo en algo superfluo. La nueva realidad pasaría por realizar una nueva fusión entre las funciones de

los docentes y las de los bibliotecarios como representantes de una institución que promueve la lectura y el aprendizaje de todos los que están en edad escolar, y como organizadores de las sesiones de lectura. Kempster (2000: 25) nos recuerda que «las bibliotecas siempre han estado presentes en la institución escolar». Como ejemplo, las bibliotecas británicas se proveen actualmente de CDs, DVD, libros y casetes de forma rutinaria, lo que ha supuesto que los bibliotecarios hayan actualizado sus competencias y habilidades para poder ofrecer una guía adecuada en los recursos sobre las TIC. Illich (1971) afirma que internet permite a las escuelas estar conectadas con las bibliotecas y con los museos y plantea que las dos profesiones se acerquen, ya que se mueven entre el paradigma curricular y el interactivo.

La educación no sólo trabaja el área del conocimiento o desarrollo cognitivo, también áreas en las que sería inapropiado emplear la tecnología como es el área de interrelación y la de interacción social. Aunque las habilidades sociales están asociadas a la enseñanza directa, en general, la calidad social intrínseca de la mayoría de aprendizajes defiende preservar algunas formas de contacto directo. Además, existen diferencias cualitativas entre la interacción mediada y la interacción directa. Según Piaget (Castorina y otros, 1999), el desarrollo mental es un proceso que viene determinado por la maduración y por la experiencia directa, que se produce en ciertos periodos y fases del discente y que depende del contexto social. La función principal del docente es la de proveer al discente de los materiales adecuados y de las oportunidades de aprendizaje. Vygotsky (1978: 90) concibe el aprendizaje como una actividad social que: «despierta una variedad de procesos internos que sólo se desarrollan cuando la persona interactúa con otras de su entorno y en cooperación con sus iguales». Por su parte, Jones y Mercer (1993: 22) afirman que el docente actúa como «un participante activamente comunicativo en el proceso de aprendizaje», ya que utiliza la zona próxima de desarrollo, lo que permite al discente llegar a niveles de desarrollo que no podría alcanzar por sí mismo. Eso nos hace pensar en aplicar programas de educación que promuevan la colaboración, más que en actividades con un enfoque cognitivo o conductual que predominaron en los primeros días de instrucción asistida por ordenador.

Hace dos décadas la necesidad de cambio en la enseñanza era tal que las escuelas, los centros y los docentes se sentían amenazados por los nuevos medios y por las tecnologías. El uso de esas herramientas para conseguir objetivos educacionales se encontraron con una resistencia continua hasta hace poco tiempo. Actualmente, los miedos han remitido y la mayoría ha aceptado que las teledifusiones no son un sustituto de los docentes. Los políticos están promocionando las nuevas tecnologías principalmente de forma verbal, ya que en sus políticas educativas la cantidad de inversión es moderada. En este comienzo de siglo, la reacción de los docentes está siendo comprensiblemente más cautelosa. Por eso, a la conclusión a la que llegan algunos autores es que las aplicaciones informáticas en la actualidad tienen pocas expectativas a causa de lo que Kirkup y Jones (2000: 215) describen como «una interacción compleja de los factores predictibles: el acceso, la formación, los recursos, la cultura y la infraestructura de la institución». Los docentes hacen sus propios análisis de coste-beneficio y deciden si una inversión en las TIC les ayuda a alcanzar los objetivos de un currículo particular. La investigación de Sasseville (2004) demostró que los docentes no se oponían a la integración de las TIC en la enseñanza, sino que adoptaban un enfoque pragmático en el que la tecnología se evaluaba de forma cautelosa en términos de su efectividad y como una herramienta de aprendizaje.

5.7. La tecnología educativa: puntos fuertes y debilidades generales

«La tecnología educacional» es una expresión relativamente nueva que parece designar un tipo de equipamiento distintivo y único, pero que de hecho se refiere a la apropiación, por parte de la educación, de un subconjunto de tecnologías designadas para el uso general. Aunque el término en sí es reciente, la tecnología educacional, en realidad, se remonta a la invención de las TIC.

Según Ellington, Percival y Race (1993), desde su aparición como una disciplina independiente después de la II Guerra Mundial, el ámbito de la tecnología de la educación ha pasado por tres fases que se solapan y en las que el énfasis se ha trasladado de la instrucción en masa a un aprendizaje individualizado y, posteriormente, a un aprendizaje en grupo. Esa evolución reflejó cambios en su base teórica; de la tecnología industrial se pasó a la psicología conductual y humana y al uso de diferentes medios de comunicación. El aumento del uso de las aplicaciones basadas en la web significó un avance favorable para el aprendizaje en grupo.

Según Kenning (2008: 127), los medios de comunicación han cumplido dos funciones en la educación. En primer lugar, se han dedicado a mejorar la instrucción y, en segundo lugar, a eliminar los obstáculos del tiempo y del espacio. Por una serie de razones, y en lo que respecta a la educación, algunas tecnologías han hecho más mella que otras, pero en general su influencia ha supuesto un avance importante. La imprenta, una de las tecnologías más antiguas y que ya se ha mencionado con anterioridad, se ha aplicado en el mundo de la educación desde hace más de quinientos años; el teléfono, desde finales del siglo XIX, mientras que la radio desde aproximadamente ochenta años. El cine apareció en las clases en los años treinta del siglo pasado, pero decayó con la llegada de la televisión en los años cincuenta de ese mismo siglo. Los experimentos con ordenadores empezaron temprano, aunque fue la microcomputación la que en los años ochenta llevó la tecnología informática a las escuelas.

Kenning (2008) afirma que los medios de comunicación son más o menos adecuados según su uso, y que para que su explotación sea efectiva requiere diferentes tratamientos. Una variable importante es el canal en el que tiene lugar la comunicación: las tecnologías que transmiten de forma auditiva son las más apropiadas para asignaturas como música o lengua. Se pueden emplear en otras asignaturas, pero tienen el inconveniente de presentar información de forma lineal y más lentamente que la imprenta o las pantallas de los ordenadores. Por otra parte, preservan suprasegmentos y, por eso, son particularmente útiles para los textos emotivos. Las tecnologías visuales se dividen en estáticas y dinámicas: las estáticas pueden presentar textos verbales, números, notas musicales, diagramas y cuadros, y las dinámicas son útiles para mostrar gestos y cambios y pueden ayudar al desarrollo de las competencias motoras. La mayoría de las tecnologías combina elementos auditivos y visuales. Los medios de comunicación híbridos, como la televisión, se consideran de uso primordialmente visual. La televisión y el cine «se ven» o «se miran», pero no «se escuchan», por eso se dice «telespectador» y no «oyente».

Laurillard (2002) divide los medios de comunicación, en base al tipo de experiencia aprendizaje que apoyan, en: interactivos, adaptativos, comunicativos y productivos. Los medios narrativos presentan una narrativa lineal y una estructura que crea una coherencia global. Se trata de medios de comunicación como la prensa, los

audios, los vídeocasetes y la televisión. La diferencia con los medios interactivos es que éstos realizan una presentación lineal, pero requieren un mayor control por parte del aprendiz y la diferencia con los medios adaptativos es que el usuario no puede interactuar con ellos. Por otra parte, los medios interactivos «permiten que el usuario sea receptivo a lo que encuentra, incluso aún, cuando el medio no es receptivo a sus acciones» (Laurillard, 2002: 103). Los hiperrecursos y la web son ejemplos de medios interactivos. Los medios adaptativos incluyen simulaciones, entornos virtuales y programas de tutoría. Los medios comunicativos, como la audioconferencia y la vídeoconferencia, reúnen a la gente para discutir temas, mientras que los medios productivos, como la modelación de programas, facilitan la creación de materiales por parte de los estudiantes. Hay que decir que cada tipo de medio requiere diferentes prácticas docentes.

Los ordenadores se han empleado en la enseñanza y en la evaluación desde hace más de treinta años y se han caracterizado por tener, como se ha expuesto, una gran variedad de aplicaciones educativas, incluyendo la interactividad, la individualización, el control del aprendiz, la fuerza motivacional y la privacidad. En la última década del siglo XX, experimentó grandes avances la forma en cómo se aplica la tecnología informática en la educación y el paso de la multimedia a la introducción de internet. La multimedia mejoró y expandió los programas informáticos, mientras que internet inició el cambio hacia el empleo de los ordenadores como una herramienta más de enseñanza y como un dispositivo de comunicación; introdujo una oportunidad única de aprendizaje cooperativo y dio acceso a una cornucopia de documentos. Como fuente de información, internet tiene enormes ventajas que superan a las de la invención de la imprenta, «representa una vía que ofrece ideas que los libros de texto no pueden relacionar: es actual, nos invita a emplear la información de forma selectiva, y presenta múltiples interpretaciones de los eventos y de los fenómenos» (Garner y Gillingham, 1998: 227). Mientras que la cantidad de información disponible podría llegar a ser insostenible, internet se puede emplear para enseñar a los alumnos a buscar información, algo que puede ser útil para, a la vez, desarrollar su competencia crítica.

En los últimos años, los avances en la tecnología, el acceso a internet o la descarga de ficheros desde aparatos portátiles con «wifi» (teléfonos móviles, MP3, etc.) han implicado un mayor desarrollo de las TIC y de sus repercusiones: la aparición del aprendizaje móvil (o conocido como «m-learning»). Aunque todavía están en sus comienzos, los «m-learning» han significado un gran cambio en las prácticas sociales y educacionales: «con una constante conectividad, el volumen de información transferido por los nuevos aparatos móviles puede aportar un aprendizaje móvil que constituirá un nuevo panorama en la educación organizacional y en el aprendizaje durante toda la vida, así como en la recolección de información para la solución de problemas» (IJMLO, 2006).

La influencia de los avances tecnológicos varía en función del aspecto de la educación que se tenga en cuenta. En algunas áreas, el progreso tecnológico ha comportado cambios significativos, mientras que en otras, el impacto ha sido menor. Por ejemplo, donde se han producido transformaciones radicales ha sido en la introducción de la educación en masa; los motivos han sido principalmente los factores ideológicos, pero las TIC han facilitado el cambio.

¿Estamos frente a una nueva situación? Existen factores como la aceleración del ritmo de la innovación tecnológica, la convergencia tecnológica y el desajuste entre la cultura doméstica y la escolar que presionan hacia el cambio. Las fuerzas que afectan a este cambio no son necesariamente nuevas. Los avances tecnológicos no son un fenómeno novedoso, como tampoco lo es la existencia de la fisura entre las culturas escolares y la doméstica. Lo que es realmente nuevo es la velocidad a la que se están produciendo los cambios. Las TIC han diversificado de manera considerable las prácticas comunicativas y desafían las nociones tradicionales de competencias comunicativas. Los avances tecnológicos han desplazado los pilares ancestrales de la comunicación: la imprenta introdujo expectativas en cuanto a la alfabetización y los avances posteriores siguieron su ejemplo. El progreso tecnológico, en su proceso, se podría decir que ha demostrado tener sus pros y sus contras; comenzó por una expansión extraordinaria de las oportunidades de comunicación y aumentó el repertorio comunicativo de L2 o lengua extranjera que tienen que llegar a dominar los usuarios.

En vistas al gran número de posibilidades que ofrecen las TIC, es obligado pensar de forma crítica sobre el tipo de interacciones que las personas que aprenden lenguas tendrían que realizar para desarrollar su actividad comunicativa; tendrían que estar preparados y definir de forma clara las competencias a fomentar. Johnson (2001: 199) opina que es importante considerar la forma de comunicación en función de «si la comunicación tiene lugar básicamente dentro o fuera de las fronteras del país». Por esa razón, convendría obtener datos empíricos referentes a las lenguas específicas y a las formas de comunicación de los diferentes tipos de usuarios de L2; identificar el ámbito y los escenarios representativos del uso de la lengua extranjera o de la segunda lengua en varios contextos lingüísticos y culturales; y contemplar las oportunidades que ofrecen y los retos que implican.

5.8. Las TIC en el sistema universitario europeo

Se considera una necesidad la transformación de la educación y de la formación en toda Europa para modernizar los sistemas educativos y para incrementar la calidad, la equidad y la personalización en la provisión de aprendizaje durante toda la vida para todos los ciudadanos, si se quiere que la Unión Europea se convierta en «la economía más competitiva en el mundo» de acuerdo con la estrategia de Lisboa. En ese sentido, Europa tiene que renovar la base de su competitividad, potenciar su crecimiento y su productividad y fortalecer su cohesión social centrando su énfasis en el conocimiento, la innovación y la optimización del capital humano.

La política europea se ha dirigido de forma continuada a la necesidad de modernizar los sistemas de educación y formación para contribuir a la estrategia de Lisboa y para satisfacer las necesidades de la vida del siglo XXI. Las acciones políticas como el Programa «Educación y Formación 2010» y el Programa de Aprendizaje Permanente han definido objetivos para la educación y para fomentar el desarrollo del aprendizaje en la sociedad del conocimiento.

La Comisión Europea reconoció en 2005 que las tecnologías de la información y la comunicación desempeñaban un papel importante en la consecución de los objetivos marcados en la estrategia de Lisboa y en la fomentación de la educación y la formación. Las estrategias de la sociedad de la información señalan de manera especial que todos

los ciudadanos necesitan desarrollar habilidades para participar en la sociedad de la información (Comisión Europea, 2005). El grupo de trabajo del Programa de Educación y Formación 2010 define de forma continuada las buenas prácticas y las recomendaciones de la política de trabajo. Una de las áreas centrales del Programa de Aprendizaje Permanente se basa en cómo desarrollar tecnologías de la información y de la comunicación innovadoras basadas en contenido, servicios, pedagogías y prácticas para poder fomentar mejor la educación y la formación en la vida de los ciudadanos.

Como se ha expuesto con anterioridad, la Comisión Europea (2007) destacó la importancia de promocionar las habilidades digitales tratando la competencia digital como una de las competencias clave del aprendizaje permanente. La competencia digital abarca «el uso seguro y crítico de la tecnología de la sociedad de la información en el trabajo, en el tiempo libre y en la comunicación e implica, como una competencia básica, el empleo de ordenadores para «participar en la comunicación a través de internet» (Comisión Eurpoea, 2007). En su informe sobre la alfabetización en medios, la Comisión Europea (2007) destacó el hecho de que debido al incremento de los usuarios y de la disponibilidad de productos de medios de comunicación digitales existía la necesidad de dar poder a los ciudadanos para usar los medios de comunicación, mediante televisión interactiva, el uso de los buscadores en internet o a la participación en comunidades virtuales, y una mejor explotación del potencial de los medios de entretenimiento, el acceso a la cultura, al diálogo intercultural, al aprendizaje y a las aplicaciones de la vida diaria como, por ejemplo, a las bibliotecas. Además, se vio la necesidad de tomar acciones específicas para hacer que las TIC sean accesibles a los grupos de riesgo a la exclusión de la sociedad del conocimiento tal y como contempló la política de inclusión de la Comisión Europea (2007) y la Declaración del Consejo de Riga de junio de 2006 (Consejo Europeo, 2006). En su Libro Verde sobre la «Migración y la movilidad: retos y oportunidades para los sistemas educativos en la UE», la Comisión Europea (2008) destacó que un gran número de niños con un pasado migratorio tenía que hacer frente a desventajas educacionales, lo que suponía un bajo rendimiento académico.

El informe publicado por la Comisión Europea (2008) sobre el uso de las TIC para fomentar la innovación y el aprendizaje permanente concluyó diciendo que el impacto de las TIC en el aprendizaje y en la formación no había sido tan significante como se esperaba, a pesar de la amplia aprobación política y social. El documento destacó la necesidad de políticas que se centraran en la inclusión de recursos TIC en los sistemas educativos para la enseñanza y el aprendizaje y para la gestión y administración; en el fomento del aprendizaje permanente, explotando las ventajas de las TIC; en la provisión de un acceso fácil a los recursos de aprendizaje, lo que apoyaba itinerarios personalizados de aprendizaje y suministrando recursos de aprendizaje innovadores; y en el impulso de la innovación y el cambio en las funciones nucleares de la educación. Para ello, se vio la necesidad de crear de forma urgente servicios y contenidos innovadores: si los sistemas educativos tenían que proveer a una sociedad innovadora, del conocimiento, de las habilidades y de las competencias necesarias, dichos sistemas tenían que ser a la vez innovadores.

El año 2009 fue nombrado año europeo para la creatividad y la innovación (Comisión Europea, 2008) con el fin de llamar la atención sobre la importancia de la creatividad a través del aprendizaje permanente como un piloto para la innovación y

como un factor clave para el desarrollo de competencias personales, ocupacionales, empresariales y sociales.

El cambio tecnológico afecta al modo en el que nos comunicamos, al modo en cómo accedemos y manipulamos la información y al modo, en definitiva, en el que creamos el «conocimiento» y la «realidad» de nuestro entorno. En este punto, las universidades europeas, como sectores dinamizadores de la sociedad, tienen que procurar no quedarse al margen en el uso e influencia de las TIC.

Existe un gran número de investigaciones (Área, 2000; Estrada, 2002) que destacan el hecho de que la sociedad de la información ha de basarse en una sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida. En ese contexto, las TIC se ha convertido en un elemento generador de contenidos, pero también en un medio para alcanzar la formación de los ciudadanos.

El uso de las TIC en la enseñanza superior ofrece un conjunto de herramientas educativas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y la cooperación a través de su uso, ya que favorece principalmente la interacción entre profesor y alumno, entre alumno y alumno y entre alumno y contenido de aprendizaje: crea nuevos contextos que permiten el aprendizaje individualizado respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno y mejora el trabajo cooperativo o en equipo. No obstante, las TIC se han considerado en el marco de los ECTS como un desafío para los sistemas de enseñanza y como una herramienta que facilita la superación de barreras sociales en el acceso a la educación superior.

Desde los inicios del proyecto de Bolonia en el año 1999, se ha percibido un incremento en el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la mayoría de las universidades europeas como apoyo a los procesos educativos y de gestión y de administración y como herramienta que asiste a la enseñanza y el aprendizaje. Gisbert (2000) propuso una serie de componentes de la gestión de un entorno tecnológico de enseñanza/aprendizaje como la gestión académica, la gestión de contenidos, la gestión de recursos y la gestión de la información. Se trata de unos elementos que están estrechamente relacionados con la concepción acerca del papel de las TIC como dispositivo innovador en la enseñanza universitaria. Ese aumento de la aplicación de las TIC en el sistema universitario ha permitido facilitar la comprensión real de las ventajas tanto para la docencia presencial como para la modalidad a distancia o la semipresencial y las limitaciones existentes en su aplicación y uso.

En el escenario del EEES, las TIC son una herramienta que permite acercar a los agentes que forman parte del proceso educativo, facilitar el uso compartido de recursos, crear las realidades virtuales y, potencialmente, promover un cambio notable en la forma en la que enseñamos y aprendemos. En ese contexto, se pretende adaptar el uso las TIC con el objetivo de mejorar la enseñanza-aprendizaje, creando entornos interactivos y diferentes formas de aprendizaje que superan variables como el espacio y el tiempo y que favorecen la flexibilidad que las universidades requieren. Las ventajas que ofrece el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje son innovadoras tanto en referencia a los alumnos como a los profesores. En ese punto, lo que preocupa es el uso didáctico y el enfoque con el que se construyen los contenidos para trabajar con las TIC. Los nuevos contextos de comunicación plantean unas metodologías que pueden favorecer el diálogo y la interacción comunicativa en los procesos de enseñanza. Sin

embargo, la aplicación de las TIC conlleva cambios en los roles que tanto los gestores de las instituciones universitarias como los profesores y alumnos tienen que desempeñar. No es suficiente el mero uso de las TIC siempre que el profesor siga dando las clases de la misma forma que lo ha hecho hasta ahora.

Imagen 5.3. Implicaciones de las TIC en el ámbito universitario



Fuente: CRUE (2004: 12): «Las tecnologías de la comunicación y la información en el sistema universitario español».

Las TIC tienen una implicación directa en la enseñanza-aprendizaje, pero también alcanzan ámbitos como el de la investigación, ya que facilitan el acceso y el procesamiento de la información por el proceso de digitalización de los fondos documentales: mejoran la interacción interna y externa entre los diferentes grupos de investigadores y el de la gestión de las propias universidades, la cual ofrece servicios e infraestructuras que permiten el desarrollo de las actividades mencionadas anteriormente y con las que se agilizan esos servicios.

En el proceso de aplicación de las TIC se han ido desarrollando una serie de herramientas útiles que potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje y, de esa forma, responder a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento. Las nuevas tecnologías incorporan ventajas: reducen las limitaciones de espacio y de tiempo, posibilitan una enseñanza centrada en el estudiante, reducen los costes, facilitan al educador el seguimiento y la supervisión de los procesos de aprendizaje, entre otros (CRUE, 2004).

Las TIC facilitan la construcción del conocimiento, la autogestión del propio aprendizaje, ceden un mayor control sobre los contenidos y las actividades a los alumnos y hacen posible el trabajo cooperativo tanto para los estudiantes como para el profesorado. A modo de ejemplo, algunas universidades ofrecen servicios básicos mediante la red para que los alumnos puedan realizar gestiones académicas como matricularse, consultar sus notas y acceder a los materiales. Eso contribuye a mejorar la colaboración y la gestión de materiales y contenidos entre el profesorado y el alumnado. Otro ejemplo sería que el profesor puede facilitar y dar fácil acceso de sus materiales a sus alumnos y el alumno, por su parte, puede acceder a los contenidos y a los canales que los profesores habrán elaborado en función de los diferentes perfiles (conocimientos, necesidades especiales, intereses, etc.). Eso también significa que el alumno puede interactuar de forma rápida con las actividades de aprendizaje sin la

intervención directa del profesor o del tutor de tal forma que constituye una vía para un tipo de aprendizaje que se adapta a sus necesidades. Se trata de un sistema educativo flexible que se basa en una educación cada vez más personalizada, en la autoformación y en la autorregulación gracias al desarrollo y el soporte de las tecnologías de la información y de la comunicación. Las nuevas tecnologías potencian ambientes de aprendizaje que motivan la autorregulación, un concepto clave en el nuevo diseño educativo y una competencia necesaria en la sociedad actual.

El profesorado, como máximo responsable de la docencia, necesita plantear la incorporación de las nuevas tecnologías a su enseñanza. Pero hemos de tener en cuenta que «los profesores sólo cambiarán si pueden ver claramente los beneficios del cambio y las desventajas de no cambiar; cualquier estrategia para poner en práctica el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje debe tener en cuenta la cultura dominante de la universidad» (Bates, 2001: 126). No hay que olvidar que el ámbito educativo es, en parte, un sistema hermético en cuanto a la incorporación de las TIC, a diferencia de otros sectores sociales. El profesorado habitualmente se ha mostrado reacio a cambiar su forma o estilo de hacer y, aunque conocemos avances de incorporación de los nuevos soportes, las investigaciones realizadas muestran que no siempre los docentes hacen un uso eficiente de los mismos (Blázquez y otros, 2000; Cabero y otros, 1993; Cabero y otros, 2000; Pérez y Pérez y otros, 1986). El profesor, como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el encargado de seleccionar los contenidos y las herramientas o medios, por lo que su papel se basa en facilitar a sus alumnos la formación en el uso de las TIC, lo que exige obviamente, que el profesorado tenga cierta competencia en el uso de las TIC (uso de internet, conocimiento de software educativo, etc.) para resolver situaciones favorables para sus alumnos.

A partir de esos planteamientos, Poole (1999) destaca una serie de capacidades y características básicas que un profesor debería tener en el contexto de una educación superior en la que las nuevas tecnologías desempeñan un papel crucial: aplicar principios educativos actualizados e investigaciones y evaluación adecuados al uso informático; explorar, evaluar y utilizar la informática y la tecnología, incluidas en aplicaciones como el software educativo, y tener al alcance la documentación necesaria para apoyar el proceso; tener conocimientos sobre el uso del ordenador para la resolución de problemas, la recolección de datos, la gestión de información, etc.; diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje que integren la informática y la tecnología; evaluar, seleccionar e integrar la enseñanza mediante la informática/tecnología; conocer el uso de recursos multimedia, hipermedia e interactivos en la enseñanza; identificar los recursos para mantenerse al día de las novedades informáticas y tecnológicas relacionadas con el ámbito educativo; y utilizar la tecnología informática para acceder a la información que incremente la productividad personal y profesional. Esas capacidades acercan al profesorado al entorno tecnológico y éste tendría que incorporarlas gradualmente a la metodología del profesor. En la realidad, los docentes incorporan progresivamente las nuevas tecnologías, pero, como se ha dicho anteriormente, continúan siendo cautelosos y esperan conocer las ventajas que la docencia virtual, como apoyo a la enseñanza presencial, les puede aportar (Ortiz, 2005).

En algunas universidades europeas ya se han incorporado herramientas proporcionadas por las nuevas tecnologías como los tutores virtuales, cuya inclusión responde al objetivo de proporcionar a los alumnos un marco conceptual que les permita abordar la resolución de los múltiples y diversos problemas con los que, sin duda, se enfrentarán

en su desarrollo profesional. Se trata de aplicaciones diseñadas para que los estudiantes puedan autoevaluar sus conocimientos tanto globalmente como en función de otros criterios que el profesor crea convenientes. Además, los alumnos pueden intercambiar información con los profesores a través de buzones de sugerencia para poder solventar las deficiencias de los sistemas tradicionales de enseñanza, los cuales se basan en la unidireccionalidad de los flujos de información (Carrasco, Gracia y de la Iglesia, 2005). Esa estrategia didáctica pretende motivar la autonomía del estudiante universitario, un objetivo fundamental en el nuevo entorno de aprendizaje impulsado por el EEES.

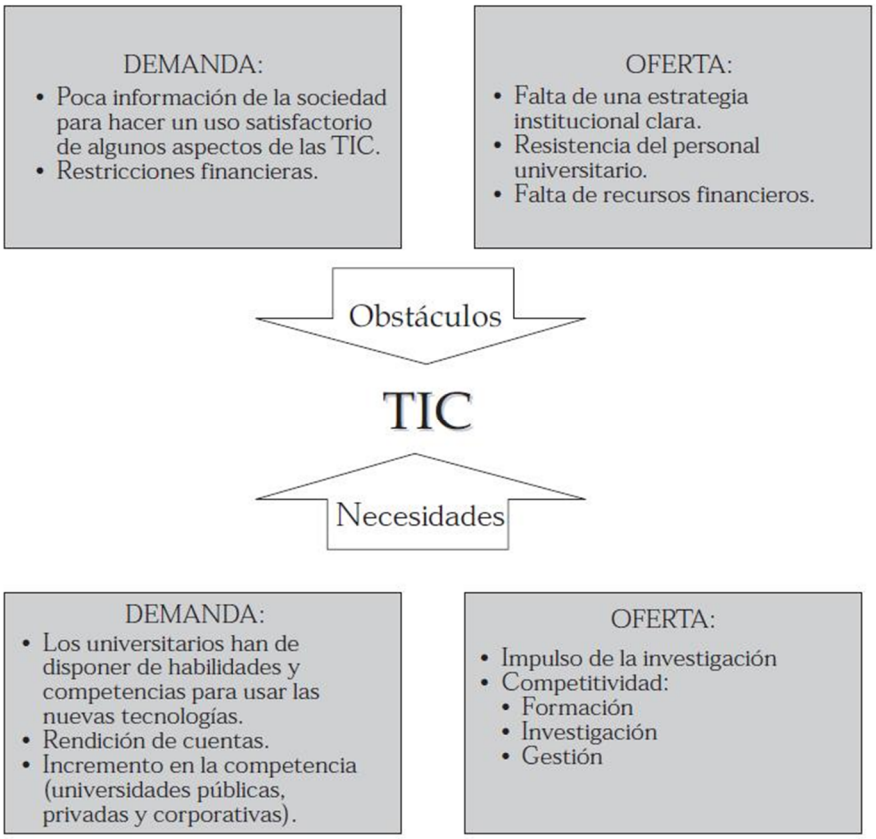
Otras medidas adoptadas para la modernización de las universidades son el aumento del número de espacios polivalentes (físicos y virtuales) que se puedan utilizar en función de las necesidades de cada universidad a través del software libre, del uso de ordenadores portátiles y de la conexión inalámbrica, de los procesos electrónicos y de la firma virtual, del acceso personalizado vía web a la red universitaria y de los campus virtuales. También se está materializando el modelo CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación), espacios de concentración de servicios y de recursos bibliográficos, informáticos, audiovisuales, etc. de los que la universidad puede disponer para apoyar el aprendizaje y la investigación.

En un principio, en las bases del proceso de Bolonia se manifestaron unas expectativas muy positivas sobre las posibilidades de las TIC, su desarrollo y su impacto en la educación superior europea. En la actualidad, la incorporación de las TIC está frenada principalmente por obstáculos como la falta de medios y por la necesidad de una mayor formación y el desarrollo de nuevas competencias para el profesorado, tanto en la formación didáctica como en la tecnológica. Eso requiere una reflexión y profundización en el modelo didáctico en cuanto a estrategias del profesorado, al diseño de materiales, a los sistemas de comunicación y a las nuevas competencias para su utilización didáctica (Cabero, 2001). Por eso, Salinas (2000: 454) insiste en la necesidad de poner el acento en la docencia y no en la potencialidad tecnológica o en su disponibilidad.

Según CRUE (2004), la adaptación del profesorado exige que las autoridades académicas y políticas presenten su apoyo a tres aspectos fundamentales: una política de formación técnica y pedagógica para evitar una brecha digital del personal docente; una política de motivación y reconocimiento que establezca sistemas que evalúen y reconozcan el esfuerzo; y una política de inversión para que los medios tecnológicos estén disponibles en cantidad, calidad y accesibilidad.

La implementación de las TIC se ha convertido en una necesidad para las universidades europeas, tanto interna de la misma universidad (oferta), como externa planteada por la sociedad del conocimiento (demanda). Sin embargo, en la introducción de las TIC, se contemplan obstáculos que dificultan el proceso tales como la ausencia de estrategia de un sistema de implementación integral de las nuevas tecnologías en el ámbito de la gestión y la formación, la escasez de recursos financieros y la fuerte resistencia del personal académico y administrativo al uso de las nuevas tecnologías (véase imagen 5.4).

Imagen 5.4. Las TIC y las universidades: obstáculos y necesidades



Fuente: CRUE (2004: 14): «Las tecnologías de la comunicación y la información en el sistema universitario español».

Para finalizar y a modo de resumen, el enfoque supone una ineludible y profunda transformación de los fundamentos pedagógicos del sistema de enseñanza universitaria, en la que el docente se enfrenta a un nuevo entorno educativo flexible y rápido que permite fácilmente el diseño de recursos didácticos a partir de las herramientas en línea y de un seguimiento del aprendizaje de los alumnos. Para el alumno, significa ser un participante activo que construye el conocimiento y adquiere progresivamente la autorregulación a partir de la ayuda de los docentes y de los compañeros en un entorno rico e ilimitado. Se entiende que la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación es imprescindible para acometer el reto de construir un sistema educativo europeo de calidad. Sin embargo, la aplicación de las TIC se presenta más como una promesa que como una propuesta elaborada desde la reflexión de lo que ocurre en la propia práctica. En la realidad, el profesorado universitario todavía se muestra reticente a la incorporación de las TIC en sus modelos de enseñanza y, por otra parte, existe una escasez de asistencia profesional para adaptar los métodos de transmisión de los conocimientos a las nuevas tecnologías y a su empleo.

El éxito de las TIC en la enseñanza superior depende, en gran medida, del trabajo diario de las universidades, las cuales deben incorporar las TIC de forma planificada y meditada para evitar o para reducir los problemas de adaptación: el grado de implicación y de formación de los docentes y de los alumnos a esos nuevos modos de aprendizaje y de su esfuerzo por apostar claramente por las nuevas metodologías. Por

eso, los órganos responsables tienen que seguir adoptando medidas que promocionen el uso de las TIC en la mayoría de ámbitos profesionales y académicos, facilitando el desarrollo de las infraestructuras, el acceso a los equipos informáticos que se necesitan y proporcionando una atención técnica de calidad que transmita un modelo efectivo del uso de las nuevas tecnologías.

6. Las TIC y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

6.1. Las TIC y la lengua

El lenguaje constituye una actividad humana de una gran complejidad considerable que se utiliza para expresar sentimientos, sensaciones y vivencias; expresar opiniones, transmitir informaciones, etc.; en definitiva, una herramienta que nos permite representar y comprender la realidad de un cierto modo e integrarnos en la sociedad a la que pertenecemos.

El entorno tecnológico «ha de consolidar la capacidad comunicativa en una nueva dimensión que no insista tanto en la descripción de esa facultad humana y el saber organizado de esa facultad humana y el saber organizado de esta disciplina, como en el desarrollo de sus potencialidades lingüísticas ante las nuevas exigencias» (Pérez y Aguaded, 1994). El desarrollo de las competencias comunicativas debe estar acompañado de unas estrategias comunicativas y semiológicas diferentes a las tradicionales que se adapten a los códigos actuales, a los lenguajes en contextos tecnológicos y a las novedosas formas de selección, tratamiento e interpretación de la información; de manera que la competencia lingüístico-tecnológica permita al hablante desenvolverse con autonomía en lo que ya se denomina un «mundo cibernético virtual» (Casals y Lorenzo, 1997: 1142).

Los entornos tecnológicos son ideales para desarrollar y llevar a cabo prácticas de interacción e intercambio comunicativo y contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa, la cual necesita servirse de prácticas flexibles, abiertas y reales, tanto en el aula como en el espacio virtual. Estas prácticas con frecuencia se producen de manera inmediata y simultánea entre estudiantes de diferentes cursos, países, etc., pero también se realizan de forma simulada y asincrónica: «mediante los programas informáticos interactivos se reproducen situaciones comunicativas reales, en las que el alumno, en interacción con el programa, pone en práctica sus habilidades lingüísticas para llevar a cabo auténticos intercambios comunicativos de forma motivadora» (Prado Aragonés, 2001: 24). El uso de los recursos tecnológicos permite, sin duda, mejorar las habilidades discursivas escritas: facilitan la producción y corrección de textos de forma sencilla y rápida, permiten conocer nuevas tipologías de textos y trabajan sobre destrezas como la concisión, la flexibilidad y la brevedad. Entre los servicios o recursos tecnológicos que ofrecen están: los foros o grupos de noticias que permiten la discusión y el intercambio de opiniones; los chats, la videoconferencia o el correo electrónico. Asimismo, la tecnología permite incorporar representaciones tanto en el canal escrito como en el oral y su creciente uso está generando un nuevo lenguaje (el lenguaje de la red) caracterizado básicamente por los elementos gráficos y por el principio de la economía del lenguaje –reducción de la cantidad de elementos que se emplean en el acto comunicativo para agilizar el intercambio–, lo que condiciona, en parte, la forma de leer y de escribir tradicional.

El uso de las nuevas tecnologías no puede sustituir la comunicación directa y real en el aula, sino que ambas tienen que ser compatibles y ser aplicadas como un instrumento fundamental para motivar y facilitar el aprendizaje. Los individuos tienen que «conocer esos nuevos lenguajes, apropiarse de ellos, comprenderlos juiciosamente, consumirlos inteligentemente hacer usos creativos con los mismos pero, también es prioritario el conocimiento de los medios como hecho comunicativo» (Aguaded y Pérez, 2001: 120). La enseñanza, mediante la tecnología informática y telemática, permite un entorno comunicativo sin precedentes, además de una enseñanza activa, flexible y personalizada que supera los obstáculos espacio-temporales, acorde con los ritmos de aprendizaje y las necesidades educativas. Ese nuevo entorno tecnológico fomenta la interacción, el trabajo cooperativo, la interdisciplinariedad y permite un conocimiento más global de la realidad y una proyección plurilingüística e intercultural.

El impacto de las TIC en la comunicación y, por lo tanto, en las lenguas es evidente. Siendo la lengua una de las herramientas principales de los seres humanos para comunicarse, sería inconcebible que quedara indemne a los cambios que afectan a la comunicación. La supuesta influencia perniciosa de la prensa y de la televisión en los últimos años se ha extendido también al email y a los SMS. Kessler afirma que (2003: 75): «al correo electrónico se le acusa de arruinar la gramática y el estilo de escritura y al SMS de representar la principal amenaza para las competencias comunicativas». No obstante, no es un punto de vista compartido por todos los lingüistas el hecho de que los medios de comunicación tengan efectos significativos para la lengua, ya que muchos de ellos opinan que la influencia de las TIC es secundaria y superficial.

Las recientes publicaciones sobre los cambios en la lengua pocas veces se refieren a las TIC. Una posible explicación es que ese tipo de publicaciones procede de lingüistas históricos que centran su perspectiva en la evolución lingüística y en el cambio diacrónico. Sin embargo, la gran presencia de las TIC en la vida diaria y la creciente evidencia sobre cómo internet estimula el ingenio lingüístico nos hace esperar referencias más asiduas sobre el impacto de las TIC en el cambio de lenguaje.

6.2. Las causas de la variación y el cambio del lenguaje

Las causas que producen los cambios en el lenguaje se pueden dividir en dos grandes categorías, dependiendo de si es un lenguaje externo o interno. Fennell (2001: 7) enumera, por una parte, los factores del lenguaje externo tales como la geografía y el contacto con nuevos fenómenos, el substrato y los factores de prestigio social; y, por otra, los factores del lenguaje interno como la facilidad de articulación, la analogía, el reanálisis y la aleatoriedad. De la explicación de Fennell, se desprende la importancia de las TIC, ya que este autor cree que intervienen, por lo menos, en tres factores externos como son la geografía, el contacto con fenómenos recientes y el prestigio social. La importancia de la geografía en los cambios lingüísticos se debe a características topográficas como la presencia de montañas, de llanuras y de mares que modifican las posibilidades de interacción del cara a cara y, por lo tanto, el contacto de la lengua entre diferentes comunidades lingüísticas. El contacto de lenguas y las negociaciones habituales promueven la convergencia y contribuyen a la evolución de una lengua, mientras que la falta de contacto deriva en una divergencia.

Desde finales del siglo XIX, entrar en contacto con gente fuera del círculo directo constituye una exposición potencial a nuevas formas de lenguaje, la que se ha producido a través del comercio, del turismo, de los movimientos migratorios y también de las TIC. Este fenómeno es cada vez más frecuente y no tiene en cuenta el factor geográfico. Se dio un primer y gran paso con la invención de la escritura y de la imprenta, lo que aceleró el progreso. Con la invención de la prensa escrita «las palabras ya no se movían con los lentos flujos migratorios de personas, sino que viajaban a una gran velocidad a través de todos los continentes en forma de múltiples ediciones, de gran actualidad y permanencia» (Hughes, 1988). Pero no es hasta la difusión de las telecomunicaciones cuando el contacto de lenguas se liberó del dominio de los factores geográficos, aunque el eslogan «la geografía pasó a la historia», que proclamaron las industrias de las telecomunicaciones, no vale para explicar la situación actual. Durante los últimos años, estamos simplemente ante la llegada de nuevos factores y de fuerzas que operan en el cambio lingüístico. Carey (1989: 210), refiriéndose al telégrafo y a la comunicación mediada tecnológicamente, explica que se han eliminar lo local y lo regional y tener en cuenta las diferencias geográficas. Es difícil imaginar que los factores geográficos se conviertan en algo del pasado, pero sí parece posible que las TIC continúen limitando el impacto de esos factores. Es muy probable que algunos países como Australia no experimenten el cambio que encontramos en Inglaterra, país que se ha caracterizado desde épocas antiguas por sus medios y vías de comunicación. Igualmente, mientras que los norteamericanos y los ingleses continúen comunicándose, parece imposible que sus dialectos se distancien y se conviertan en diferentes lenguas (Trudgill, 1990).

El contacto lingüístico, inducido tecnológicamente durante las últimas décadas, se ha intensificado con la difusión de la televisión y de internet. Según Kenning (2008: 64), parece ser que el aumento de oportunidades de contacto de lenguas, que elude a los factores geográficos, pone en duda la adecuación del término «geografía» como un concepto que abarca la nueva situación.

La lengua cambia como respuesta a la evolución de la sociedad, adaptándose a los nuevos acontecimientos, instrumentos e ideas, y a la importancia decadente de antiguos fenómenos. Las consecuencias lingüísticas, a las que dan origen los inventos y las actividades, se pueden comprobar principalmente en el área del vocabulario, acuñando nuevas palabras y con extensiones del significado del léxico establecido. Ya se sabe que el progreso en la medicina, en la bioquímica, en la física y en la aviación ha generado nuevos términos y ha desarrollado nuevos registros especializados. Un fenómeno similar se produce con los neologismos y los préstamos de otras lenguas; la extensión de la tecnología ha ido acompañada de la creación de nuevos medios verbales. Además, gracias a su capacidad para difundir información, las TIC contribuyen fuera de su propio campo a la expansión del cambio lingüístico que afecta a las transformaciones sociales y tecnológicas.

El prestigio social de los modos de comunicación se debe a ciertos factores y procesos que, a veces, no son claros. Baron (1984: 123) destaca que los modos más publicados y conocidos o bien se valoran como fuente de prestigio o tienen la habilidad de influir en la forma de otras modalidades. Podemos decir que, en general, las TIC interactúan con el prestigio social de múltiples y complejas formas debido a sus funciones vehiculares. No hay duda de que el reciente aumento del préstamo de términos ingleses a otras lenguas se relaciona con el prestigio de la cultura norteamericana y, particularmente, con la música pop, cultura que ha sido llevada al resto del mundo

por la mayoría de medios de comunicación modernos; y también, porque el prestigio de los medios de comunicación se transmite a las formas lingüísticas contribuyendo a su circulación.

6.3. Los factores implicados en el cambio lingüístico

Es evidente que en la lengua, como en otros ámbitos, el cambio es con frecuencia el resultado de la fusión de varios factores. Por ejemplo, aunque se considere que la imprenta tuvo un papel significativo en el establecimiento de la lengua inglesa, no hubiera tenido la misma influencia sin la concurrencia de un conjunto determinado de factores políticos y sociales. El elevado grado de interacción entre las diferentes dimensiones de la vida va en contra de la relación mano a mano o causa-efecto entre las TIC y la evolución lingüística. No obstante, es posible evaluar las implicaciones de las TIC en el uso lingüístico retrocediendo en el tiempo.

A lo largo de la historia, el impacto del progreso tecnológico en la lengua se ha manifestado de diferentes formas, dependiendo básicamente de en qué atributos ejerce su influencia. Por ejemplo, la reducida medida de las pantallas y de los teclados de los teléfonos móviles, junto con el límite de 160 caracteres que se pueden enviar, ha motivado un nuevo lenguaje que comprime la información en poco espacio. Como consecuencia de esas propiedades, los medios han creado una tendencia hacia ciertos usos y muestran una afinidad con ciertos tipos de textos y, por consiguiente, de lenguas. La imprenta es intrínsecamente apropiada para la posición de argumentos narrativos o complejos. Las asociaciones entre un medio particular y un tipo concreto de texto o lengua no son permanentes. Las personas que han crecido con los contestadores automáticos no son reacias a dejar mensajes en el contestador. Si han dejado de llamar a sus amigos por el envío de mensajes de texto y de correos electrónicos no es porque se sientan incómodos llamándolos, sino porque los mensajes de texto o el correo electrónico son más prácticos y/o más baratos. Lo que demuestra dentro de la matriz social una interdependencia entre los diferentes tipos de influencias tecnológicas y no tecnológicas (Kenning, 2008).

Según Kenning (2008: 41), la influencia de las TIC en la evolución lingüística depende de en qué medida y con qué rapidez se ha extendido y en qué medida y rapidez ha sido adoptado por un segmento significativo de la población. Esa autora cree que el índice de adopción de la innovación se ve afectado por diferentes factores como son el coste, la percepción general de sus ventajas inherentes y relativas y la presión creciente para adoptar una innovación tal y como lo hace la mayoría de las personas en sus redes interpersonales (efecto de difusión). Además, afirma que existe una fuente legítima que ayuda o impide la difusión. En el pasado los gobiernos nacionales ejercieron a menudo el control sobre qué innovaciones había que difundir, cómo y quién se encargaba de hacerlo. Por eso, la política gubernamental es un actor que puede afectar al equilibrio en la comunicación interpersonal e influir en el tipo de lengua a la que se exponen las personas. En todo el mundo es usual que los gobiernos intervengan en la forma en la que la lengua se usa y que, además, se responsabilicen de la planificación lingüística.

El papel de las TIC en la evolución, actuando como catalizador o freno, varía de un caso a otro. Crystal (2006: 41) afirma que: «no hay duda de que la lengua escrita es incapaz de expresar todas las características prosódicas y de entonación del habla y de

transmitir la multiplicidad de emoticones con la inmediatez de ciertas interacciones de internet, pero que las formas gráficas que expresan la prosodia y el paralenguaje no son nuevas, ya que los emoticones se introdujeron antes del desarrollo de la comunicación por internet». De hecho, las TIC no fueron las iniciadoras del uso de emoticones. Las cartas informales hace mucho tiempo que contienen esos símbolos con la intención de compensar la ausencia de sentimientos y emociones. Lo que realmente hicieron las TIC fue estandarizar y dar a conocer el uso de los símbolos gráficos.

Es difícil defender la idea de que la contribución de los medios de comunicación en el cambio de lenguaje se basa sólo en la ampliación del léxico y de los modismos. Las personas están expuestas diariamente a múltiples influencias y es poco realista pensar que los medios de comunicación son los únicos actores en el comportamiento lingüístico. Parece ser que los medios ejercen influencias en la lengua. Esas influencias se convierten ocasionalmente en cambios, ya que raramente existen signos claros de cambio y, en la mayoría de los casos, las influencias son sutiles y difíciles de detectar, por lo que no se puede localizar la fuente del cambio. Además, el impacto de las TIC en el lenguaje es variable por el medio en el que se manifiesta y por los diferentes aspectos de la estructura y del uso lingüístico.

Como se ha comentado, el vocabulario es una de las áreas sobre las que se reconoce más abiertamente que las TIC tienen una clara influencia. Los avances en las TIC motivan la formación de nuevas palabras o la ampliación en el significado del vocabulario ya existente. Olson (1994) expone que: «poner el mundo sobre el papel requiere la elaboración de elementos léxicos y sintácticos que representen la fuerza ilocutiva de las palabras». Por ejemplo, la falta de voz tiene que contemplar medidas compensatorias para permitir al lector descubrir la intención comunicativa del hablante, es decir, saber si el contenido proposicional se quería transmitir como una afirmación, una sugerencia, una declaración autoritaria, etc. En segundo lugar, las TIC ayudan a difundir formas y significados nuevos y/o poco familiares, más allá del contexto original, incluyendo términos prestados de otras lenguas. «La comunicación en todo el mundo vía internet, la globalización de las economías nacionales como corporaciones multinacionales y la televisión comercial con publicidad y videoclips han implicado una nueva dimensión de préstamos léxicos y un cambio de código, por lo menos, en los lenguajes técnicos de los negocios, del comercio, de la informática, de la publicidad y del lenguaje joven (Busse y Görlach, 2002: 14).

Las innovaciones tecnológicas siempre han implicado desarrollos en el campo léxico. Según Crystal (2006: 212), desde el siglo XVII y como resultado de un flujo continuo de nuevas palabras en los ámbitos de la ciencia y de la tecnología, los términos científicos y técnicos forman en estos momentos más de la mitad del vocabulario en inglés. Algunos de esos nuevos términos sólo los utilizan los especialistas, mientras que otros pasan a tener un uso común.

Por lo tanto, las TIC constituyen una importante fuente productora de nuevas palabras y de nuevos significados. Algunos ejemplos de ese nuevo léxico serían: «televisión», «ordenador», «chip», «ratón», «memoria» y el amplio uso del prefijo «e-»; ejemplos, «e-learning», «e-competencias», así como el empleo de palabras de nuevos usos como «carpeta» y «guardar». La multiplicidad de términos y de significados nos indica que las TIC desempeñan un papel significativo en la vida de las personas. Pero algunos inventos tienen más influencia en la lengua que otros, no por su importancia intrínseca,

sino porque han tenido un mayor impacto en la cultura de la comunidad en las que han sido introducidas. En referencia a la aportación de las TIC en la creación de nuevo vocabulario, el ejemplo más obvio es la extensión semántica de palabras como «ratón», «carpeta», «directorio» y el aumento de su uso en función del desarrollo de la tecnología informática. Asimismo, las TIC han sufrido modificaciones en el contacto creciente con otras lenguas y la variedad de esas lenguas ha permitido que por lo menos se haya conseguido una mejor comprensión de ciertos términos léxicos extranjeros o regionales (Kenning, 2008).

Por otra parte, en la actualidad, el trato desequilibrado entre el inglés americano y el británico, a favor del inglés americano, y la adopción del alemán de Alemania por parte de los hablantes austriacos nos muestran que también la tecnología se puede entremezclar con realidades sociopolíticas y económicas para producir cambios lingüísticos que reflejan y aumentan las relaciones de poder asimétricas.

En cuanto a la influencia de las TIC en otros elementos de la lengua como son la puntuación y la ortografía, Baron (2000: 188-9) opina que los cambios en la puntuación forman parte de un intercambio creciente del discurso escrito y oral. Se utiliza una puntuación que facilita el acceso al significado del mensaje y que intenta que sea visiblemente fácil de leer o que contenga características prosódicas del discurso hablado. Puede ser debido a que la ortografía y la puntuación son aspectos de la lengua que se aprenden, no se adquieren y, por lo tanto, están más abiertos al cambio. De nuevo, nos enfrentamos a los efectos de las TIC que varían en función del medio y de la circunstancias del contexto en el que se producen y que reflejan la habilidad de los seres humanos para adaptarse a diferentes situaciones. Parece que existe un mayor vínculo entre las TIC, la ortografía y la puntuación que entre las TIC y la pronunciación.

En cuanto a la influencia de las TIC en el registro, la historia demuestra que su evolución está estrechamente relacionada con el cambio de registro-variedad en función del uso o variación funcional (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964: 77).

En los párrafos anteriores se han tratado las formas en las que las TIC alteran el panorama lingüístico, pero ¿qué papel tienen las TIC en la propagación de la lengua? Según Kenning (2008), durante siglos las fuerzas armadas estuvieron siempre detrás del crecimiento o el declive de las lenguas. Las conquistas militares expandían la lengua que se hablaba en un territorio. La superioridad militar contribuía a dar fuerza económica y social a una cultura, lo que ayudaba al crecimiento y al estatus de las lenguas de los países poderosos, añadiendo nuevos incentivos para su aprendizaje. En tiempos recientes, son los factores económicos y de prestigio los que han cobrado más importancia. Si el inglés ha desbancado al francés en el escenario internacional, no es porque sea la única lengua capaz de desempeñar el papel de lenguaje global, sino porque el inglés se ha encontrado de forma repetida en el lugar y en el momento adecuado, en el centro de mayor desarrollo social, económico, político y tecnológico (Fennell, 2001: 244). En un principio, el inglés y el francés se extendieron como resultado del colonialismo, pero fue la mayoría de operadores de telégrafos, la que abrió el camino al inglés como lengua franca en las telecomunicaciones y en el comercio. Posteriormente, fue el liderazgo de la Revolución Industrial, por parte de Gran Bretaña, la superioridad económica y política de EEUU y recientemente el dominio tecnológico de Norteamérica los que han elevado al inglés al rango que tiene en la actualidad. La lengua inglesa en los últimos años también se ha beneficiado de la tecnología informática, ya que el código

Morse fue desarrollado para el inglés y originalmente sólo permitía combinaciones de hasta cuatro símbolos que no cubrían caracteres acentuados. El ASCII, el código usado por los ordenadores para representar caracteres, se basaba en el alfabeto inglés. Más tarde, se introdujeron cambios que hicieron posible escribir en programas basados en las lenguas más habladas, ya que los programas para lenguas minoritarias se limitaron a las relaciones financieras. Eso implica una exclusión social y un serio riesgo para esas lenguas.

Al igual que pasó con la escritura, los aparatos para grabar transformaron la adquisición de conocimiento hacia un enfoque más autónomo, disminuyendo la dependencia de otros y motivando la originalidad de pensamiento y de lengua.

Los usuarios se enfrentan a una compleja y gran expansión de las lenguas tanto por el volumen de formas de expresión como por la dificultad de relacionarlas con el contexto apropiado. Según Kenning (2008: 100), en última instancia lo que interesa a los usuarios y a los aprendices de esas lenguas no es el tema de si las TIC causan o inducen el cambio, sino los resultados de los procesos de la evolución, incluyendo la existencia de correlaciones entre ciertos medios de comunicación y formas particulares de lenguaje. Las TIC, como vehículo e instrumento de comunicación, siempre han desempeñado un papel importante en la difusión del lenguaje.

6.4. El aprendizaje de lenguas con la incorporación de las TIC

Cuando uno se para a pensar sobre el cambio de perspectiva en el aprendizaje de lenguas durante los últimos siglos, se da cuenta de que es un tema enormemente polifacético. ¿Estaba tan extendido el aprendizaje de lenguas hace cuatro siglos? ¿Qué se contemplaba como prioridad en términos de lengua y habilidades? ¿Qué papel se le daba a la tecnología? En cuanto a la evolución de la tecnología en el aprendizaje de lenguas, las respuestas a esas cuestiones pueden hacernos entender mejor los asuntos en la lingüística aplicada. ¿Por qué las personas aprenden lenguas? Y si lo hacen, ¿está influenciado ese aprendizaje por el progreso tecnológico? Desde ese punto de vista, vale la pena mirar hacia atrás en el tiempo y revisar la enseñanza de lenguas en su interrelación con las TIC.

No existe mucha información que nos explique qué motivaba a la gente en tiempos anteriores a aprender una lengua extranjera y qué hacían con el conocimiento que adquirían. Los motivos y los objetivos se deducen de su comportamiento y de lo que se sabe del contexto. Durante muchos siglos, el aprendizaje de lenguas fue una actividad privada, limitada a una parte de la sociedad y normalmente un privilegio de los hombres jóvenes. En cambio, el aprendizaje de lenguas en la sociedad moderna tiene lugar casi en todas las instituciones de educación públicas y de formación reglada y en estos momentos es más popular entre los jóvenes que entre los mayores.

Los motivos de los estudiantes para estudiar lenguas no tienen porqué coincidir con las normas oficiales, como postulan las autoridades académicas y profesionales y, raramente, tienen algo que ver con los beneficios intelectuales, cognitivos y sociales resultantes de su aprendizaje. Son los vínculos geográficos y económicos, las alianzas políticas por causas históricas o deseadas, la religión, la importancia cultural, así como la tradición, lo que hace que los docentes promuevan y protejan ciertas lenguas en expan-

sión. Esas lenguas prevalecerán a la diversificación y al cambio por encima de los argumentos educacionales como puede ser su dificultad relativa (Kenning, 2008: 100).

En Gran Bretaña, la historia reciente de la enseñanza de lenguas extranjeras ha demostrado la influencia de presiones externas; los intentos para introducir alternativas en la enseñanza del francés han tenido poco éxito, según explican Phillip y Filmer-Sankey (1993). El estudio de una lengua moderna en Inglaterra se ha devaluado perdiendo su estatus de materia básica, después de los 14 años, y olvidando por completo la interrelación del aprendizaje de lenguas y la formación en Europa de una ciudadanía multilingüe. Esa actitud deriva del dominio actual de la lengua inglesa en el mundo y de las presiones en el currículo. El griego, el latín y el francés, por citar tres ejemplos, han gozado en algún momento de su historia de un enorme prestigio, pero su popularidad se restringió a ciertos círculos, mientras que el elevado estatus del inglés a todos los niveles lo ha convertido en un fenómeno mundial. El inglés también comenzó siendo una lengua con poco prestigio y de limitada aceptación. Sin embargo, su empleo ha aumentado espectacularmente desbancando a «lenguas rivales» y consiguiendo ser una lengua franca y la lengua que todo el mundo quiere aprender.

El inglés permite la comunicación no sólo con un gran número de hablantes nativos, sino también con un gran número de usuarios que tiene el inglés como segunda lengua. Por eso, te permite que te entiendas vayas adonde vayas y tanto en la vida real como en internet. Aunque el inglés parece haber adquirido en la actualidad su mejor momento en virtud de su estatus de lengua franca, se continúa beneficiando de su elevado prestigio en los medios de comunicación como son la televisión por satélite y por internet. Eso nos demuestra que los avances tecnológicos pueden influir de manera muy significativa en el inicio del aprendizaje de una lengua y en su popularidad (Kenning, 2008).

La motivación del discente por aprender una lengua parece que es más instrumental que integradora. Empleando la distinción clásica de Gardner y Lambert (1972), la motivación se centra más en lo práctico y en las ventajas utilitarias que en aquéllas que proceden del interés genuino en la cultura y en la lengua de otras comunidades hablantes. La motivación cambia a lo largo del tiempo y lo que comenzó como principal o totalmente instrumental puede cambiar a algo integrador o viceversa. Ciertas clases estudiarían una lengua extranjera sin tener una necesidad profesional, sino para tener un éxito social como fue el caso del francés en Inglaterra. Estamos rodeados de incentivos para aprender una lengua en relación a tiempos anteriores, pero para la mayoría de las personas que no entra en contacto con extranjeros o con textos extranjeros en sus vidas diarias, el aprendizaje de una lengua extranjera no es una propuesta factible ni atractiva.

A pesar de ser considerada una lengua franca, un gran número de factores pueden contrarrestar la posición del inglés como la lengua de internet. Esos factores podrían ser: el progreso en la traducción automática, que reduce la necesidad de entender o producir inglés; la utilidad de internet para diásporas lingüísticas, que estimula a las personas a usar su propia lengua materna; el interés del pequeño comercio y de las personas en el uso de la web para la comunicación local, que implica normalmente el uso de la lengua local; la facilidad con la que el contenido se puede enviar; y el hecho de que las búsquedas en otras lenguas diferentes del inglés es probable que hagan aparecer un número suficiente de impactos (Nunberg, 2000).

¿La gente querrá continuar en un futuro aprendiendo lenguas? Está claro que por lo menos a corto y medio plazo, independientemente de los avances de las TIC y de la traducción automática, la lengua es probable que continúe siendo una barrera comunicativa. A la luz de eso, ¿es demasiado optimista pensar que el creciente contacto social, gracias al uso de las TIC y a la movilidad, estimulará la curiosidad natural en otras comunidades hablantes y nos incitará a aprender las lenguas que se hablan en esas comunidades? Después de todo, el papel dual de las lenguas, de identificación y de comunicación, actúa para proteger las lenguas de ser desplazadas por el inglés en su papel de lengua materna y ha sido un instrumento en el mantenimiento y/o la reactivación de un gran número de lenguas regionales. Kenning (2008: 102) añade que se espera que incluso los hablantes de las lenguas «mundiales» se continúen interesando por el aprendizaje de lenguas y adquieran ambas competencias lingüísticas e interculturales que favorezcan el progreso en la comunicación real y en el entendimiento mutuo entre los países.

6.5. Desarrollo de nuevos conceptos

Kenning (2008: 155) destaca que existe una dicotomía entre el aprendizaje y el uso de la lengua, pero esa definición no se corresponde con la realidad. El aprendizaje de la lengua y el uso de la lengua a nivel real están estrechamente relacionados, ya que uno no puede aprender una lengua sin hacer uso de ella y, a la vez, la competencia del aprendizaje mejora con el uso. No obstante, existe una diferencia esencial entre los dos conceptos: el aprendizaje se refiere al estadio previo y preparatorio, es decir, a la adquisición de los procedimientos del uso de la lengua motivados principalmente por necesidades eventuales que descansan en el presente y miran al futuro. En otras palabras, el aprendizaje de una lengua mirando hacia adelante. Por el contrario, el uso del lenguaje forma parte de una actividad integrada en la vida que no es esporádica y que surge de la necesidad o del deseo de comunicar en ese momento. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de la lengua empieza antes que el uso del lenguaje, se puede decir que el aprendizaje es cronológicamente previo a su uso, aunque enseguida se entrecruzan. El hecho de que el aprendizaje de la lengua precede al uso del lenguaje crea problemas pedagógicos. Durante las últimas décadas, los esfuerzos de la enseñanza de lenguas extranjeras se han dirigido a intentar conectar el vacío entre el aprendizaje y el uso mediante actividades que promocionaban un uso más auténtico de la lengua extranjera como las simulaciones, el teatro y los intercambios de escuelas, etc. En los últimos años, las TIC han contribuido a esta tendencia con las CMC («Computer Mediated Comunication») como los chats y los juegos de realidad virtual de páginas MUD («Multi-User-Dungeon»), lo que ha significado una plataforma introductoria en los contextos formales del aprendizaje de lenguas.

Little y Ushioda (1998) recalcan que la tecnología tendría que emplearse para facilitar el aprendizaje del lenguaje y que ésta tendría que basarse, en primer lugar, en las teorías pedagógicas y lingüísticas que tratan el tema de los procesos de aprendizaje de lenguas. Estos autores creen que es necesario que los docentes y las instituciones de enseñanza de lenguas reflejen la naturaleza de los procesos de aprendizaje de lengua extranjera y el papel que tendrían que desempeñar las nuevas tecnologías.

Actualmente, los avances en la tecnología computacional hacen posible combinar diferentes tipos de medios y tener un control exacto sobre las condiciones que operan,

lo cual evita que los alumnos se enfrenten a materiales que no tienen en cuenta su nivel de competencia; asimismo, permiten manipular una serie de variables como la velocidad, el ritmo y el acceso a la información adicional, entre otros. Las TIC nos ofrecen oportunidades sin precedentes para implementar la estrategia de Johnson (1996) de incrementar la dificultad de las tareas de forma progresiva y gradual. Es posible crear estadios intermedios: presentar actividades individualizadas para los estudiantes que necesitan más atención y actividades en grupo para los que requieren interaccionar e intercambiar la experiencia educativa (Johnson, 1996: 139), sin que les cause pánico y cansancio y que, además, puedan manipular y controlar la información en el momento oportuno de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Uno de los motivos para integrar las TIC en la educación de lenguas es el papel crucial que éstas tienen en la comunicación diaria. Sin embargo, su aplicación requiere desarrollar las competencias en TIC, lo que supone que los estudiantes hayan adquirido los conocimientos necesarios para poder manejar la tecnología moderna. Se habla de la alfabetización electrónica como competencia global y transferible, pero realmente lo que está en juego es algo más específico y se refiere al hecho de que en el mundo actual la lengua tiende a recibirse como una comunicación mediada a través de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación (Kenning, 2008: 157).

Kenning (2008: 159) destaca dos aspectos en una lengua extranjera: la exposición y la comunicación. En cuanto a la exposición, dice que el satélite, la televisión, el teléfono e internet nos han acercado las lenguas extranjeras sin necesidad de desplazarnos, mientras que la globalización ha creado nuevos contextos comunicativos en los que ha aumentado el contacto con hablantes de otras lenguas cercanas. Pero, paradójicamente, cada vez hay una mayor movilidad de personas para aprender lenguas. Esa movilidad tanto de gente joven como mayor no se limita a ciertas profesiones o clases sociales y se extiende más allá de las vacaciones ocasionales o de los periodos de residencia en el extranjero. En relación al segundo aspecto, el de la comunicación, la estancia en el extranjero requiere el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, incluyendo la habilidad de llevar a cabo tareas y actividades habituales y dentro de la vida diaria como puede ser mirar las noticias locales.

En vistas a la evolución de la sociedad y al impacto de los avances en TIC en la comunicación, nos encontramos ante la necesidad de reconceptualizar el término de «alfabetización». La enseñanza de la lengua en ese nuevo contexto no trata de recrear el mundo exterior y que los alumnos se enfrenten a situaciones que todavía no son capaces de afrontar, sino que se centra en seleccionar y manipular el entorno de forma apropiada. Lo más importante es determinar qué tipo de intervención es necesaria, asesorando a los alumnos sobre lo que es razonable que aprendan, lo que es necesario que se les explique y qué cantidad de repetición es deseable.

A pesar del creciente interés por los entornos tecnológicos, todavía escasean los estudios que demuestren que el uso de las TIC motiva el aprendizaje de lenguas y produce cambios cualitativos y cuantitativos. La evidencia es limitada y, además, existe una idea extendida de que la investigación se centra básicamente en las capacidades y en la eficiencia de las TIC y en el ahorro de tiempo y de dinero, más que en su efectividad en el ámbito de la enseñanza y que se basa de forma insuficiente en las teorías de la enseñanza de lenguas y en el diseño de principios: «más que centrarla en los beneficios y en las potencialidades de la tecnología informática, la investigación tiene que moverse

en cómo los ordenadores pueden apoyar el aprendizaje de la lengua extranjera, por ejemplo, y qué tipo de tareas o actividades y herramientas tendrían que emplearse (Liu y otros, 2003: 264).

6.6. Los cambios metodológicos en la enseñanza de lenguas

¿Qué papel han desempeñado las TIC en el desarrollo de ideas sobre el aprendizaje de lenguas y su pedagogía? ¿En el ámbito de la pedagogía de lenguas, en qué sentido la mayoría de cambios está relacionado con el progreso tecnológico? ¿Existen evidencias de que el desarrollo tecnológico influenció los pensamientos y los enfoques y, en caso de que sí, hasta qué punto fue significativo ese impacto?

Aunque el interés por las lenguas se remonta a la antigüedad, la lingüística y la pedagogía de lenguas extranjeras son ciencias relativamente actuales y modernas. Como disciplina, la lingüística es una creación del siglo XX. En cuanto a la pedagogía de lenguas extranjeras, se pueden encontrar indicios desde aproximadamente 1690, pero a finales del siglo XIX y principios del XX, experimentó un gran impulso gracias a los esfuerzos de los académicos y de los profesores de lengua, implicados en el movimiento de reforma. En la enseñanza de lenguas y a lo largo de la historia, han coexistido las metodologías inductivas y deductivas. Los enfoques inductivos prevalecieron durante el Renacimiento y principios del siglo XX y los métodos deductivos durante la Edad Media (Kelly, 1969: 34).

En la historia reciente de la enseñanza de lenguas, una de las pocas veces en las que los avances tecnológicos parecen haber jugado una papel significativo en el desarrollo de metodologías pedagógicas fue la publicación del «Orbis senusalium pictus» de Comenius («El mundo visual en imágenes»), la primera obra completa para enseñar vocabulario en imágenes. El trabajo pionero de Comenius, publicado por primera vez en el año 1658, requería una tecnología capaz de combinar ilustraciones detalladas con material informativo, lo que le hizo realmente innovador, no por la inclusión de imágenes, sino por su sistematicidad y por sus objetivos. El uso de imágenes pretendía llevar el mundo exterior a la clase y crear mediante el uso de frases un contexto real tanto pictórico como verbal. Comenius creía que, sobre todo en los niños, era necesaria la construcción de frases para el estudio del lenguaje y, en particular, para la adquisición del vocabulario.

Jespersen (1904: 48) también opinaba que el uso de frases desconectadas del contexto, además de hacer el aprendizaje de la lengua monótono e inánime, daba demasiada importancia a la traducción y a las reglas gramaticales: «¿es ahora correcto decir que el propósito de la instrucción en una lengua extrajera es que los alumnos aprendan a traducir con fluidez y exactitud? La respuesta tiene que ser un no rotundo». Jespersen (1904: 176) lamentaba la pobre pronunciación de los discentes que recibieron una enseñanza basada en el método tradicional y describía la trascripción fonética como «uno de los avances más importantes en la pedagogía moderna de la lengua, porque garantiza la facilidad y la exactitud en su adquisición». Como Jespersen, la mayoría de los pedagogos reaccionó a los pobres resultados obtenidos por el método gramática-traducción y mostró su interés por la fonética, la cual estaba en consonancia con el creciente interés contemporáneo por la ciencia y por las innovaciones tecnológicas.

En cuanto a la evolución de las metodologías en la enseñanza de lenguas en la Europa del siglo XIX, Howatt y Widdowson (2004) definen tres procesos principales. El primero, la integración gradual de la enseñanza de la lengua extranjera en el currículo de las escuelas de secundaria, lo que estuvo asociado al desarrollo del método gramática-traducción y que estableció como metodología principal la instrucción en la gramática y la traducción de frases de y hacia la lengua extranjera. A medida que la traducción requería el empleo constante de textos escritos, las TIC adquirieron un papel cada vez más importante en el apoyo de ese aprendizaje. El segundo proceso fue la expansión del aprendizaje funcional de la lengua debido, en parte, al crecimiento de las relaciones comerciales entre las naciones, fenómeno que no tiene relación directa con las TIC. El tercer proceso tiene que ver con la aparición de investigadores que aportaron nuevas ideas sobre cómo enseñar la lengua de forma más fácil y eficiente. La mayoría de los avances tecnológicos y científicos siempre ha tenido repercusión en la lengua. Un ejemplo ilustrativo sería la creencia de que la causa del dominio de la lengua hablada sobre la lengua escrita está relacionada con la invención del teléfono (1876) y del tocadiscos (1877).

A pesar de que a finales del siglo XIX los pensadores de la enseñanza de lenguas eran conscientes del progreso tecnológico y de sus beneficios potenciales para el aprendizaje y para la enseñanza de lenguas, los cambios por los que abogaban tenían sus raíces en la lingüística y en la psicología. Por ejemplo, el método audiolingual, a pesar de la estrecha relación con la grabadora y el laboratorio de lenguas, se basaba principalmente en la lingüística y en la psicología. Siendo un método de origen ideológico, éste adoptó principios relacionados con los paradigmas lingüísticos y psicológicos dominantes de ese tiempo: el estructuralismo y el conductismo. Las técnicas docentes del método audiolingual que promovieron los nuevos equipos se basaban principalmente en la memorización, en la imitación y en la repetición.

A pesar de que los debates recientes insisten en los beneficios del uso individual de los ordenadores en el aprendizaje de lenguas, desde la década de los 80 el punto central de las aplicaciones TIC está en las actividades en grupo, en la que los ordenadores actúan como un estímulo entre los participantes. Las experiencias en este área (Piper, 1986; Jones, 1986; Jones, 1986) emplean un gran número de materiales, en particular, juegos de aventura y simulaciones. El desarrollo de programas sofisticados y de realidades virtuales ha abierto nuevas posibilidades. Los ordenadores no explican los procesos de adquisición de una lengua, pero la proveen de «los medios para aplicarlos en la lengua y para su uso» y de esa forma estimula los pensamientos nuevos (Hulstijn, 2000: 39). Eso significa que, por primera vez en la historia de la pedagogía de las lenguas, somos testigos de la interacción real entre la tecnología, la metodología y las teorías.

La tecnología, lejos de ser la panacea, se pone al servicio de las nuevas corrientes pedagógicas y lingüísticas para desarrollar nuevos métodos. Lado (1964), por su parte, afirma que los cambios contemporáneos en la enseñanza de lenguas son el resultado de la intervención de cuatro fuerzas principales: de los avances en la lingüística, de las nuevas técnicas de enseñanza, de la invención y la producción en masa de equipamiento para grabar y visualizar y del interés creciente del aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde su punto de vista, la lengua y su aprendizaje son demasiado complejos tanto como para que los recursos materiales no puedan reemplazar a los docentes. De nuevo,

las formas modernas de las TIC se contemplan como una herramienta eficiente, pero no esencial.

A pesar del interés de la sociedad actual, Kenning (2008) afirma que es sorprendente en la aplicación de la comunicación mediada por ordenador en el aprendizaje de lenguas descubrir el reducido impacto que han tenido las TIC sobre las ideas relativas al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas. Incluso en los últimos 50 años, se puede decir que la contribución de las TIC en la conceptualización del aprendizaje de lenguas ha sido bastante modesta. Por lo tanto, la evidencia nos confirma que las TIC no sólo instigaron el cambio, sino que ocasionalmente actuaron como catalizador o, por el contrario, como guardián del statu quo. Se piensa que el principal propulsor del cambio fueron las opiniones cambiantes sobre los propósitos del aprendizaje de lenguas relacionados con las circunstancias cambiantes como la apertura de nuevos mercados y/o la insatisfacción intelectual con los métodos actuales, entre otros. Desde 1960, ha tenido lugar un giro en los procedimientos de enseñanza y los métodos individuales han derivado en un enfoque ecléctico dentro de un amplio marco conceptual. El objetivo principal de la enseñanza de lenguas es preparar a los estudiantes para que empleen la segunda lengua con éxito en situaciones auténticas. Ese cambio supone pasar de normas gramaticales y/o de producciones correctas en la forma al estudio de necesidades educativas y al uso de la lengua en el mundo real, así como al desarrollo de currículos basados en los objetivos conductistas. En otras palabras, aprender en situaciones en las que los discentes necesiten aprender y aplicar los conocimientos aprendidos y llegar a estar capacitados para, al final de curso, preguntar por direcciones o escribir postales, entre otros.

En ese sentido, la comunicación se entiende como «un intercambio y negociación de información entre, por lo menos, dos individuos mediante el uso de símbolos verbales y no-verbales, orales y escritos/visuales, y los procesos de producción y comprensión que comporta (Canale, 1983: 4). El aprendizaje de lenguas extranjeras se tiene que centrar en el desarrollo de actividades que fomenten principalmente la adquisición de habilidades comunicativas e interculturales. En algunas de las metodologías se han integrado las TIC pero, en general, como instrumento para implementar ideas ya existentes y como elemento complementario y puntual. Aún así, durante los últimos años se están experimentando un crecimiento y una florescencia de la aplicación de las TIC tanto en la educación en general como en la enseñanza de lenguas en particular.

7. Las competencias comunicativas interculturales

Desde la declaración de Bolonia y en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se han planteado unos fines que transforman por completo el sistema universitario y cuyos principales objetivos se basan en estimular la movilidad de profesores, estudiantes y profesionales y facilitar las condiciones para que sea posible la comparabilidad y la calidad de los estudios. Para lograrlo, el marco de enseñanza debe centrarse en la identificación de los conocimientos y de las competencias que los estudiantes tienen que llegar a adquirir para ser ciudadanos y profesionales, capaces de tomar decisiones responsables en la complejidad de la sociedad actual del conocimiento. La universidad es la institución encargada de crear y transmitir un conocimiento individual, colectivo y social y no sólo tiene que responder a las necesidades actuales, sino también preparar profesionales que sean capaces de hacer frente a los desafíos del futuro en base a lo que se conoce hoy en día (EU, 2010).

El uso generalizado del término «competencia» tiene su origen en las demandas que provienen del ámbito laboral y pretende describir los resultados del proceso de aprendizaje. Sin embargo, en el ámbito de la docencia y en una enseñanza basada en el aprendizaje significativo se cree que dicho aprendizaje debe basarse en la adquisición de las denominadas competencias, entendidas como el conjunto de capacidades y habilidades específicas y genéricas y de los contenidos teóricos que una persona a lo largo de su vida puede potencialmente adquirir, movilizar y aplicar y, de esa manera, contribuir a formar a la persona desde un punto de vista global (Coll, 1999).

Analizaremos los conceptos de competencias, habilidades y capacidades para evitar cierta confusión terminológica: «las competencias representan una combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y a su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo» (EU, 2003). Las habilidades se refieren a conductas o secuencias organizadas de conductas que mediante la práctica se hacen rápidas, exactas y eficientes, mientras que las competencias se contemplan como conductas o resultados que una persona que trabaja en un área ocupacional debe ser capaz de emplear y demostrar en sus profesiones en función del contexto. Se trata de la combinación de conocimiento especializado y de competencias personales (responsabilidad, iniciativa, aprendizaje autónomo, confianza, etc.) (Vizcarro y León, 1998).

Otros definen el término de competencias como «un proceso activo y una construcción continua e íntegra de la persona y no de un simple resultado puntual del ejercicio o tarea» (Coll, 1999) o cómo «la competencia no es una probabilidad de éxito en la ejecución de una tarea, es una capacidad real y demostrada y su no adquisición determina de forma negativa el desarrollo personal, social y profesional del futuro del alumno» o se considera la «capacidad de poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas» (Majó y Marqués, 2002). Según Echevarría (2001), la competencia diferencia entre el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. Las competencias integran tanto conocimientos teóricos como capacidades o conocimientos prácticos o aplicables y, además, actitudes o responsabilidades personales. Por lo tanto, desde el punto de vista formativo y académico, las competencias comprenden el aprendizaje de los conocimientos o contenidos significativos, la adquisición de las habilidades, el desarrollo de las actitudes, el conocimiento necesario para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar diferentes situaciones y problemas y la habilidad para movilizar lo necesario en cada caso y para aplicarlo con efectividad.

La definición de las competencias tiene que ser fiable y válida (Vizcarro y León, 1998), es decir, tienen que definirse de forma precisa y fiable de modo que sirvan de instrumento para evaluar la calidad y que proporcionen una misma lectura independientemente de las condiciones. Además, tienen que ser exactas en tanto que tienen que medir aquello para lo que fueron diseñadas. La definición se inicia por su identificación de forma concienzuda a partir del contexto (curso, edad de los estudiantes, centro, etc.) y por el empleo de procedimientos docentes y una correcta evaluación que motiven su aplicación: ¿qué se aprende? (conocimientos, competencias, valores), ¿cómo se aprende? (actividades de aprendizaje, métodos docentes), ¿qué y cómo se evalúa? (trabajos, exámenes), ¿cuándo se evalúa? (a principio de curso, durante

el curso, al final), ¿quién evalúa? (el propio estudiante, el profesor). El proceso de reflexión de la evaluación es un paso primordial en la adquisición de competencias que no debe ser obviado.

Jacques Delors (1996) define cuatro aprendizajes fundamentales en referencia a la adquisición de competencias: aprender a ser, aprender a saber y conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. El aprender a ser se basa en el desarrollo de la personalidad de modo que uno actúe cada vez con más autonomía, reflexión y compromiso personal. El aprender a saber y conocer se refiere al hecho de saber adquirir conocimientos y ser consciente que es un proceso que debe llevarse a cabo a lo largo de la vida. El aprender a hacer se entiende como la capacidad de afrontar situaciones diversas e impensadas. Por último, el aprender a convivir hace referencia al hecho de ser consciente de la interdependencia social entre las personas y el saber trabajar en equipo.

Edgar Morin, en su obra «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro» (1999), nombra una serie de competencias que se tienen que tener en cuenta para motivar el aprendizaje significativo. Según este autor, hay que saber considerar las limitaciones del conocimiento humano, saber alcanzar un conocimiento global y contextualizado de la temática, ser conocedor de las características de la condición humana, saber vivir en un mundo interdependiente, inestable y global, aprender a afrontar incertidumbres pensando que la solución de problemas genera otros, ser una persona comprensiva ante los demás y recibir una formación ética que supera los contenidos de la asignatura en un ejercicio continuo de reflexión y práctica democrática.

La educación basada en competencias aborda aspectos sociales, científicos y educativos de vital importancia en el EEES. Se pretende acercar la formación de los universitarios a las demandas de la sociedad del conocimiento, crear conocimientos y cambios que se asocian al aprendizaje a lo largo de la vida y al trabajo en equipo y, por último, se insiste en un aprendizaje significativo y funcional que procure el desarrollo personal del estudiante. Un aprendizaje que debe ser activo y que favorezca la comprensión, la construcción de nuevas experiencias y que permita a los estudiantes autogestionar su aprendizaje desarrollando su autonomía e iniciativa (Morin, 1999).

Por lo tanto, las implicaciones de una enseñanza basada en competencias se corresponden a los objetivos marcados por el Espacio Europeo de Educación Superior. El eje del proceso educativo son los resultados del aprendizaje (de carácter académico y profesional), los cuales pasan a ser los mismos en todos los centros universitarios (ECTS) sustentados en criterios de calidad. La enseñanza, basada en competencias, facilita la planificación coordinada de las materias docentes que comparten un objetivo común: la adquisición de esas competencias. Además, según Vizcarro y León (1998), se introduce al estudiante en una cultura de la responsabilidad y de la calidad (autonomía, juicio fundamentado, evaluación, revisión), ya que la responsabilidad del aprendizaje recae en el propio alumno, por lo que el aprendizaje es personal e intransferible. De esa forma, se introduce una nueva perspectiva innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje basada en el aprendizaje activo, constructivo y significativo por parte del alumno y en el que hay un giro apreciable de las metodologías docentes y de evaluación.

En cada curso se definen unas competencias denominadas genéricas o transversales que deben compartir todos los estudiantes universitarios como ser capaz de comunicarse con los demás, tener juicio crítico, resolver problemas con criterio,

aprender de forma independiente y en equipo, tener iniciativa y confianza; y otras competencias consideradas específicas, las cuales se corresponden a cada ámbito o perfil profesional (González y Wagenaar, 2003).

La adquisición de competencias tanto genéricas o transversales como específicas, definidas en la acción docente, tienen que verse reflejadas en actividades de aprendizaje del curso, unas actividades que se relacionan directamente con contenidos significativos (González y Wagenaar, 2003).

7.1. Las competencias transversales o genéricas y las competencias específicas

«El Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso)» (EU, 2003).

En los términos transversal y genérico ya se define la propia naturaleza de las competencias que se tienen que incorporar en las asignaturas de contenido específico y significativo de cada una de las materias. La organización de los cursos debe seguirse a partir de la definición de competencias transversales, las cuales se deben introducir en la asignatura de forma instrumental, es decir, esas competencias tienen que utilizarse como instrumento o tienen la función de motivar la adquisición de conocimiento nuevo dentro del contexto de aprendizaje significativo. Las competencias genéricas o transversales son un pilar en la construcción de conocimiento y en el aprendizaje global de la persona.

Las competencias genéricas o transversales se entienden como aquellas que «constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones. Están relacionadas con cualidades que se asocian a la formación universitaria y están formadas por un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes consideradas valiosas en la sociedad del conocimiento» (Yániz y Villardón, 2006). El perfil profesional se refiere a la identidad profesional de las personas que llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales que dicha profesión cumple así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones. En cambio, el perfil formativo se refiere al conjunto de competencias que hace falta adquirir para dotarse de la capacitación necesaria que permita desempeñar funciones definidas en el perfil del estudiante. De ese perfil se deriva la definición de las competencias genéricas y específicas del aprendizaje.

El concepto «transversal» está relacionado con el trabajo de esas competencias en alguna o en todas las asignaturas, aunque su adquisición no depende única y exclusivamente de las materias en las que se trabajen. Por lo tanto, la adquisición de esas competencias es independiente del contenido correspondiente a una asignatura.

En las bases del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), las competencias genéricas o transversales que se definieron principalmente fueron: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de organizar y planificar, los conocimientos generales básicos y los conocimientos básicos de la profesión, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la comunicación oral y escrita en la propia lengua, las habilidades de investigación, el conocimiento de una segunda lengua, la capacidad para aprender,

las habilidades básicas de manejo del ordenador, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, las habilidades de gestión de la información, la capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), la resolución de problemas, el liderazgo, la toma de decisiones, el conocimiento de culturas y costumbres de otros países, la capacidad crítica y autocrítica, la habilidad para trabajar de forma autónoma, el trabajo en equipo, el diseño y la gestión de proyectos, las habilidades interpersonales, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar, la preocupación por la calidad, la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, la motivación de logro, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad, la habilidad para trabajar en un contexto internacional y el compromiso ético.

Según González y Wagenaar (2003), esa serie de competencias se pueden clasificar, a su vez, en competencias instrumentales, personales y sistemáticas. En referencia a las competencias genéricas instrumentales, se destacan las capacidades de resolución de problemas de comunicación oral y escrita, de gestión de la información, de análisis y síntesis, de organización y planificación, de conocimiento de la lengua extranjera, de toma de decisiones y de conocimientos de informática a un nivel acorde con los estudios. En cuanto a las competencias personales, hay que mencionar: el trabajo en equipo interdisciplinario, las capacidades en las relaciones interpersonales, el compromiso ético, el razonamiento crítico, el reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad y otras habilidades en las relaciones interpersonales. Las competencias sistemáticas se refieren al aprendizaje autónomo, a la adaptación a nuevas situaciones, a la creatividad, al liderazgo, al conocimiento de otras culturas y costumbres, a la iniciativa y al espíritu emprendedor, a la motivación por la calidad y a la sensibilidad hacia temas medioambientales. Otras competencias generales que se pueden mencionar son la experiencia previa, la capacidad para comunicarse con personas no expertas, la capacidad de entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas, la ambición profesional, la capacidad de autoevaluación, el conocimiento de una segunda lengua extranjera, la capacidad de negociación, la capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica y el uso de internet como medio de comunicación y fuente de información.

Dentro de las competencias genéricas o transversales, destacamos la importancia de las competencias referentes al aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, que facilitan los conocimientos de culturas y costumbres de otros países. Con ello, se pretende lograr una mayor apreciación de valores como la diversidad y la multiculturalidad y una mejor capacidad para afrontar y adaptarse a nuevos contextos globalizados.

Las competencias específicas son aquellas que describen las competencias propias de un perfil exclusivamente o compartidas por un escaso número de ellos. Generalmente, se expresan a través de conocimientos relacionados con las disciplinas o habilidades específicas de las prácticas profesionales más comunes del perfil definido (Yániz y Villardón, 2006). Existe una tendencia generalizada a relacionar las competencias específicas con los contenidos disciplinares.

A pesar de la diferencia que existe entre las definiciones de los dos principales tipos de competencias tanto en las genéricas como en las específicas, es necesaria una adaptación del diseño para cada proyecto formativo o para el diseño curricular de cada titulación.

En resumen, la enseñanza en base al desarrollo de competencias es una potente herramienta de desarrollo personal, de innovación y de calidad, cuyos resultados dependen de cómo se entiendan esas competencias y de su desarrollo.

7.2. Las competencias comunicativas interculturales en el EEES

7.2.1. El enfoque comunicativo o funcional en la enseñanza de lenguas

El MCERL se basa en el enfoque lingüístico denominado comunicativo o funcional. Ese enfoque surge a partir de la década de los setenta y se fundamenta en el aprendizaje de la lengua basado en las necesidades comunicativas reales y presenta un carácter integrador que combina el uso de las habilidades de la lengua a partir de la situación o contexto comunicativo.

La obra «How to do things with words» (1962), que contiene las conferencias del filósofo J. L. Austin, representa un paso gigante en las teorías de la comunicación. Austin propone una teoría de los actos lingüísticos. Según este autor, los actos son una verdadera unidad de comunicación lingüística que no es ni la palabra ni la frase; constituyen la unidad básica de la comunicación verbal entre personas. Al realizar un acto lingüístico, el hablante se adapta a un procedimiento convencional que también conocen sus interlocutores. La estrategia a seguir viene dada por un conjunto de condiciones que deben cumplirse. Sólo así se consigue con éxito la comunicación. Austin revalorizó el lenguaje corriente frente a los lenguajes filosófico y científico.

La teoría de los actos del habla fue seguida por Searle y otros filósofos y lingüistas. En realidad, se pretende considerar el dominio del lenguaje como una parte de la teoría de la acción humana: al hablar nos comprometemos a una forma de conducta gobernada por reglas, por lo que realizar un acto lingüístico no es más que una de las múltiples acciones gobernadas por las reglas a las que una persona puede comprometerse. Searle, en su obra más conocida «Speech Acts» (1969), hace el mayor esfuerzo de sistematización del ámbito de los actos del habla, auténtico dominio de la pragmática durante más de una década. La teoría de los actos del habla permite la entrada de un concepto que no era común hasta entonces: el concepto de la intención, complementario del de la convención; éste último muy extendido ya. La lingüística estructural y la gramática generativa no habían dejado espacio para la intencionalidad del hablante, es decir, por qué y con qué intención éste emite sus enunciados. Evidentemente, un tratamiento completo de la comunicación exige un espacio para las intenciones y otro para las convenciones. En el marco de la teoría de los actos del habla, realizar un acto lingüístico consiste principalmente en decir algo con la intención de producir determinados efectos en el oyente; la posibilidad de éxito depende de reglas: intenciones, convenciones y condiciones.

Grice (1976, 1978), en sus trabajos sobre el uso del lenguaje, sobre el significado y sobre la lógica del discurso, sugiere un procedimiento mediante el cual los participantes en una conversación son capaces de saber qué quiere decir el otro en función de lo que realmente dice. En otras palabras, pretende explicar cómo los hablantes usamos mensajes verdaderos.

Chomsky (1965) introdujo los términos de competencia y actuación en la lingüística moderna en razón de la necesidad metodológica de estudiar a través del lenguaje y a través de abstracciones idealizadas. Chomsky define competencia como el conocimiento que el hablante y el oyente tienen de su lengua y actuación como el uso práctico que hacen de la lengua en situaciones concretas. A partir de esa definición de Chomsky, la competencia se refiere al conocimiento de la gramática y de otros aspectos de la lengua que un hablante nativo ideal ha interiorizado, mientras que la actuación significa el uso concreto de esta competencia, relacionada sobre todo con factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción del discurso.

Según la concepción de Chomsky, la competencia no sólo se relaciona con el conocimiento de las reglas gramaticales, lo que Hymes (1972) y Campbell y Wales (1970) complementan en base a la etnografía de la comunicación y con la incorporación de otros elementos de disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la filosofía, etc. Estos dos autores proponen una noción más amplia: la competencia comunicativa. Ese término no sólo se basa en la competencia gramatical (o conocimiento implícito y explícito de las reglas gramaticales), sino también en la competencia contextual o sociolingüística: «la competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes». Al igual que el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. En este punto, hay que distinguir entre lo que un hablante sabe (sus capacidades inherentes) y cómo se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades (Gumperz y Hymes, 1972).

Hymes (1972), basándose en estudios anteriores sobre la comunicación –principalmente en Jakobson (1960) sobre las funciones del lenguaje–, plantea que todo hecho comunicativo puede definirse a partir de ocho componentes básicos: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género. Estos componentes se dividen en subcomponentes:

1. Situación:
    - Localización espacial y temporal (lugar y momento en que tiene lugar el acto comunicativo).
    - Escena psicosocial (significación social y cognitiva de esta escenificación).
2. Participantes:
    - Características socioculturales (edad, sexo, estatus, roles, conocimiento, repertorio verbal, etc.).
    - Relaciones entre los interlocutores (jerarquía, entre iguales, cercana, distante, etc.).
3. Finalidades:
    - Objetivos/productos (lo que se espera obtener y lo que se obtiene).
    - Globales/particulares (finalidades sociales del acto y finalidades individuales o concretas de cada actividad).

4. Secuencia de actos:
   - Organización de la interacción (gestión de los turnos de palabra, estructura de la interacción: inicio, desarrollo, fin, etc.).
   - Organización del tema (gestión y negociación del tema: presentación, mantenimiento, cambio, etc.).
5. Clave:
   - Grado de formalidad/informalidad de la interacción (divertido, frívolo, frío, etc.).
6. Instrumentos:
   - Canal (oral, escrito, audiovisual, etc.).
   - Variedad de habla (lengua, dialecto, registro, etc.).
   - Vocalizaciones, cinesia, proxemia (ruidos de rechazo, de asentamiento, de incomprensión, etc.).
7. Normas:
   - Normas de interacción (presuposiciones, referencias implícitas, etc.).
   - Normas de interacción (presuposiciones, referencias implícitas, etc.).
   - Normas de interpretación (enunciados indirectos, presuposiciones, etc.).
8. Género:
   - Tipo de interacción (discurso espontáneo, conferencia, etc.).
   - Secuencias discursivas (diálogo, narración, etc.).

Hymes (1972) defiende que la adquisición de competencia comunicativa supone para el hablante la capacidad no sólo de hablar, sino también de comunicar. En realidad, se trata del conocimiento de reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación.

De esa forma, la noción de competencia comunicativa se deriva de la noción chomskiana de competencia lingüística, la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Chomsky, 1965).

Más tarde, el mismo Chomsky (1980) apuntó la diferencia entre competencia gramatical y competencia pragmática restringiendo la primera al conocimiento de la forma y del significado y la segunda al conocimiento de las condiciones y del modo de uso apropiado en relación a los diversos fines.

Con posterioridad, Canale y Swain (1980) afirmaron que la competencia comunicativa se componía de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación. Ambos autores diferenciaban la competencia comunicativa (sistema subyacente de conocimiento y habilidades requeridas para la comunicación) y la comunicación actual o actuación comunicativa (realización de dichos conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y condiciones medioambientales). Además, definieron conocimiento como aquello que uno sabe (consciente e inconscientemente) sobre el lenguaje y sobre otros aspectos del uso comunicativo. Para ellos esta distinción es importante especialmente para la evaluación orientada hacia el conocimiento de habilidades.

Según Canale y Swain (1980), el primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por los estudiantes. Además, creen que un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. En ese contexto, el estudiante de lengua extranjera tiene que gozar de oportunidades para interactuar con el hablante de dicha lengua, es decir, responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales. Se hará un uso lo más completo posible de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el alumno haya adquirido a través de la apropiación y el uso de su lengua materna y que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan para dominar la lengua extranjera.

La aportación de Canale es de suma importancia, ya que además de estudiar los aspectos que componen la competencia comunicativa, señala las implicaciones que se refieren a la necesidad de cubrir todos sus aspectos.

Bachman (1986) desarrolla el concepto de competencia comunicativa, considerando que existen dos grandes ámbitos de la competencia de la lengua. Incorpora un nuevo término, la habilidad lingüística comunicativa, formada por el conocimiento o competencia y por la capacidad para poner en práctica esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado. Este autor cree que su definición sobre competencia comunicativa se adapta perfectamente a la de Candlin: «la habilidad para crear significados explorando el potencial inherente en cualquier lengua para la modificación continua en respuesta al cambio negociando el valor de la convención más que conformándose con el principio establecido. En conclusión, una unión de estructuras de conocimiento organizadas con un conjunto de procedimientos para adaptarse a los conocimientos y con el fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen soluciones a medida» (Bachman 1986, citando a Candlin).

Hymes (1972) reconoce los factores socioculturales de la situación del habla cuando menciona los términos aceptación o adecuación. La actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce. El caso, por ejemplo, de los tratamientos de «tú» o de «usted» que se dan en la vida social en castellano reflejan lo inadecuado de unas fórmulas fijas como las que a menudo vemos en algunos libros. Los malentendidos que se producen debido a normas que son diferentes en función de las clases sociales y de las variaciones locales del sexo de los hablantes ponen de manifiesto la necesidad de esta adecuación sociolingüística, algo que a Hymes le interesaba profundamente.

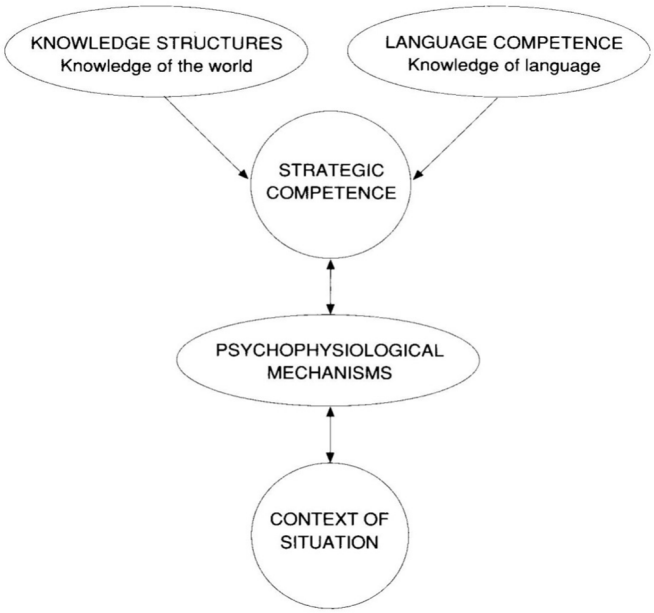
Canale y Swain (1980) incluyen en la competencia sociolingüística componentes socioculturales, pero consideran que son posteriores a los aspectos gramaticales en la enseñanza de la lengua: «parece bastante razonable, desde nuestro punto de vista, poner un énfasis explícito en los aspectos socioculturales del uso de la lengua en las primeras fases del estudio de segundas lenguas [...]. En su lugar, uno puede empezar poniendo el énfasis en la exactitud gramatical y en la comunicación significativa. Es ahí donde esta comunicación se organiza generalmente de acuerdo a las necesidades básicas de la comunicación del alumno, a las funciones comunicativas y al contexto social que requiere el conocimiento mínimo de las condiciones idiosincrásicas de la adecuación de una segunda lengua» (Canale y Swain, 1980).

Hornberber (1989) considera que esta afirmación es contradictoria, ya que fueron Canale y Swain quienes reconocieron la importancia del contexto y lo incluyeron en las reglas socioculturales para el uso en el componente lingüístico. Hymes argumenta que en el marco de la etnografía el componente sociocultural es crucial desde el inicio del aprendizaje. No tiene sentido hablar de comunicación significativa como algo aislado de la adecuación. Aunque haya un grupo universal de condiciones de adecuación, el grupo particular para cada contexto necesita definirse.

Van Ek (1984) considera la competencia sociocultural como un componente que tiene la misma importancia que los demás en la competencia comunicativa. La lengua se sitúa en un contexto sociocultural, lo que significa emplear un marco de referencia particular que es en parte diferente del que posee quien aprende una lengua extranjera. Según este autor, la competencia sociocultural implica un grado determinado de familiaridad con este contexto.

El concepto de habilidad lingüística comunicativa de Bachman (1990) va más allá del término acuñado por Hymes. Bachman (1990) presenta un marco teórico sobre las habilidades comunicativas de la lengua o «communicative language abilities» (CLA), basado en el conocimiento o competencia y la capacidad de poder actuar de forma apropiada en un contexto comunicativo. En el marco de la CLA, se contemplan tres componentes: la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. La competencia lingüística se refiere fundamentalmente a un conjunto de conocimientos que se utiliza en la comunicación mediante la lengua, mientras que la competencia estratégica es un término caracterizado por la capacidad mental para implementar los elementos lingüísticos en un contexto comunicativo y que proporciona los medios para relacionar las competencias lingüísticas a la situación de comunicación real. Los mecanismos psicofisiológicos se refieren a los procesos físicos, neuronales y psicológicos que tienen lugar o que se producen durante la interacción (sonido, luz, etc.).

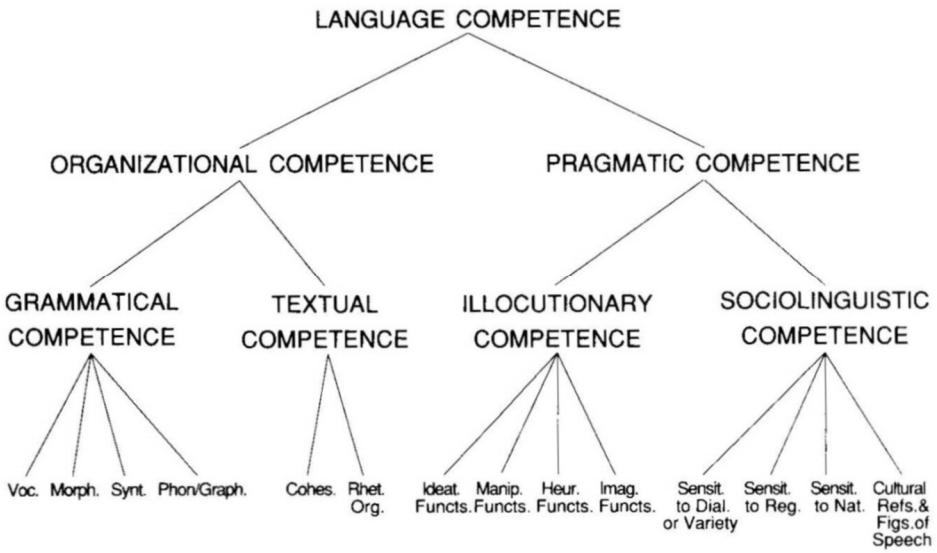
Imagen 7.1. Componentes de la habilidad comunicativa en uso



Fuente: Bachman (1990: 85): «Fundamental considerations in language testing».

El acto comunicativo implica un intercambio dinámico entre el contexto y el discurso, por lo que el uso lingüístico no se caracteriza simplemente por la producción o la interpretación de los textos, sino también por la relación que existe entre un texto y el contexto en el que se produce. La competencia lingüística se divide en dos clases: en la competencia organizativa y en la competencia pragmática y, a la vez cada, una de ellas se divide en dos subcategorías: la competencia organizativa, en la competencia gramatical (el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la fonología o grafología) y en la competencia textual; y la competencia pragmática, en la competencia elocutiva y la competencia sociolingüística (Bachman, 1990: 87).

Imagen 7.2. Componentes de la competencia lingüística



Fuente: Bachman (1990: 87): «Fundamental considerations in language testing».

La competencia organizativa se basa en las habilidades que implican el control de la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, para comprender su contenido, para ordenar las frases y para producir textos. En esas competencias hay que distinguir entre la competencia gramatical de la textual. La diferencia entre ambas yace en que la competencia gramatical se caracteriza por el conocimiento aislado del vocabulario, la morfología, la sintaxis y la fonología/grafología, mientras que la competencia textual implica la capacidad de relacionar los conocimientos gramaticales con el fin de producir textos coherentes y cohesionados y el uso de convenciones en la conversación. «Conventions involved in establishing, maintaining and terminating conversations have been discussed «maxims» (Grice, 1976), «conversation rules» (Hatch y Long, 1980), «conversational rutines» (Coulmas, 1981), y «conversational competence» (Richards y Sukwiwat, 1983). The conventions such as attention getting, topic nomination, topic development and conversation maintenance (Hatch, 1978) appear to be ways in which interlocutors organize and perform the turns in conversational discourse, and may be analogous to the rhetorical patterns that have been observed in written discourse» (Bachman, 1990: 88).

Por lo tanto, esas convenciones en el discurso oral son análogas al discurso escrito y se puede considerar una competencia textual el intercambio conversacional de naturaleza interactiva o recíproca y en el que se producen y organizan discursos correspondientes a un tipo de género (Bachman, 1990: 88).

La competencia pragmática se refiere a la organización de los signos lingüísticos que se utilizan en la situación comunicativa y a cómo esos signos se usan para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos, haciendo referencia a la relación entre signos y referentes. «Pragmatics must be assigned an empirical domain consisting of conventional rules of language and manifestations of these in the production and interpretation of utterances. In particular, it should make an independent contribution to the analysis of the conditions that make utterances acceptable in some situation for speakers of the language» (Van Dijk, 1977: 189-90). La competencia pragmática incluye la competencia elocutiva o el conocimiento de las convenciones pragmáticas que permiten actuar lingüísticamente de forma aceptable y la competencia sociolingüística o el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas que permiten actuar de forma adecuada en función del contexto. La competencia elocutiva se relaciona directamente con los actos del habla. Los actos del habla distinguen la diferencia entre forma y función de la lengua. Searle (1969) distingue tres tipos de actos del habla: los actos de enunciación, los actos proposicionales y los actos elocutivos. El acto de enunciación es el acto de simplemente decir algo, mientras el proposicional se refiere a la producción de una elocución referente a algo (referencia y predicación). El acto elocutivo es la función o intención (afirmación, pregunta, etc.) que tiene lugar al decir algo, lo que también se denomina fuerza elocutiva o la intención elocutiva. Por lo tanto, el uso correcto de la competencia elocutiva significa que la producción de un enunciado funciona con el objetivo para el que fue producido (acto perlocutivo), es decir, como pregunta, afirmación, aviso, etc. Para ello, también es necesaria la competencia sociolingüística que permite determinar cuál de las diferentes proposiciones es la idónea dado un contexto determinado. La habilidad de emitir un acto proposicional se deriva de la competencia gramatical. Si el interlocutor o receptor entiende el significado del enunciado, interpreta la fuerza elocutiva del acto como pregunta, afirmación, etc., de forma que el acto del habla tiene el efecto perlocutivo intencionado o el acto elocutivo deseado.

Las funciones de la lengua se clasifican principalmente en ideacional, manipuladora, heurística e imaginativa. El uso de la lengua con una función ideacional expresa el significado referente a nuestra experiencia y a la propia visión del mundo real. En cambio, la función manipuladora (sugerencias, preguntas, órdenes, avisos, etc.) afecta directamente la intención primaria y al mundo que nos rodea. La función heurística pertenece al hecho del uso de la lengua para ampliar nuestro conocimiento del mundo que nos rodea y eso ocurre principalmente en actos de enseñanza-aprendizaje, en la resolución de problemas y en la memorización, por lo tanto, se produce básicamente en actos académicos. Por último, la función imaginativa nos permite crear nuestro propio ambiente y usar el lenguaje con intenciones estéticas. En la lengua en uso no se produce un acto con una única intención, sino que normalmente tienen lugar uno o varios actos que incluyen diferentes funciones conectadas a enunciados entre sí y las conexiones entre las diferentes funciones del acto o actos son las que dan sentido o coherencia al discurso (Bachman, 1990).

Si la competencia elocutiva permite usar el lenguaje para expresar una amplia variedad de funciones e interpretar la fuerza elocutiva de los enunciados o discurso, la competencia sociolingüística permite evaluar la adecuación de esas funciones y su grado de variación en los diferentes contextos comunicativos a partir de sus características socioculturales. Eso permite utilizar las funciones lingüísticas del modo adecuado al contexto y requiere reconocer los diferentes dialectos o variedades lingüísticas, las diferencias de registro y el ser capaz de interpretar referencias culturales y características del habla. Por lo tanto, la competencia lingüística está constituida por dos tipos de competencias: la organizativa y la pragmática. La primera incluye el conocimiento necesario para la creación o el reconocimiento gramatical de enunciados correctos para comprender su contenido proposicional y para organizarlos en discursos orales y escritos. En cambio, la competencia pragmática se sirve de conocimientos que permiten contextualizar correctamente el acto del habla, lo que implica tener conocimientos de las funciones lingüísticas, de las reglas sociolingüísticas y de las referencias culturales (Bachman, 1990). En base a lo explicado, se llega a la conclusión de que la competencia comunicativa es un concepto más amplio que el de competencia lingüística, ya que la competencia comunicativa incluye además de la misma competencia lingüística, la competencia estratégica y discursiva y los mecanismos psicofisiológicos. De lo que se deduce que es más propio hablar de competencia comunicativa que de competencia lingüística.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera se basa en la integración y en la adquisición de tres tipos de conocimientos: la competencia gramatical, la sociolingüística y las estrategias de comunicación. También se centra en las necesidades de la comunicación del alumno y en crear oportunidades que permitan al aprendiz interactuar y responder a las necesidades comunicativas en situaciones reales. Además, se insiste en el uso completo de la lengua de aspectos de la competencia comunicativa que éste haya adquirido a través de la interiorización o apropiación (Canale y Swain, 1980). El establecimiento del enfoque comunicativo permite, en primer lugar, una enseñanza-aprendizaje que provee al alumno de los conocimientos sociolingüísticos y de los mecanismos estratégicos necesarios y, en segundo lugar, le acerca a la cultura de la lengua extranjera. Cabe destacar que se trata de un factor de motivación importante, ya que el alumno tiene la oportunidad de actuar en situaciones reales de comunicación.

7.2.2. El MCERL y los niveles de competencias comunicativas

El Consejo de Europa se encargó de elaborar un documento denominado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) que fue concebido como «medida política y educativa que proporcione una base y una herramienta para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, etc. en toda Europa [...] que facilite a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., de los medios adecuados para que reflexionaran sobre su propia práctica con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos» (MCERL, 2002: 1).

El proyecto fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 con el fin de promover la movilidad, la comprensión y la cooperación. Se trata del resultado de diez años de investigación de grupos especialistas en lingüística aplicada que recoge los resultados sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. El equipo que redactó el documento estaba formado por J. Trim, D. Coste, B. North y J. Sheils, quienes, tras muchos años de experiencia acumulada y profunda investigación, pretendieron que su documento se aplicara tanto en el ámbito nacional como internacional. Ese documento contiene ideas que fomentan el plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea.

El MCERL presenta niveles de conocimiento de las diferentes lenguas asociados de forma clara e identificable a seis niveles de competencias comunicativas, lo que permite apreciar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de la vida.

El objetivo principal del MCERL es «propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social». Entre las medidas concretas a adoptar que contempla ese marco señalamos como más importantes: el desarrollo de métodos específicos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua y la producción de materiales; el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información que abarque los aspectos del aprendizaje, de la enseñanza y de la investigación de lenguas; la aplicación de la tecnología de la información y de la comunicación, así como otros dispositivos multimedia para el aprendizaje en un idioma que no es la lengua materna, desde el enfoque de la lengua y de la materia de la disciplina; el fomento de niveles para valorar los principios de construcción del sistema de aprendizaje de lenguas; la adopción de itinerarios plurilingües en programas integrados en los estudios y la doble titulación; la promoción de la investigación y el desarrollo de programas, métodos y materiales adecuados que permitan a los alumnos adquirir una competencia comunicativa acorde con sus necesidades (MCERL, 2002: 1).

El MCERL se basa en el enfoque comunicativo y en los actos del habla. Se orienta en la acción y considera a los usuarios y a los alumnos como agentes sociales que tienen que realizar «tareas» en un contexto determinado y en un campo de acción. Los actos del habla forman parte de una actividad lingüística, pero también tienen su función en un contexto social. Las «tareas» son acciones que llevan a cabo los individuos mediante el uso del lenguaje poniendo en práctica sus competencias comunicativas para lograr un resultado determinado: la resolución de problemas, el acatamiento de una obligación o el logro de un objetivo. El enfoque, basado en la acción, considera las competencias generales y específicas del individuo y sus recursos cognitivos y emocionales. En ese contexto el aprendizaje de la lengua se entiende como: «el uso de la lengua –y por ende su aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas como individuos y como agentes sociales y desarrolla una serie de competencias tanto las generales como las específicamente lingüísticas. Las personas aplican las competencias que se encuentran a su disposición en los diferentes contextos y bajo distintas condiciones y restricciones con el fin de realizar actividades de lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el esfuerzo o la modificación de sus competencias» (MCERL, 2002: 9).

En base al enfoque por «tareas», dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se han definido actividades relacionadas con procesos básicos de acción de los individuos que se han asociado a los niveles de competencia comunicativa. Las actividades de lengua contemplan la comprensión y la expresión, la interacción y la mediación y cada una de ellas se relaciona con textos escritos u orales. La comprensión incluye actividades como la lectura en silencio, la comprensión del contenido de un curso, de los manuales, de la bibliografía y de los documentos y hasta la atención a los medios de comunicación, mientras que la expresión contiene actividades como las presentaciones orales o los estudios y los informes escritos. La comprensión y la expresión se combinan en la interacción cuando los individuos se encuentran en un intercambio comunicativo (oral o escrito). La interacción es algo que supera el hecho de comprender y producir meramente expresiones en una lengua; también comprende las habilidades para escuchar, para expresar, para respetar el turno, para pronosticar el mensaje y para preparar la respuesta, entre otros. La mediación es una reproducción de un texto que permite establecer la comunicación entre individuos que no se pueden comunicar entre sí. Algunos ejemplos típicos de la mediación son la traducción y la interpretación, la paráfrasis, el resumen o la toma de una nota. Las actividades de mediación son importantes en las sociedades europeas.

Los estudios y las teorías en el campo de la lingüística contribuyen indudablemente a los enfoques en la didáctica y en el aprendizaje de una lengua sobre todo en la enseñanza de la lengua extranjera, en el contexto de la internacionalización y del EEES. El paradigma de las competencias comunicativas, un concepto desarrollado por la lingüística, ha creado tendencias pedagógicas aplicadas al aprendizaje de lenguas como el denominado enfoque por tareas. La base metodológica del aprendizaje de lengua extranjera se fundamenta en las teorías lingüísticas comunicativas o funcionales, pero también en los enfoques educativos constructivistas actuales. En referencia al nivel de competencias comunicativas, el MCERL establece tres tipos de niveles fundamentales: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), que se dividen en subcategorías. Se trata de seis niveles de aprendizaje que superan la categórica y excluyente división de los niveles básico, intermedio y avanzado. Se definen en total seis niveles principales que abarcan el espacio de aprendizaje para los estudiantes de lenguas europeas: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría).

Imagen 7.3. Niveles de aprendizaje de la lengua

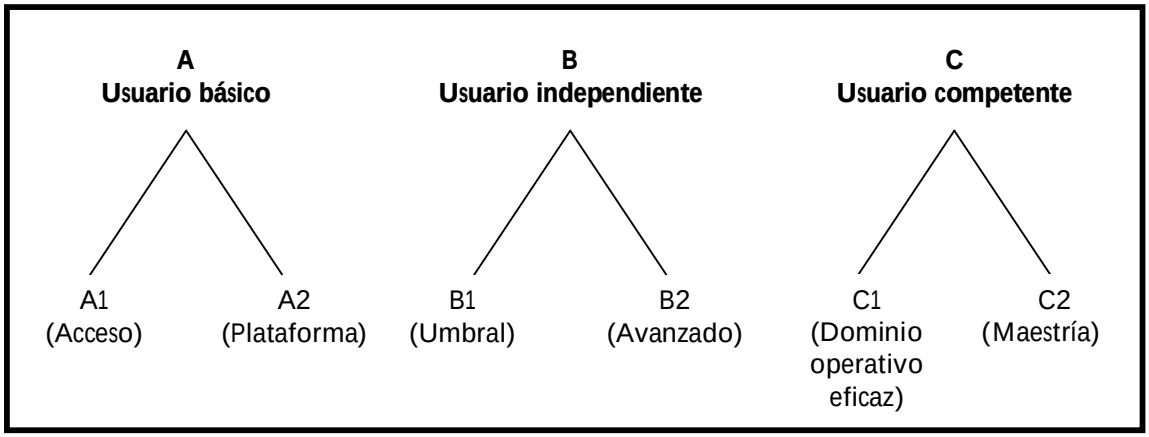
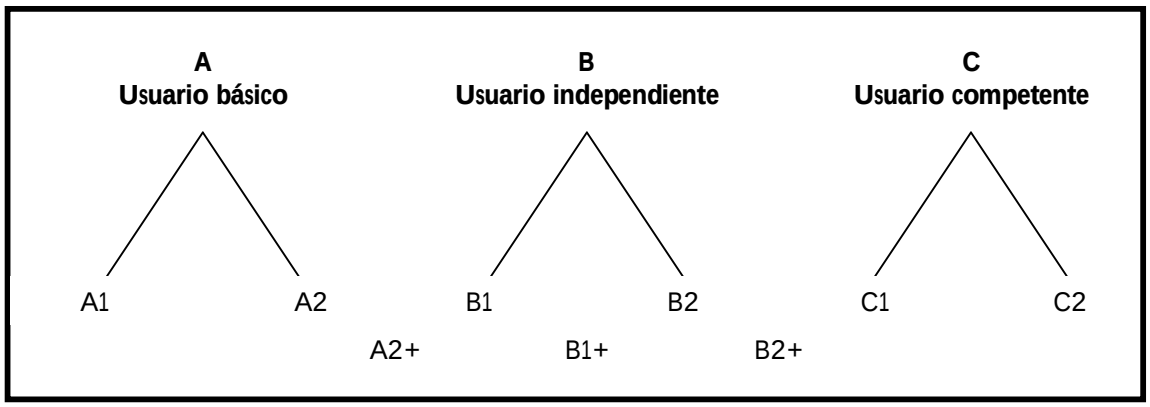


Imagen 7.4. Relación de los niveles de aprendizaje de la lengua



Fuente: MCERL (2002: 39, 48).

El nivel A1 (acceso) es el nivel más bajo de competencia en una lengua; el individuo que se sitúa en ese nivel es capaz de realizar tareas básicas, sencillas y generales en una lengua. Los individuos en un nivel A1 pueden responder a objetivos útiles: realizar compras sencillas, siempre que puedan acompañar a la referencia verbal la gestual como por ejemplo, señalar con el dedo; preguntar, decir la hora, la fecha, utilizar algunos saludos básicos y rellenar formularios sencillos con datos personales» (MCERL, 2002: 36).

En el nivel A2 (plataforma), el individuo es capaz de: «utilizar las formas habituales, saludar y dirigirse a los demás amablemente, saludar a las personas, preguntar cómo están y reaccionar ante noticias, desenvolverse bien en intercambios sociales muy breves, plantear y contestar preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre, hacer una invitación y responder a ella, discutir lo que hay que hacer y adónde ir, preparar una cita, hacer un ofrecimiento y aceptarlo [...]» y otras actividades de la vida social como «realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos; conseguir información sencilla sobre viajes, utilizar el transporte público, pedir informaciones básicas, preguntar y explicar cómo se va a un lugar; comprar billetes y pedir y proporcionar bienes y servicios». El nivel A2+ se sitúa entre el nivel A2 y B1. Este nivel presenta los mismos descriptores que los niveles anteriores, pero la participación del individuo en conversaciones es más activa. El nivel A2+ engloba las siguientes competencias: poder iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprender lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo, saber cómo hacerse entender e intercambiar ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, [...] poder ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno, como por ejemplo de personas, de lugares, de experiencias de trabajo o de estudio; ser capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; y saber explicar lo que a uno le gusta o lo que no le gusta respecto a algo» (MCERL, 2002: 36-37).

El nivel B1 (umbral) especifica que el individuo ya ha desarrollado la capacidad necesaria para interactuar y para hacerse entender en diferentes situaciones en lengua extranjera. En ese caso el individuo es capaz de comprender las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor, siempre que el discurso se articule con

claridad en nivel de lengua estándar; de ofrecer y pedir opiniones personales en un debate informal con amigos, de expresar de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender, de utilizar con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere, de mantener una conversación o debate [...], de enfrentarse a situaciones menos corrientes en el transporte público como son las situaciones típicas que suelen surgir cuando se realizan reservas de viajes a través de una agencia o cuando se está viajando, de participar en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto, de presentar quejas, y de tomar la iniciativa en una entrevista o consulta» (MCERL, 2002: 37).

El nivel B1+ representa un grado elevado del nivel B1 (umbral) y algunas de las características que se añaden a los descriptores de B1 están dirigidas a la cantidad de intercambio de información. Las competencias que se contemplan para ese nivel son: ser capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema, poder proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta y poder explicar el motivo de un problema, ser capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista, un documental y contestar a preguntas que exijan detalles; y ser capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información (MCERL, 2002: 37).

El nivel B2 (avanzado) es el nivel posterior al B1 (umbral) y representa un cambio de perspectiva. En ese nivel el individuo es capaz de actuar en situaciones comunicativas de una forma nueva en la que destaca la habilidad para argumentar. Las competencias que describen el nivel B2 son: ser capaz de explicar y defender las propias opiniones en un debate proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; poder explicar sus puntos de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas, saber cómo construir una cadena de argumentos razonados, desarrollar un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto [...], saber desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social (conversar con naturalidad, fluidez y eficacia), comprender detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar, incluso en un entorno ruidoso; saber cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario (aunque puede que no se haga siempre con elegancia); utilizar frases hechas para ganar tiempo, saber entender el turno de palabra mientras se prepara lo que se va a decir –la fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilitan una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes–; adaptarse a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación, y mantener relaciones con los hablantes nativos sin divertirlos ni irritarlos involuntariamente y sin exigirles que se comporten de forma distinta a como lo harían con un hablante nativo. Además, se subraya haber adquirido un cierto grado de interiorización de la lengua de forma que la persona, por una parte, sea capaz de corregir equivocaciones y errores que dan lugar a malentendidos y, por otra, pueda corregir deslices y errores siendo consciente de ello. Para ello, es importante una planificación previa de lo que se va a decir y cómo se va a decir considerando los comentarios del oyente u oyentes (MCERL, 2002: 37).

El nivel B2+ representa un grado superior al nivel B2 (avanzado) y sigue basándose en la capacidad argumentativa del individuo, en el discurso de carácter social y en la consciencia de la lengua. Sobre las habilidades de conversación o estrategias de cooperación hay que tener en cuenta que la persona tiene que saber ofrecer retroali-

mentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y poder realizar un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo del debate y saber establecer con destreza una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes. Las competencias a adquirir en ese nivel se centran en propiedades del lenguaje como la coherencia y la cohesión. Por eso, el individuo tiene que saber utilizar cierto número de mecanismos de cohesión para enlazar con fluidez frases y hacer que construyan un discurso claro y cohesionado; poder utilizar con eficacia una variedad de conectores para marcar claramente las relaciones existentes entre las diferentes ideas; y ser capaz de desarrollar un argumento de forma sistemática destacando adecuadamente sus aspectos más significativos y ofreciendo detalles relevantes sobre los que apoyarlo. Esos elementos se concentran en la negociación y en la interacción. En ese sentido, la persona tiene que saber cómo demandar cierta compensación haciendo uso de un lenguaje persuasivo y de argumentos sencillos de tal modo que consiga satisfacer sus propósitos e indicar con claridad los límites de una concesión (MCERL, 2002: 37).

El nivel C1 (dominio operativo eficaz) se basa en el buen acceso a un repertorio lingüístico y amplio, lo que permite al hablante comunicarse de forma fluida y espontánea. Las competencias comprendidas en ese nivel se resumen en: saberse expresar con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo; tener un bueno dominio de un repertorio léxico extenso, lo que permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios (apenas es necesaria la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación); ser capaz de seleccionar, de entre un fluido repertorio de funciones del discurso, la frase más apropiada con la que iniciar los comentarios con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo y mantenerlo mientras se piensa; producir un discurso claro, fluido y bien estructurado y poseer el control de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión (MCERL, 2002: 38).

El nivel C2 (maestría) es el nivel máximo, aunque este nivel no contempla haber adquirido una competencia de hablante nativo o cercana a la de un nativo. El nivel C2 se caracteriza por la «precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua». Los descriptores relaciondos con este nivel son: ser capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tener un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales siendo consciente del nivel connotativo del significado; y saber cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se dé cuenta (MCERL, 2002: 39).

La existencia de esos niveles comunes de referencia con descriptores ilustrativos ofrece transparencia y coherencia y constituye una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo de las enseñanzas de lenguas. De todas formas, en los últimos años algunos pedagogos de lenguas extranjeras se han quejado de la falta de univocidad y claridad de los descriptores para cada uno de los niveles.

7.2.3. Las dimensiones de la multi-, pluri- e interculturalidad

En la Unión Europea, existe una gran diversidad y riqueza lingüística y cultural, lo que no tiene que ser considerado como un obstáculo, sino como una oportunidad para todos para aprender lenguas y para conocer y asimilar otras culturas. El gran reto en la Europa plurilingüe y pluricultural es formar a ciudadanos europeos que puedan comunicarse entre ellos superando las barreras lingüísticas y culturales (EU, 2002).

El plurilingüismo es en la actualidad un elemento central de las políticas educativas europeas. En el año 1995, el Libro Blanco de la Comisión Europea sobre la Educación y Formación pretendía promover la enseñanza de, por lo menos, dos lenguas comunitarias y fomentar las técnicas innovadoras de la enseñanza de lenguas.

Los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad se enmarcan dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) publicado por el Consejo de Europa (2002). El MCERL hace otra distinción entre pluriculturalidad y multiculturalidad y se centra en la diferencia de dos términos paralelos: el multilingüismo y el plurilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. En cambio, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general y hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad o por experiencia directa), el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí (MCERL, 2002).

De esa forma, el MCERL diferencia dos planos a los que da nombre de multilingüismo y plurilingüismo, respectivamente: el plano social de coexistencia de lenguas y el plano cognitivo de integración (mental) de las lenguas conocidas (en diferentes grados de dominio) por un individuo. En base a esa distinción entre los términos multilingüismo y plurilingüismo, el MCERL define las «versiones» culturales de multilingüismo y plurilingüismo. El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo, es decir, en la competencia cultural de una persona. Las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten independientemente. Esas culturas interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada de la que la competencia plurilingüe es un componente y que a su vez interactúa con otros componentes.

El individuo integra el conocimiento de distintitas lenguas, pero también es del «conocimiento cultural» del que resulta la competencia plurilingüe y pluricultural que se define de la forma siguiente: «la competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social domina (con distinto grado) varias lenguas y posee experiencia de varias culturas» (MCERL, 2002: 168).

Esa definición explica la vertiente «comunicativa» de la interculturalidad. El MCERL define la interculturalidad de dos formas: como «conciencia intercultural» (fenómeno cognitivo) y como «destrezas interculturales» (fenómeno comunicativo).

El MCERL (2002: 101) define el término de «conciencia cultural» como «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) que producen una conciencia intercultural que comprende naturalmente «la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplias de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto». Además de esas destrezas, el MCERL añade otras como la capacidad de relacionar culturas, la sensibilidad cultural, la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos. Según esas definiciones, la competencia intercultural implica conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, todas las variables que conducen a «formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás», objetivos primordiales de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura (Fillola Mendoza, 2003: 11).

De lo expuesto con anterioridad, se deduce que la multiculturalidad es el concepto que describe una situación (nacional, regional, comunitaria) de culturas en contacto así como el multilingüismo es de lenguas en contacto. Todo país, región, comunidad o grupo es multicultural por definición puesto que interactúan diversas culturas simultáneamente en cualquiera de esos planos. Por el contrario, la pluriculturalidad se relaciona más con una característica personal a nivel cognitivo. Por lo tanto, el plurilingüismo se diferencia del multilingüismo en cuanto a que éste último «consiste en el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada», mientras que el plurilingüismo parte de la premisa de que «a medida que la experiencia lingüística de un individuo va aumentando, el individuo no guarda estos conocimientos en compartimentos aislados sino que desarrolla la competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos lingüísticos adquiridos interactuando y retroalimentándose así» (Delgado, Salomón y Oliver, 2006: 108). De la misma forma que el plurilingüismo en la competencia intercultural de una persona «las diversas culturas que conoce no coexisten en paralelo, sino que necesariamente interactúan activamente produciendo una competencia pluricultural enriquecida e integrada de la que la competencia plurilingüe es un componente con el que a su vez interactúan» (Delgado, Salomón y Oliver, 2006: 108).

Por último, la interculturalidad se puede describir, según Trujillo Sáez (2005), en términos estáticos y dinámicos. La interculturalidad se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; y se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva. Por ello, la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad (que es cognitiva) y la multiculturalidad (que es social). De tal forma que en situaciones comunicativas diferentes la persona puede actuar con flexibilidad en función de su competencia comunicativa intercultural y lograr una comunicación eficaz con su interlocutor que se adecue al contexto.

La necesidad de la adquisición de competencias comunicativas en lengua extranjera es también evidente en la actividad económica. La promoción del plurilingüismo estimula la competitividad europea y eso se refleja en las pérdidas de oportunidades de importantes empresas comerciales, en cuyos contratos se contempla una

carencia clara de competencias comunicativas. Por el mismo motivo, las universidades como instituciones que tienen que responder a la demanda social y económica tendrían que desarrollar políticas lingüísticas estratégicas que motivaran la inclusión de la enseñanza de más de dos lenguas europeas en el diseño de los títulos universitarios que promocionaran las lenguas nacionales o regionales y que ofrecieran a sus alumnos la oportunidad de estudiar en otro país y en otra lengua diferente a la materna. El Espacio Europeo de Educación Superior pretende favorecer y potenciar el aprendizaje de las lenguas de la Unión Europea, ya que ese aprendizaje contribuye a fomentar la movilidad, la cooperación y la colaboración entre diferentes países y regiones, la integración europea, la toma de conciencia de la diversidad cultural, la comprensión mutua, la erradicación de la intolerancia, la xenofobia y el racismo. Además, pretende contribuir a mejorar la transparencia, equiparar las titulaciones y el reconocimiento mutuo de titulaciones obtenidas en diferentes países (UE, 2002).

Según el enfoque comunicativo o funcional, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera incrementan las capacidades generales del aprendizaje. El aprendizaje de una nueva lengua se apoya en las lenguas ya aprendidas, ya que los conceptos y los procedimientos del aprendizaje lingüístico se pueden transferir de una lengua a otra. De esa forma, la transferencia tendría que ser explotada pedagógicamente. La incorporación de esos nuevos códigos lingüísticos permite al individuo comprobar qué códigos lingüísticos diferentes implican formas distintas de estructurar la realidad. El proceso de adquisición de las segundas lenguas se hace más reflexivo y permite afianzar el conocimiento de la lengua materna. En el acto comunicativo, las estrategias lingüísticas aprendidas se actualizan y contribuyen a acelerar la adquisición de otras lenguas (Bachman, 1990).

7.2.4. La interculturalidad y la comunicación intercultural

Los conceptos de «interculturalidad» y «comunicación intercultural» se emplean a menudo en los ámbitos académicos y de acción social. Un gran número de publicaciones científicas hacen referencia a estos dos conceptos en los últimos años y no es de extrañar porque se trata de dos conceptos clave de la modernidad, de la cultura y de la comunicación. Además de las publicaciones de libros de texto, de comunicaciones y de investigaciones, también se editan tres importantes revistas relacionadas con dicho tema: el «International and Intercultural Communication Annual», publicado por Speech Communication Association; el «International Journal of Intercultural Relations», publicado por la Society for Intercultural Education; y el «Training and Research» y el «Journal of Cross-cultural Psychology». Artículos acerca de la comunicación intercultural también aparecen de forma regular en las principales revistas científicas.

La práctica de la comunicación intercultural no es algo nuevo, ya que los encuentros entre pueblos y naciones de diferentes culturas se han llevado a cabo a través de la historia de la civilización. La comunicación intercultural puede promover la cooperación y el entendimiento entre las diferentes culturas y posee, según Asunción-Lande (2001), características especiales que le pueden permitir realizar esa función tales como la sensibilidad a las diferencias culturales y una apreciación de la singularidad cultural, la aceptación para las conductas de comunicación ambiguas, el deseo de aceptar lo inesperado, la flexibilidad para cambiar o adoptar alternativas y expectativas reducidas respecto a una comunicación efectiva. Por ejemplo, uno estará satisfecho si ha logrado

comunicarse al menos a un cierto nivel de entendimiento en lugar de a un nivel de entendimiento total.

En el modelo de comunicación de Gudykunst (1980), la comunicación es una actividad transaccional simbólica que implica hacer predicciones y reducir la incertidumbre. En su modelo explica que la incertidumbre se da cuando dos extraños se comunican. Empleando el elemento de «comunicación con extraños», como marco para la comunicación intercultural, Gudykunst define la comunicación intercultural como subgrupo en la comunicación con extraños de diferentes culturas nacionales. Por eso, el proceso básico de la comunicación es el mismo siempre que un individuo se comunica con un extraño, pero si uno de ellos es originario de una cultura nacional diferente se tiene que tener en cuenta el efecto cultural de sus respectivas conductas. Gudykunst centra el proceso de la comunicación intercultural en el proceso básico de la comunicación interpersonal. Sin embargo, tenemos que afinar conceptualmente esa noción de «comunicación con extraños».

Según Asunción-Lande (2001): «la comunicación intercultural es el proceso de interacción simbólica que incluye a individuos y grupos que poseen diferencias culturales reconocidas en las percepciones y formas de conducta, de tal forma que esas variaciones afectarán significativamente la forma y el resultado del encuentro» o lo que es lo mismo «un proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en el que un cierto nivel de diferencia entre las personas es suficientemente importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se consideran conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos».

Rodrigo Alsina (1999: 19) define la comunicación intercultural en términos de identidad y de contacto: «la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas se han intentado comunicar». Con eso, Alsina nos quiere decir que la interculturalidad es un fenómeno que ocurre de forma natural más allá de que nosotros podamos definirlo como objetivo propiamente educativo y tiene lugar tanto de forma interpersonal como mediada por una intervención tecnológica (Rodrigo Alsina, 1999: 27-32).

Otros autores consideran que la comunicación intercultural es una «comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales diferentes que pueden causar alguna barrera importante que altere la eficacia comunicativa y, por lo tanto, que afecte a las relaciones interpersonales entre los interlocutores, por lo que es necesario desarrollar una competencia intercultural definida como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz» (Vilà, 2005). Se puede decir que es una competencia que comprende tanto habilidades cognitivas como afectivas y comportamentales. La competencia comunicativa se refiere a aspectos como el respeto a las diferencias, la aproximación a la reconciliación ante el conflicto, la propensión a la regulación del cambio o la orientación a procesos de globalización.

Gudykunst presentó en 2005, con posterioridad a su modelo de comunicación, las teorías de la comunicación intercultural más relevantes, en esta ocasión, reagrupadas en seis bloques:

- Teorías de la comunicación que incorporan la cultura, como la teoría de la gestión coordinada del significado.
- Teorías que se concentran en la variabilidad comunicativa trans-cultural como la teoría de la negociación y el prestigio.
- Teorías que se concentran en los ajustes en las interacciones comunicativas como la teoría de la acomodación comunicativa.
- Teorías que se concentran en la identidad como la teoría de la gestión de la identidad o la teoría comunicativa de la identidad.
- Teorías que se concentran en la comunicación y las decisiones efectivas como la teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre para la comunicación efectiva.
- Teorías que se concentran en la aculturación y en los ajustes como la teoría del esquema cultural.

Las teorías mencionadas constituyen un cimiento en la comunicación intercultural y son una contribución a la didáctica de la lengua asentando criterios relevantes. En primer lugar, estas teorías sostienen que la diversidad es un rasgo fundamental de la vida en sociedad. En segundo lugar, afirman que la comunicación es la herramienta de construcción de la sociedad mediante la negociación de significados. Además, las teorías reconocen que hay espacio para el éxito comunicativo aunque la comunicación también supone malentendidos puesto que se basa en la inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación. Por último, apoyan que la comunicación no es un proceso neutral, sino que está cargado por las relaciones sociales que son relaciones de poder.

Gracias al desarrollo de estas teorías, hoy contamos con pruebas que nos permiten conocer la competencia para la comunicación intercultural de un individuo. Entre otras, el «Inventario de Desarrollo Intercultural» de Hammer y Benett (Wiseman, Hammer y Nishida, 1989; Hammer, 1998; Hammer y Bennett, 1998, 2001) que mide la orientación del individuo (o del grupo) hacia la diversidad cultural, indicando así la capacidad personal (o grupal) para la comunicación intercultural.

La dimensión de la «diferencia cultural» es un elemento clave en la comunicación intercultural e implica aspectos de la cultura que pueden afectar el grado de eficacia comunicativa. En ese caso, Asunción-Lande cree que «la cultura proporciona el contexto adecuado para que se dé la comunicación y la cultura no puede sobrevivir sin comunicación, pues depende de ella para su iniciación, mantenimiento, cambio y transmisión». Hall (1966) ya consideró que la cultura por sí misma es un sistema de comunicación de complejas interconexiones de los hechos culturales que transmiten información a sus participantes; la cultura es comunicación que se demuestra en el proceso de la comunicación intercultural.

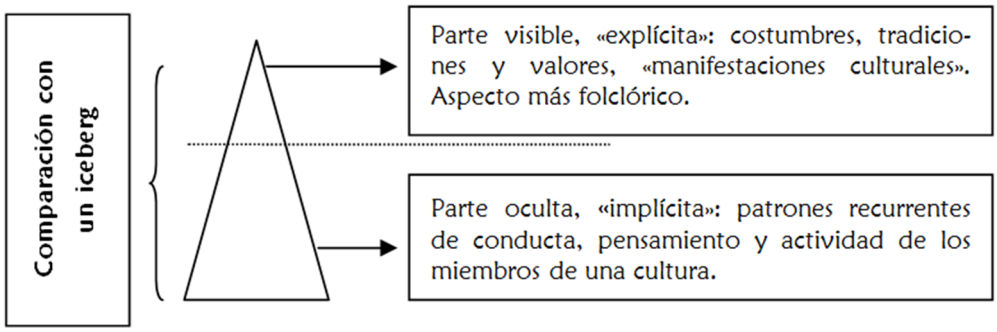
7.2.5. La comunicación intercultural: encuentro, choque y aprendizaje cultural

«El principio unificador es que la sociedad y la cultura están constituidas de forma comunicativa y que es imposible entender de manera completa cualquier esfera de la vida social y cultural sin considerar el habla como un instrumento de su constitución» (Bauman y Sherzer, 1989).

Como se ha comentado en el apartado anterior, uno de los conceptos clave en el estudio de la comunicación intercultural es el de la cultura. El concepto de cultura ha sido analizado desde diferentes ciencias: desde la sociología y la antropología hasta la psicología. Un estudio de las definiciones que se han hecho de este concepto sacó a la luz que de las 164 posibles definiciones todas eran plausibles, pero ninguna se consideró como definitiva (Kroeber y Kluckhohn, 1952). Estudios posteriores tuvieron los mismos resultados.

La cultura se ha comparado con un iceberg en el sentido de que sólo una pequeña parte de ese término se puede percibir. La parte más importante del iceberg se oculta a la vista (Ruhly, 1976) y equivale al aspecto implícito de la cultura, mientras que la parte visible es el aspecto explícito de esa cultura. El aspecto explícito se manifiesta en las costumbres, tradiciones y valores que gobiernan las actividades y comportamientos de los miembros de una cultura. El elemento implícito se infiere observando los patrones recurrentes de conducta, pensamiento y actividad de los miembros.

Imagen 7.5. Concepto de cultura



Fuente: Malik Liévano (2010: 3): «Desarrollo de competencias interculturales».

Con el antecedente acerca de la compleja naturaleza de la cultura podemos pasar a la discusión histórica que ha existido sobre su definición.

Williams (1983: 87) considera la palabra «cultura» como una de las dos o tres palabras más difíciles de definir en la lengua inglesa por su extensión histórica, geográfica e intelectual. En este texto, tomaremos la «cultura» como un elemento que proviene de la «sociedad» a la cual a su vez estructura y da sentido porque como afirma Bruner (1987: 96) «casi todo aquello con que nos relacionamos en el mundo social [...] no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da la existencia a ese mundo».

A pesar de que el interés por la «cultura» aparece en la Antigüedad en todos aquellos textos en los que se narra el encuentro entre dos grupos culturales, sean libros de viajes o narraciones bélicas (Malinowski, 1970: 21), el intento sistemático de estudiar la cultura no aparece hasta la Ilustración (Harris, 1998: 543) y no es hasta la primera mitad del siglo XX cuando ambos conceptos se encuentran en la «comunicación intercultural». El primer trabajo específico en comunicación intercultural es de Rodrigo Alsina (1999: 22-3) a finales de los años cincuenta en la obra de E. Hall (1959). Según este autor, en España la interculturalidad aparece en los años noventa en la universidad española principalmente en Ciencias de la Educación y Ciencias del Lenguaje.

Según Trujillo Sáez (2005), a la hora de definir el concepto de «cultura» hay que tener en cuenta y diferenciar la relación entre «sociedad», «cultura» y «estado-nación». El fenómeno de división territorial en términos políticos, instaurado con el nacimiento del estado-nación en el Renacimiento, ha favorecido la identificación popular del término «sociedad» con el de «nación», a pesar de que las dos primeras acepciones del vocablo «sociedad» para la Real Academia sean: «reunión mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones y agrupación natural o pactada de personas que constituye unidad distinta de cada uno de sus individuos con el fin de cumplir mediante la mutua cooperación todos o alguno de los fines de la vida». También hay que tener en cuenta que la participación de un individuo en un grupo determinado (por ejemplo, el colectivo nacional) es simultánea a la participación en otros muchos grupos (el colectivo profesional, regional, local, familiar, de género, de amistades, de aficiones, etc.) y en muchos casos estas participaciones suponen distintos grados de identificación con el grupo.

El concepto de «cultura» surge en Francia con la Ilustración y, posteriormente, en Alemania bajo los términos «civilisation» y «Kultur», respectivamente. Norbert Elias (1988: 58) resume la distinción entre los dos términos. El concepto francés e inglés de «civilización» puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, mientras que el concepto alemán de «cultura» se remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos y muestra una tendencia manifiesta a trazar una línea divisoria muy clara entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social. Kumper (2001: 24) corrobora esta distinción y concreta que «en la tradición francesa se representa la civilización como un logro distintivo humano, progresivo y acumulativo» y que «la oposición ideológica más formidable vino de los intelectuales alemanes», más preocupados por lo nacional frente a lo universal, lo emocional-espiritual, frente a lo racional.

Se considera a Tylor (1871: 29) el autor de la primera definición antropológica del término «cultura». Su definición es el punto de partida para la historia oficial del término: la cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, «es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad». La crítica fundamental a la definición de Tylor se puede extender a muchas definiciones de cultura propias de la Didáctica de la Lengua: «el problema con la definición de Tylor es que juntaba demasiados elementos que no resultaban coherentes. Este autor había declarado que una cultura formaba un todo, pero su idea de todo era un listado de rasgos con la consecuencia de que se podía inventariar una cultura, pero nunca analizarla. Tylor incluía demasiados elementos en la cultura y, en particular, no distinguía entre cultura y organización social» (Kumper, 2001: 75).

Vívelo (1978: 17) sostiene que la perspectiva antropológica tradicional, la que él denomina totalista, define la cultura como «un mecanismo de adaptación: la totalidad de herramientas, actos, pensamientos e instituciones por medio de las cuales una población se mantiene». De la misma forma, Tylor (1871: 1) define la cultura como «aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, valores morales, leyes, costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad».

Por su parte, Fernando Poyatos en su obra «La comunicación no verbal» propone una definición que podríamos calificar como totalista: «la cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico aprendidos, pero condicionados biológicamente tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros».

Vívelo (1978: 17), además, define otro tipo de perspectiva, la mentalista, que trata la cultura como «un sistema conceptual, es decir, un sistema de conocimientos y creencias compartidos con el que las personas organizan sus percepciones y experiencias, toman decisiones y actúan». Según este enfoque, la cultura sería una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer el mundo y para actuar. En esta línea mentalista, se sitúa la idea de Goodenough sobre la cultura (1956: 167): «en mi opinión la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas [miembros de esta sociedad] necesitan saber o creer para poder operar en una forma aceptable para sus miembros. La cultura se refiere a lo que las personas tienen que aprender y difiere de su herencia biológica. Con esta definición debemos reconocer que la cultura no es un fenómeno material. La cultura se refiere a los modelos que las personas usan para percibir relacionar e interpretar todas estas cosas. Como tal, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos: todos son producto o resultado de su cultura en la medida que la aplican a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias».

De la misma forma que Vívelo, Figueroa (1993) lo considera un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Según Aguado (1996, 2002), la cultura tiene que ver con significados que se comparten, con visiones del mundo, con interpretaciones de los acontecimientos, sociales y naturales que nos llevan a modular nuestra conducta y nuestras producciones. Para Asunción-Lande (2001: 6): «la cultura es un sistema de símbolos compartidos, creados por un grupo de individuos para permitirles manejar su medio ambiente físico, psicológico, y social. Proporciona un marco de referencia cognoscitivo general para una comprensión de su mundo y el funcionamiento en el mismo. Esto les permite interactuar con otras personas y hacer predicciones de expectativas y acontecimientos. Por último, en esa misma línea mentalista, Keesing (1975) define la cultura como: «un sistema compartido de ideas, una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer el mundo y para actuar; no incluye herramientas, actos ni instituciones, solamente pensamientos. Dentro de esta dimensión mentalista del concepto de cultura, el sociólogo James Vander Zanden (1987) la define como la herencia social de la gente, una forma aprendida de pensar, sentir y actuar que caracteriza a una sociedad. Para el psicólogo Robert Feldman (2005) la cultura «es la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad»; y, para el sociólogo Cohen (2008), «la cultura se refiere al modo de vida que aprenden, comparten y transmiten a través de las generaciones los miembros de una sociedad».

En algunas ocasiones, se conoce a este marco de referencia como «identidad cultural». El concepto de «identidad cultural» es parecido al de «cultura subjetiva» (Triandis, 1972). Ese concepto se ha definido como una respuesta de la gente a la parte del medio ambiente hecha por el hombre o como la forma característica de un grupo de percibir su medio ambiente social (Brislin, 1981). De esa forma, el empleo de símbolos, la selección de tópicos y canales de comunicación de una persona pueden estar influenciados por su «cultura subjetiva» o por su «identidad cultural».

Trujillo Sáez (2003) emplea el concepto de «socialización rica» para referirse a la presencia del estudiante en distintos contextos de socialización donde pueda desarrollar la interculturalidad en contacto con otros individuos y otras comunidades. En este sentido, la socialización rica hay que situarla dentro de los procesos de socialización y, en concreto, en la socialización terciaria y a través del contacto con la diversidad (Giddens, 1989: 78-79). Por ejemplo, la estancia Erasmus supone familiarizar a nuestros estudiantes con una diversidad de contextos sociales y con las personas en ellos implicadas. El contacto con la diversidad es, al mismo tiempo, una experiencia de socialización y un factor de enriquecimiento, de la socialización primaria y secundaria si está bien gestionada.

En el ámbito de la didáctica de la lengua algunos autores se han mostrado críticos con algunas de las definiciones antropológicas de cultura y ha sido difícil adaptar este término. La cultura ha recibido tradicionalmente diferentes definiciones. Bueno (1995: 362) emplea los términos de cultura formal (o «cultura con C» o «highbrow culture») que abarca la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad y de cultura profunda («cultura con c» o «lowbrow culture») que considera las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad. Otros autores como Castro Prieto (1999: 3-4) aportan la definición behaviorista («cultura como comportamientos observables»), la definición funcional («cultura como reglas que subyacen al comportamiento»), la definición cognitiva («cultura como la lógica por la cual los individuos analizan, organizan y entienden el mundo») y la definición simbolista («cultura como sistema de símbolos o significados»). Kramsch (1998: 8) plantea tres capas de cultura en el contexto del aprendizaje de una lengua: la capa social, formas de pensamiento, comportamiento y evaluación compartidas por todos los miembros de la misma comunidad discursiva; la capa histórica, producciones materiales de un grupo social como representaciones de sí mismo y de los otros; y la cultura de la imaginación que gobierna las decisiones y las acciones de la gente más de lo que uno se pueda pensar.

Según Trujillo Sáez (2005), la mejor definición de cultura para la didáctica de la lengua está basada en la antropología simbólica y en la antropología cognitiva. Clifford Geertz (2001: 707) en su artículo «El desarrollo de la cultura y la evolución de la mente» define la cultura como un «sistema ordenado de significaciones y símbolos gracias a los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios». Por medio de este sistema de significaciones y símbolos, Geertz (2001: 88) afirma: «los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida». Geertz (2001: 51) añade: «la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta –costumbres, usanzas, tradiciones y conjuntos de hábitos– como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control –planes, recetas, fórmulas, reglas e instrucciones que gobiernan la conducta. […] Llegar a ser humanos es llegar a ser individuos y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en

virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales, sino específicos» (Geertz, 2001: 57). Eso nos da a entender que esos esquemas culturales sirven de guía para la actuación y la comprensión.

Desde la perspectiva de la antropología cognitiva, d'Andrade (1995) intentó definir la relación entre la cultura y la cognición humana. D'Andrade (1989: 65) se refiere al término de cultura como «sistemas aprendidos y compartidos de significación y de comprensión, transmitidos fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo; tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad». Es decir, la cultura no es sólo un cúmulo de datos o costumbres, sino una fuerza que nos hace entender la realidad en función de determinados parámetros y nos ayuda a actuar de forma consecuente con tal comprensión. Se trata de una perspectiva que se define a partir de la noción de «esquema cultural» (Holland y Quinn, 1987: 4; d'Andrade, 1987: 112; d'Andrade, 1995: 99). Esos esquemas o modelos culturales son esquemas cognitivos que dirigen el comportamiento de los individuos, con lo que se produce, por una parte, un movimiento de retroalimentación entre la experiencia y el mundo físico y, por otra, la cultura y los modelos culturales que definen la realidad para cada individuo.

A partir de todas estas definiciones, se puede observar cómo la cultura es un objeto que forma parte de la semiótica y que se comprende desde una perspectiva constructivista, es decir, un objeto creado por el hombre a través de la comunicación: un objeto educativo.

Teniendo en cuenta las dos perspectivas del significado de cultura de Vívelo (totalista y mentalista), se puede definir este concepto, como «el conjunto de conductas aprendidas» o, como expresa Hofstede (1990), desde el ámbito de la psicología social: «la programación colectiva de la mente que distingue un grupo humano de otro. Se transmite de una generación a otra, cambia de forma gradual y continua e incluye un sistema de valores que constituye la base en la que se construye». Sin embargo, como el mismo Hofstede afirma (1991: 10), la mayoría de la gente pertenece a varios grupos diferentes y como consecuencia llevan dentro de sí varios niveles de programación mental que corresponden a diferentes niveles de cultura. Ese sistema de valores puede variar en función de factores como las experiencias y vivencias personales de cada uno.

Por lo tanto, el comportamiento de los miembros de una cultura se desarrolla en función de ciertos patrones que se observan y se deducen de la conducta de las personas en particular. Kluckhohn (1949) señala al respecto que «los patrones y temas (configuraciones, motivaciones o postulados) de que se compone una cultura van del extremo de explícitos o manifiestos al extremo opuesto de implícitos u ocultos. Los patrones pertenecen, por lo general, a la cultura explícita en el sentido de que pueden ser fácilmente abstraídos de la conducta y verbalizados por los participantes en la cultura. Los temas configuraciones, motivaciones o postulados tienden a ser implícitos en cuanto a la conducta. Los participantes en la cultura con frecuencia los encuentran difíciles de verbalizar ya que los temas tienden a operar en un nivel subconsciente» (Kluckhohn, 1949: 35).

De esa forma, gran parte de nuestro comportamiento es subconsciente, por lo tanto, una de las ventajas del encuentro intercultural es que nos hacemos conscientes de ello. Eso implica un proceso de aprendizaje (inter)cultural. Éste se puede definir como «un conjunto de situaciones intensas por las que el individuo llega a ser consciente de sí mismo y de otras personas, de tal manera que alcanza nuevos niveles de conciencia y de comprensión» (Adler, 1987: 31). En el proceso de aprendizaje cultural, el individuo, al experimentar la comprensión de otras formas de actuar, de valorar y de percibir, llega a comprenderse mejor a sí mismo y a su cultura de origen. Según Martin (1989), las cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural son: la flexibilidad cultural, poder sustituir las actividades de la cultura propia por las actividades de la cultura anfitriona; la orientación social, ser capaz de establecer nuevas relaciones interculturales; la disposición para comunicarse, estar dispuesto a utilizar la lengua de la cultura anfitriona sin temor a cometer errores; la capacidad para la resolución, comunicar un estilo de cooperación para solucionar los posibles conflictos; la paciencia, poder suspender el juicio; la sensibilidad intercultural, estar dispuesto a buscar posibles diferencias culturales que podrían explicar el comportamiento que no se entiende; la aceptación por las diferencias, sentirse atraído o tener curiosidad por lo diferente entre las personas; y el sentido de humor.

Chen (1997) definió una de las habilidades más importantes que ayuda a las personas a sobrevivir con éxito en la sociedad culturalmente diversa y a disfrutar de esas diferencias con sensibilidad intercultural. En ese estudio, Chen (1997) también identificó los elementos básicos de la sensibilidad intercultural como la autoestima, el autocontrol, la mentalidad y la actitud abierta, la empatía, la interacción y, finalmente, el no prejuzgar. La calidad de acomodar, entender y apreciar las diferencias culturales y mejorar la autoconciencia conlleva a una apropiación y a un comportamiento efectivo en la comunicación intercultural, lo que se denomina sensibilidad intercultural (IS) (Bennett, 1993; Chen y Starosta, 1998). La efectividad intercultural y la adaptación transcultural es la capacidad clave para vivir y trabajar conjuntamente con personas de otras culturas (Zhao, 2002).

Según Barlund y Nomura (1985), la sensibilidad intercultural se define en términos del concepto de empatía. Estos dos autores indican que para mantener la comunicación en un contexto transcultural, uno tiene que enfrentarse al reto que surge de la necesidad de entenderse con alguien de otro mundo o cultura con el suficiente margen de empatía. Bennett (1993) define la empatía como «la participación imaginativa, intelectual y emocional en la experiencia de otra persona».

Cuando nos enfrentamos a la otra cultura, no partimos de cero, ya que la persona tiene experiencias y conocimientos previos de los que hacemos uso al aprender esa lengua y esa cultura. Se trata de un proceso de descodificación y de negociación con la otra cultura que implica establecer comparaciones entre lo que es similar y distinto. Neuner (1997: 48) destaca: «aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que formar hábitos o reproducir modelos de habla. Implica una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procesos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero». El objetivo consiste en ir más allá de la comprensión periférica y superficial, superando lo que en un trabajo anterior sobre interculturalidad lo que se entiende y se ha llamado el «efecto escaparate»: miro desde fuera –desde mi propia cultura–, interpreto lo que veo, pero no corro-

boro mis hipótesis, no voy más allá, no trato de averiguar en qué medida o hasta qué punto son válidas para explicar ciertos comportamientos lingüísticos o ciertas conductas.

Como se ha dicho, normalmente observamos otras culturas con las «gafas de nuestra propia cultura», eso significa ver el mundo, percibir e interpretar la realidad de una forma determinada. No obstante, el verdadero proceso de conocimiento intercultural implica que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder así adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural. Eso implica, sin duda, un choque cultural.

Oberg (1960) introdujo el concepto de choque cultural y lo definió así: «el choque cultural está causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales toman en consideración las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria: cuándo debemos estrechar la mano y qué debemos decir al saludar a las personas, cuándo y cómo dar la propina, [...] cuándo aceptar y cuándo rechazar una invitación, cuándo debemos bromear y cuándo debemos hablar en forma seria. Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son parte de nuestra cultura como lo es nuestro lenguaje y creencias». Se trata de un fenómeno que tiene su equivalencia en otras respuestas a situaciones críticas ocasionadas por cambios repentinos en la vida o en el medio ambiente. Hay que destacar la necesidad de ser receptivo a las nuevas experiencias y a los retos de la vida diaria.

Harris y Moran (1979) y Brislin (1981) presentan posibles causas al choque cultural. Dichos autores creen que el choque cultural surge normalmente de la experiencia derivada del trato con otras personas de antecedentes muy distintos, está ocasionado por la falta de conocimiento acerca de otras culturas, está motivado por experiencias limitadas en el trato con las diferencias culturales y se debe a la rigidez personal.

Cortés (2002) define como causas que pueden producir el choque cultural: el enfrentamiento de culturas internas, en el que la persona que entra en contacto con una nueva cultura percibe que lo que ha aprendido hasta ese momento de su cultura no le sirve en la nueva cultura; el fracaso en la comunicación por las diferencias semióticas, lingüísticas, gestuales, espaciales, etc.; la pérdida de los signos y códigos de la propia cultura (se trata de signos que se emplean en la vida cotidiana tales como saludos, presentaciones, comportamientos en público, forma de hablar, de comer, etc.); y la crisis de identidad a causa de las diferencias culturales.

Según Oberg (1960: 177-182), el choque cultural se caracteriza: por la tensión, las personas involucradas en la situación de encuentro intercultural tienen que esforzarse para hacerse entender, lo que crea un ambiente de tensión y ansiedad; por el clima de rechazo, en las situaciones de encuentro intercultural las personas sienten cierta duda, ansiedad y, a veces, miedo a ser rechazadas; por la desorientación debido a que en las situaciones de encuentro intercultural las expectativas de rol, de valores y de todo a lo que las personas están acostumbradas no se satisfacen y, por ello, las personas se sienten confundidas y desorientadas; por la sensación de pérdida, las personas en estas situaciones experimentan sentimientos de pérdida de sus parientes, amigos, su estatus y profesión; por los sentimientos de sorpresa, al darse cuenta de las diferencias entre sus expectativas y lo que observan y experimentan diariamente, las personas sienten fuertes

emociones con frecuencia negativas (ansiedad, disgusto e indignación); y por el sentimiento de impotencia debido a que se dificulta su habilidad de actuar de manera eficaz en el nuevo entorno.

Por lo tanto, a raíz del choque cultural, la persona puede percibir de forma negativa la otra cultura y valorar la propia cultura como la única y válida: etnocentrismo. Ese etnocentrismo anula cualquier tipo de comunicación intercultural y la aparición de prejuicios negativos hacia la otra cultura. No obstante, Cortés (2002) cree que el choque cultural no hay que considerarlo únicamente como algo negativo, sino que hay que entenderlo como un proceso natural y emocional que se da en el hablante extranjero ante la impotencia de no poder comprender, controlar o prever los comportamientos y conductas de los nativos.

A ese proceso natural se refiere Oberg (1960) definiendo explícitamente las etapas del choque cultural como «luna de miel», «crisis», «recuperación» y «adaptación» (1960). La «luna de miel» tiene lugar al inicio del encuentro intercultural, en el que se mantienen relaciones interpersonales cordiales y superficiales con los anfitriones, y las emociones que produce son generalmente entusiasmo, fascinación, euforia y curiosidad por descubrir novedades. En la etapa de «crisis», las diferencias de lenguaje, valores, ideología y comportamiento en general, que al inicio le parecían atractivos, son causa de pérdida de autoestima de la persona porque encuentra que su forma de comportarse no es adecuada para su entorno. En la etapa de «recuperación», la persona encuentra formas de manejar las nuevas situaciones y empieza a superar las emociones y los sentimientos que experimentó durante la etapa de crisis. El individuo se muestra relajado y es capaz de mantener relaciones interpersonales cálidas, manifiesta seguridad en sí mismo y muestra empatía hacia los demás. Según Oberg (1960), si el individuo llega a experimentar la última etapa del choque cultural, la «adaptación» conseguirá trabajar en su nuevo entorno y disfrutar las experiencias que vive. En esta etapa es capaz de expresar humor y de confiar en las personas, puede realizarse plenamente, se expresa sin dificultades y es creativo.

7.2.6. Los factores de la comunicación intercultural

Según Byram (1997), existen cuatro aspectos que intervienen en la interacción intercultural que superan las fronteras de los diferentes países –conocimiento, actitudes, habilidades para interpretar y relacionar y habilidades para descubrir e interactuar– que pueden en principio ser adquiridos mediante la experiencia y la reflexión sin la intervención de los profesores ni de las instituciones educativas.

Tabla 7.1. Factores en la comunicación intercultural

	Skills interpret and relate (*savoir comprendre*)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (*savoirs*)	**Education** political education critical cultural awareness (*savoir s´engager*)	**Attitudes** relativising self valuing other (*savoir être*)
	Skills discover and / or interact (*savoir apprendre/faire*)	

Fuente: Byram (1997: 73): «Intercultural communicative competence».

En primer lugar, el conocimiento («savoirs») puede definirse por dos componentes: el conocimiento sobre los grupos sociales, culturas del propio país y conocimiento del interlocutor y el conocimiento de los procesos de interacción a un nivel individual y social. El conocimiento que se tiene de los otros países y de las otras identidades procede de una interacción del interlocutor con el otro. Se define como conocimiento «relacional» y adquirido en la socialización del propio grupo social y a menudo está formado por características significativas de carácter nacional y de identidad.

Las actitudes («savoir être») también son un factor que interviene en la comunicación. Se trata de actitudes que frecuentemente están caracterizadas por prejuicios o estereotipos (Allport, 1979) y son a menudo, pero no siempre, negativas, creando una interacción sin éxito. Actitudes que son las precondiciones necesarias para el éxito de la comunicación intercultural y que necesitan no únicamente ser positivas, pues también los prejuicios positivos pueden impedir el entendimiento mutuo. Se requieren actitudes de curiosidad, de apertura y la disposición de abandonar actitudes de juicios respecto a las creencias y a los comportamientos de los demás.

Las habilidades que intervienen en la interacción intercultural se centran principalmente en la capacidad de interpretar y relacionar documentos o acontecimientos de la otra cultura («savoir comprendre») y de adquirir nuevos conocimientos y prácticas culturales, dentro de las limitaciones de la comunicación y de la interacción («savoir apprendre/faire»). También el hablante intercultural tiene que desarrollar habilidades para interpretar y relacionar, es decir, habilidades para interpretar documentos o acontecimientos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia cultura. Esas habilidades comportan, primero, identificar las perspectivas etnocéntricas en un documento o acontecimiento y explicar sus orígenes, segundo, identificar las áreas de malentendido y la disfunción en una interacción y explicarlos en términos de cada uno de los sistemas culturales presentes y, por último, mediar entre las interpretaciones conflictivas de los fenómenos.

También desempeñan un papel importante las habilidades para descubrir e interactuar que se basan en la habilidad de adquirir nuevo conocimiento de la cultura y de las prácticas culturales y la habilidad de operar conocimientos, actitudes y habilidades bajo las condiciones de la comunicación a tiempo real y de la interacción. Eso implica

ser capaz de obtener del interlocutor conceptos y valores de los documentos o acontecimientos para desarrollar un sistema explicativo susceptible de aplicación a otros fenómenos; poder identificar referencias significativas en las culturas y obtener su significado y connotaciones; saber identificar los procesos similares y disimilares de la interacción verbal y no verbal, y negociar un uso apropiado en circunstancias específicas; ser capaz de usar en el tiempo real una combinación apropiada de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con los interlocutores de diferentes países y culturas, teniendo en cuenta el nivel de familiaridad que existe con el país y la cultura y la diferencia entre ambas; poder identificar las relaciones contemporáneas entre el país y la cultura propia y de la otra cultura; saber identificar y hacer uso de las instituciones públicas y privadas para facilitar el contacto entre ambos países y culturas; y poder usar en tiempo real los conocimientos, las habilidades y las actitudes para mediar entre los interlocutores de la propia cultura y la otra.

Por último, los valores y las creencias propias («s'avoir s'engager»), la habilidad de evaluar perspectivas, prácticas y productos de las culturas de otros países y las propias de manera crítica y de acuerdo con criterios explícitos. La persona tiene que tener una conciencia cultural crítica y una educación política, es decir, la habilidad de evaluar de forma crítica y en base a criterios explícitos, perspectivas y productos de la propia cultura y de otras. Eso implica saber identificar e interpretar valores explícitos o implícitos en documentos o acontecimientos de la propia cultura y de la otra cultura y ser capaz de hacer un análisis evaluativo de los documentos y de los acontecimientos que se refieren a la perspectiva explícita y a los criterios.

En referencia a los factores expuestos anteriormente, Byram (1997) define esos factores en relación al comportamiento que el hablante intercultural tendría que desarrollar. En términos generales y en relación al conocimiento, el hablante intercultural tendría que ser consciente de los grupos sociales y de las prácticas en el propio país y en el país del interlocutor y de los procesos generales de la interacción social e individual. Para lograr eso, el hablante intercultural tendría que tener conocimientos sobre las relaciones históricas y contemporáneas entre el propio país y el de su interlocutor, sobre las formas de lograr contacto con los interlocutores de otros países –a distancia o en la proximidad–, de viajar hacia allí y desde allí y las instituciones que facilitan contacto o ayuda para resolver problemas; sobre los tipos de causas y procesos de malentendidos entre los interlocutores de los diferentes orígenes culturales, sobre la memoria nacional del propio país y cómo sus acontecimientos se relacionan y se contemplan desde la perspectiva de los otros países, sobre la memoria nacional del país del propio interlocutor y la perspectiva de ellos en relación a la del hablante intercultural, sobre las definiciones nacionales del espacio geográfico en el país de uno mismo y cómo esos se perciben desde la perspectiva de otros países, sobre las definiciones nacionales del espacio geográfico en el país del interlocutor y de la perspectiva de ese espacio del hablante, sobre los procesos y las instituciones de socialización del propio país y del interlocutor, sobre las distinciones sociales y sus marcadores principales en el país de uno mismo y de su interlocutor y sobre los procesos de la interacción social en el país del interlocutor.

En cuanto a las actitudes, el hablante intercultural tendría que presentar actitudes de curiosidad, apertura y disposición para creer en otras culturas y en la propia. Eso significa tener la voluntad de buscar oportunidades para dedicarse a la otredad en relación con la igualdad, distinto a la búsqueda de lo exótico y de lo provechoso; mostrar interés para descubrir otras perspectivas en la interpretación de los fenómenos familiares

y no familiares en la propia cultura y en las otras y en las prácticas culturales, tener la voluntad de cuestionar valores y presuposiciones en prácticas culturales y productos en el entorno propio, tener la disposición de experimentar los diferentes estadios de adaptación y de interacción con otra cultura durante el periodo de estancia y tener la voluntad de introducirse en las convenciones y en los ritos de la comunicación verbal y no verbal y de la interacción**.**

Según la clasificación que establece McEntee (1998), la comunicación intercultural se divide en dos niveles principales: el nivel intrapersonal y el nivel interpersonal. Wenburg y Wilmont (1973: 20-22) definen el nivel intrapersonal de la comunicación como: «aquella que es la realizada con uno mismo. En este nivel de comunicación la persona recibe las señales que representan las propias sensaciones o sentimientos [...]. La característica que distingue el nivel intrapersonal de la comunicación humana es que tú eres el único participante. Los mensajes se originan y terminan dentro de ti y, puesto que no puedes comparar tus percepciones con alguien más, todos los significados de los mensajes se determinan desde tu propia perspectiva. No puedes salir fuera de ti para adquirir los significados, todos surgen desde dentro de ti». En cambio, el nivel interpersonal se da cuando en la comunicación tiene lugar un intercambio entre dos o más personas. El nivel intrapersonal comprende los procesos cognitivos de percepción humana, diferenciación psicológica y categorización, mientras que el nivel interpersonal se basa en la percepción social y el estereotipo.

La percepción humana se refiere, según Sereno y Bodaken (1975: 23-32), al proceso subjetivo, creativo y activo, por el cual el individuo crea significados como resultado de mezclar ciertos estímulos externos –señales verbales y no verbales– con determinados estímulos internos –elementos de su actitud, personalidad, motivación, necesidades, creencias y valores.

Witkin (1979) empleó el concepto de diferenciación psicológica en varias investigaciones, cuyos resultados le permitieron establecer la diferencia entre lo que ha llamado estilos cognitivos. Aquellas personas influidas por el contexto de los estímulos del entorno se caracterizan por un estilo cognitivo que él denomina dependiente del entorno. Aquellas personas que utilizan las señales de su propio cuerpo y no se fijan en el contexto o entorno se caracterizan por un estilo cognitivo que él denomina independiente del entorno.

7.2.7. Las identidades culturales y las culturas

La identidad es en un principio, un elemento de carácter psicológico que está relacionado con la estructura de la personalidad de los individuos en la que se presentan objetos con los que identificarse y que, a su vez, se van interiorizando. Estos objetos son habitualmente múltiples (Tortosa, 1992; 1997). De esa forma, se pueden encontrar elementos de identidad simbólica, materiales y no materiales –ideas, creencias, sentimientos, emociones y actos– y de identidad espacial (Santacreu y Albert, 2004), en el que el territorio y los sentimientos de adhesión desempeñan un papel importante. El componente de la identidad se relaciona con aquello que autores como Aguirre (2000) llaman identidad nacional, adscribiéndose a un espacio o territorio común determinado. La existencia de las sociedades se basa en la construcción de identidades o imágenes mentales con las que se clasifica a las personas, centradas en rasgos individuales no verifi-

cados pero que se extrapolan al conjunto de la población o sociedad (Manzanos, 1999: 18). A pesar de la importancia de la identidad en la sociedad actual, «no conviene partir de una visión sólo positiva de la misma. La identidad tiene también su cara negativa, incluso «retrógrada», ya que de hecho puede utilizarse como forma de violencia cultural, es decir para legitimar tanto la violencia directa como la estructural» (Tortosa, 1992: 113).

Santacreu y Albert (2004) afirman: «la identidad cultural está unida indisolublemente a la de la cultura, concepto de naturaleza multidimensional que implica costumbres, creencias, actitudes, símbolos, lenguaje, signos, espacios y territorios que los individuos, en cuanto son miembros de una comunidad o de un grupo, entienden como propios, compartiendo de ese modo un sentido común de identidad».

Bartolomé (2000: 28) define el concepto de identidad étnica o cultural como un fenómeno psicosocial: «la identidad étnica se basa no sólo en rasgos físicos sino también en un sentido subjetivo de compromiso con los valores culturales, roles y herencia manifestada por los miembros de un grupo étnico. La identidad étnica se refiere a un tipo de ideas sobre el yo (autoideas), relacionadas específicamente con uno mismo como miembro de un grupo étnico. En lugar de referirse a la comprensión de la etnicidad de los otros, la identidad étnica está relacionada con el conocimiento de uno mismo –de pertenencia personal como miembro de un grupo étnico– y con el conocimiento subyacente –comprensión, valores, conductas y sentimientos que tienen implicaciones directas en esa pertenencia».

En la definición de la identidad étnica o cultural, hallamos un elemento importante: la socialización, el proceso de construcción de la identidad étnica. Bartolomé y otros señalan que el proceso de socialización de los individuos crea un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembro del propio grupo.

Tremmel (2007) explica que la pertenencia al grupo y el lazo emocional que implica esa pertenencia representan una parte de la identidad social para el individuo. La identidad se construye en relación a los «otros» o al «Otro». También es válido para las identidades nacionales siempre que la nacionalidad, la pertenencia regional o la lengua se consideren la característica identificadora y diferenciadora de ese grupo. Cada individuo aspira a alcanzar una identidad social y cultural positiva y, por ese motivo, resalta la pertenencia a un grupo frente a los otros. Para salvaguardar la positiva autoimagen de los miembros pertenecientes a un grupo, se realza la diferencia entre el propio grupo y el de los otros. La conciencia de grupo conduce a un sentimiento de «nosotros» y produce un sentimiento de alteridad frente a los otros. El pensar en términos de «nosotros» y «ellos», identidades positivas y negativas respectivamente, se asume la posibilidad de que en las características identitarias de los grupos o de los propios individuos haya elementos negativos. Por eso, normalmente existe la tendencia a valorar de forma positiva al propio grupo y conceder menos simpatía al grupo externo. Incluso características compartidas por ambos grupos pueden tener un significado positivo si forman parte del propio grupo o negativo si se atribuyen a la imagen del otro.

No obstante, las «culturas» o las «identidades culturales» no son estáticas, ya que están inmersas en procesos dinámicos constantes que se van construyendo en la interacción con el entorno social y con diversos grupos. De hecho, en la actualidad gracias al movimiento humano (movimientos migratorios) ha surgido un concepto de las identidades transnacionales derivado en ocasiones de la autora Sassen (2003) que lo llama «ciudadanía transnacional» o «formas postnacionales de ciudadanía», donde la cultura o la dimensión cultural desempeña un papel importante. Se trata de identidades que trascienden las propias nacionalidades y por la que los grupos se enumeran, se definen y se evalúan socialmente por la misma sociedad de destino.

La identidad o las identidades se forman bajo el acuerdo entre la cultura y las creencias entre los miembros de un grupo y la creación de reglas comunes para la convivencia. Esta interpretación nos remite a la idea de Habermas y Derrida (2003) de la ampliación de las identidades nacionales para la formación de una identidad europea. Desde ese punto de vista, se trata de alcanzar una identidad colectiva basada en la autonomía y en la responsabilidad más que en la de un supra-estado independiente. En este caso, la identidad europea colectiva no se puede construir sobre el lenguaje, la religión o la nacionalidad, sino bajo el elemento de ciudadanía, un elemento más de la identidad. Además, según Delanty (1995: 15), la ciudadanía sería un buen punto de partida de la idea de Europa.

7.2.8. Los estereotipos y los prejuicios culturales

Cuando damos una opinión sobre los individuos o sobre los grupos socioculturales, los categorizamos o formamos estereotipos, es decir, aplicamos un proceso de categorización cognitiva. Con el término categorización, se define el proceso de agrupar en categorías los fenómenos que son discriminadamente diferentes. Lakoff (1985:5-6) expresa lo generalizado que resulta este proceso cognitivo: «sin la habilidad de categorizar no podríamos funcionar ni en el mundo físico ni en nuestras vidas sociales e intelectuales. Comprender cómo categorizamos es fundamental para comprender cómo pensamos y cómo funcionamos y, por tanto, es muy importante para comprendernos como seres humanos».

El concepto de «estereotipo» –del griego «stereós» que significa «sólido, resistente, duradero, estable» y «týpos» que equivale a «representativo y característico de una especie, género, etc.»– fue introducido en el ámbito de las ciencias sociales por el periodista e investigador americano Walter Lippmann. Según Lippmann (1922), las imágenes estereotipadas en la psicología social se consideran una estrategia cognitiva –la mayoría de veces inconsciente– de percepciones selectivas y una reducción de la complejidad, en relación a grupos determinados de oficio, género, regiones, procedencia, etc. En las ciencias sociales, la imagen de estereotipos sociales se considera un efecto secundario de la diferenciación del propio grupo y del extranjero.

Los estereotipos sociales –o referentes a una cultura, en ese caso estereotipos culturales– están estrechamente relacionados con las estrategias psicológicas de la generalización y con la categorización y sirven de frontera entre el propio grupo y los otros. Desempeñan una serie de funciones sociales o grupales (Tajfel, 1981) cuando un grupo mantiene un determinado estereotipo. En ese caso el estereotipo, en primer lugar, tiene la función de explicar la realidad social; por ejemplo, en España se hace la siesta

porque en verano hace mucho calor y las altas temperaturas son inaguantables; en segundo lugar, sirve para justificar las acciones dirigidas hacia los miembros del grupo; y, por último, se emplea para proporcionar identidad social positiva. En definitiva, la categorización social y la estereotipia pueden servir para mantener la posición que ocupan los grupos de alto «status» (Morales y Huici, 1994). Los estereotipos, al ser resultado de las relaciones intergrupales, son mecanismos que están al servicio de cada grupo.

Cuando en los años ochenta Bausinger (1988, 163) definió los estereotipos como «un modo de experiencia corriente» y Huseman (1994) como «parte de la limitación humana», ya se consideraban claramente como una expresión del procesamiento de la información. Una vez establecidos, los estereotipos son resistentes y, normalmente, no dependen de la propia experiencia. Se distinguen por ser categorías que sobregeneralizan o sobresimplifican, por ser valorativas emocionalmente y por su persistencia y rigidez. Quasthoff (1973: 28) describe estereotipo como la expresión verbal de una convicción relativa a grupos sociales o personas individuales vistas como miembros de esos grupos; se presentan en forma de juicio de forma injustificadamente simplificadora y generalizadora y con tendencias emocionales y adjudica determinadas formas de comportamiento a una clase de personas. Al tratar los estereotipos étnicos, Gewecke (1993: 273-296) define los estereotipos, en general, como un sistema estructurado de características asignadas al objeto que contiene un grupo relativamente pequeño de rasgos determinados, los cuales acentúan una serie de características –atribuidas con o sin razón– que la mayoría de veces contienen una valoración positiva o negativa. Estos rasgos asignados se muestran además resistentes al cambio, aunque la experiencia o la razón muestren que son erróneos.

Según Löschmann (2001: 2), en el intercambio intercultural y en la adquisición de una lengua extranjera tenemos que enfrentarnos de forma continua a los estereotipos. El trato adecuado de esos estereotipos es un factor clave de la competencia intercultural y sin la que uno no puede comunicarse con éxito en otras lenguas. El autor defiende que los procesos de percepción y de opinión están determinados por contenidos mentales esquematizados de aquello que percibimos del mundo. Según Lilli (1982), la «estereotipación» conduce a una simplificación de la información mediante un proceso de generalización. Esos contenidos mentales, tanto positivos como negativos, tienen normalmente un carácter colectivo y se entienden como características que se atribuyen a individuos o clases de individuos. Los estereotipos no son creados generalmente por procesos inductivos, es decir, por observaciones válidas basadas en la recopilación de materiales (hechos), sino que se basan en generalizaciones, en opiniones y juicios, en prejuicios, en rumores, en anécdotas y en chistes, en gran parte, desvirtuados. Evidentemente, con los estereotipos definimos abstracciones que hay que descubrir en todas las lenguas y que con ello no sólo son un componente de la comunicación intercultural, sino también intracultural. Se trata de sobregeneralizaciones simplificadas, unilaterales y etiquetas de individuos o grupos de individuos, descripciones aisladas de ciertas características de grupos que normalmente se tiñen de un tono negativo, aunque no siempre, como lo afirma el estereotipo: «los españoles son hospitalarios».

Löschmann (2001: 3) considera que el prejuicio es más una subcategoría de una opinión (actitud) y que tiene menos carga emocional que en el caso del estereotipo. Según Quasthoff (1988-89: 786), los prejuicios se definen generalmente como estados mentales compuestos de actitudes, normalmente negativas, hacia grupos sociales y que

corresponden a creencias estereotípicas. La Real Academia de la Lengua Española define prejuicio como «una opinión previa y tenaz, por lo general, desfavorable acerca de algo que se conoce mal», mientras que el estereotipo se describe como «una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable». Se puede considerar que el estereotipo es más bien un prejuicio generalizado con una imagen o cliché establecido en un grupo. La imagen que tenemos de algo, por ejemplo del país de la lengua destino, es una idea compleja y contradictoria, una globalidad más o menos estructurada que está influenciada por percepciones, concepciones, experiencias, informaciones, ideas, suposiciones, expectativas, sentimientos y también por estereotipos. Por lo tanto, los estereotipos son producto de procesos cognitivos y se entienden como una expresión de nuestro sistema cognitivo. Consecuentemente, no son algo que uno puede o tendría que crear del mundo que percibe porque es deficitario, sino algo más con lo que uno tiene que vivir, pero a la vez sobre lo que uno tiene que reflexionar.

Si nos basamos en lo expuesto con anterioridad, los estereotipos, relacionados con el otro grupo, contienen generalmente una carga negativa o por lo menos menos positiva. Por ejemplo, la disciplina se considera un aspecto positivo dentro del propio grupo, mientras que el grupo externo considera que se trata de una característica que implica «actuación sin piedad». La observancia de la ley parece una muestra de la toma de conciencia y de fiabilidad de las personas, mientras que el otro lo considera un «cumplimiento ciego y estúpido». Y estos son dos ejemplos de los muchos que existen.

Una solución a los efectos negativos del estereotipo es la capacidad de elaborar lo que Mead (1994) ha llamado la «generalización creativa» y Adler el «estereotipo efectivo» (1987). Adler (1987) sugiere que debemos utilizar el estereotipo como una forma inicial de acercarnos a la persona antes de tener información directa y que debemos emplear el estereotipo como «una primera hipótesis» de cómo es la persona para después ir modificándola de acuerdo con la información que vamos obteniendo a medida que se va estableciendo una relación interpersonal con base en el diálogo.

Mead (1994) define una serie de actitudes que caracterizan a la persona que sabe emplear de forma efectiva este estereotipo, al cual denomina de «generalización creativa». Se trata de un estereotipo dinámico por su capacidad de cambiar. El «estéreotipo dinámico» es como una primera hipótesis, susceptible al cambio, sobre todo, en la interacción con el individuo de la otra cultura. La persona muestra una actitud hacia la nueva experiencia de curiosidad e interés por explicar las diferencias observadas y está dispuesta a modificar el estereotipo formado o la primera hipótesis en caso de que la nueva información lo contradiga.

Por el contrario, Mead (1994) denomina «estereotipos estáticos» a los que resultan de las actitudes características de la persona que no utiliza el estereotipo de generalización creativa de forma efectiva. Generalmente, se recibe de otra persona o grupo, no es resultado de su propia creación y la persona selecciona aquella información que concuerda con el estereotipo formado de esta manera lo refuerza basándose en información incompleta y desviada. Además, la persona no está dispuesta a modificar el estereotipo formado o la primera hipótesis en caso de que la información nueva la contradiga.

Además del estereotipo estático, existen otros dos factores que disminuyen la eficacia de la comunicación intercultural como el etnocentrismo y las actitudes negativas como el prejuicio y la discriminación. El etnocentrismo es un fenómeno social que se define como la creencia en la superioridad inherente del grupo al que se pertenece y de su cultura. Puede estar acompañado por sentimientos de menosprecio para las personas que no pertenecen a la cultura del etnocéntrico, quien tiende a evaluar negativamente todo lo que proviene del extranjero y percibe y juzga a las demás culturas en términos de la cultura propia (Iglesias Casal, 1999: 15).

Los valores socioculturales de la persona también desempeñan un papel importante dentro del vasto y diverso universo del comportamiento selectivo. Un sistema de valores puede definirse como «una organización de creencias acerca de modos de conducta preferentes y que cada uno de éstos tiene un valor relativo de importancia» (Rokeach, 1973). Según este mismo autor, en cuanto a las funciones de los valores, sirven como estándares o criterios para guiar la conducta de las personas, para justificar y para racionalizar ciertas creencias, actitudes y acciones. Además, determinan la imagen que nosotros mismos presentamos a los demás y justifican nuestras evaluaciones. No hay que olvidar, sin embargo, que las culturas se componen de diferentes grupos socioculturales y éstos manifiestan valores culturales específicos y apropiados para cada grupo.

Clasificar en estereotipos, por lo tanto, es una capacidad natural del hombre y, como tal, tiene efectos positivos e importantes para su supervivencia. No obstante, existe un efecto negativo del estereotipo, ya que si la persona quiere integrar información nueva al estereotipo, nunca podrá conocer verdaderamente a la otra persona con la que entra en relación. Según Tremmel (2007), ese efecto negativo del estereotipo se puede superar si se produce una identificación con el otro grupo, es decir, cuando en un proceso de aculturación lo otro se convierte en lo propio. La aculturación se considera como un proceso con connotaciones negativas, fruto de la asimilación de los diferentes grupos por las sociedades receptoras (Malgesini y Giménez, 2000: 29-33). De todas formas, ese proceso está adquiriendo un sentido más positivo desde la introducción del término de competencia intercultural, situación en la que las personas adquieren el conocimiento suficiente de las culturas, contextos, relaciones, metas, objetivos y mensajes que se usan en cada una de esas culturas como la adquisición de suficientes motivaciones para lograr experiencias interculturales. Eso implica que, para adquirir esa competencia intercultural, se tiene que estar motivado a conseguir dichas experiencias, presentar habilidades para determinar o establecer los comportamientos que son apropiados y eficaces (Lustig y Koester, 2000: 198).

Según Santacreu y Albert (2004), se trata de un proceso de aculturación dinámico, positivo y fruto de capacidades interculturales de sujetos como elementos individuales de ese proceso. Una aculturación que entendemos como proceso enriquecedor de la pluralidad cultural y social que facilita, aumenta y enriquece la interculturalidad, los valores positivos del respeto, la aceptación, el aprendizaje mutuo y el enriquecimiento personal y social

Categorizar los estereotipos, también los positivos, nos ayudan a entender con más facilidad lo desconocido, lo incomprensible y lo extranjero. Si la activación de estereotipos depende de la voluntad del aprendiz, su motivación y su disposición a adoptar

una actitud abierta de cuestionamiento hacia nuevos y diferenciados modelos mentales desempeñan un papel importante (Santacreu y Albert, 2004).

Dado que los estereotipos se transmiten durante nuestro proceso de socialización, los aprendices de una lengua extranjera llegan al país de la lengua de destino con determinados estereotipos construidos sobre la cultura y los individuos de ese grupo cultural. La estancia en el extranjero ha logrado su objetivo cuando al final de un proceso mental y de aprendizaje se pueden reconocer los estereotipos sociales y culturales como etapas hacia el camino a una perspectiva más compleja que su temporalidad y su insuficiencia. Cuando lo que en nuestra propia cultura siempre se sabía de la cultura extranjera se convierte en algo extranjero, se ha completado el cambio de perspectiva de que los estereotipos nos hacen la vida difícil. Cuando nos hemos apropiado del «Otro» y ese «Otro» pasa a formar parte de nuestra propia identidad, ya no existe lugar para los estereotipos culturales (Santacreu y Albert, 2004).

7.2.9. De la competencia sociolingüística a la competencia comunicativa intercultural

Las investigaciones sobre la competencia intercultural tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades disociables. No obstante, en el siglo XX desde la década de los 80 se remarca la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades. Tanto es así que en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. A esta nueva concepción de la relación entre lengua y cultura hay que añadir la constatación de la necesidad de redefinir la competencia comunicativa, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los discentes en los encuentros interculturales.

Existe la intención de encontrar y formular nuevos objetivos para adquirir una competencia que incluya la posibilidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales y facilite al alumno su encuentro con otras culturas. Hay cuatro razones fundamentales para replantearse el concepto de competencia comunicativa. En primer lugar, una necesidad de dar más importancia al aspecto sociocultural en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua. En segundo lugar, la noción de competencia comunicativa que se basa en el «hablante ideal»: un hablante ideal en interacción con otro hablante ideal. A ese respecto, Byram (1995) cree que los alumnos no repiten simplemente en una segunda lengua los procesos de aprendizaje de su lengua materna aunque haya algunos aspectos comunes. Por eso, no está de acuerdo con Hymes, quien considera que el proceso de adquisición de una segunda lengua puede compararse al de la primera. Para Byram, las personas que entran en contacto con una nueva lengua y una nueva cultura son personas con un bagaje cultural propio, con una identidad y con un estatus social. Dicha interacción obliga a menudo a un cambio de status social, por ejemplo, de pasar de ser representante de su país de origen a adquirir el estatus de inmigrante y el hecho de pretender que el alumno se convierta en un hablante nativo no observa esas consideraciones. El objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera deben ser realistas en relación con lo que se puede enseñar y aprender. En tercer lugar, se debe tener en cuenta que el alumno tiene un bagaje cultural propio que influye en cómo ve él la nueva cultura y, por eso, es necesario introducir en el aula ambas culturas, la del alumno y la de la lengua extranjera para hacerla intercultural. Introducir aspectos interculturales es básico. Hasta ahora el aspecto cultural

se había centrado exclusivamente en la cultura extranjera estudiada (Jaeger, 1995). Por último, es necesario cambiar el enfoque tradicional, en el cual la formación en lenguas extranjeras se había centrado en el aspecto cognitivo de aprender una nueva lengua y otra cultural, subestimando los aspectos emocionales y el contacto con una cultura extranjera; la experiencia demuestra que desempeñan un papel importante (Oliveras, 2000). En cuanto a este aspecto, Schumann (1975) describe tres tipos de desorientación experimentados por personas que viven en una cultura extranjera durante un largo periodo de tiempo. Aspectos que abarcan factores afectivos que ocurren en los encuentros interculturales y que no se tienen en cuenta ni se integran en la teoría de la competencia comunicativa.

Los modelos más importantes de aprendizaje de la competencia intercultural que se han investigado y experimentado se dividen básicamente en un enfoque de las destrezas («the Social Skills Approach» y en un enfoque holístico «the Holistic Approach»).

En base a la teoría de la psicología social actual, la competencia intercultural consiste principalmente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país e intentar simular ser un miembro más de la comunidad lingüística y cultural. La idea principal es que cada encuentro y cada contacto es una situación social que requiere unas destrezas sociales por parte de los participantes para que el encuentro resulte exitoso. Ese enfoque ha destacado tradicionalmente la comunicación no verbal: mímica, gestos, contacto visual, distancia entre los interlocutores y contacto físico (Furnham y Bochner, 1986).

El modelo se basa en el hablante nativo y parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el discente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el discente se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión y que pase por ser un miembro más de ésta. Desde este enfoque, la lengua es concebida como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes (Oliveras, 2000).

El modelo presupone no sólo un conocimiento amplio de la cultura en cuestión, sino también de todas las situaciones específicas en que uno se puede encontrar. Esto quiere decir que debe aprenderse un repertorio de fórmulas de comportamiento y dejar la propia cultura y personalidad de lado. Esta actitud implica el riesgo de que el interlocutor sienta cierta superficialidad por parte del hablante porque aunque aplique los signos y señales propios, se le note una falta de sinceridad en las acciones y en la comprensión de los mecanismos y de las creencias más profundas de la cultura. Además, el modelo no ofrece estrategias de prevención del choque cultural ni de tratamiento de los problemas emocionales que surgen en contacto con otras culturas (Aarup Jensen, 1995).

En cambio, el enfoque holístico parte de la idea que la competencia intercultural es sobre todo una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular. La competencia intercultural integra aquí un grupo de destrezas más generales relacionadas con los aspectos afectivos que desempeñan un papel importante en el contacto cultural. Se trata de un enfoque que hasta ahora ha encontrado más partidarios y que, por lo tanto, se ha desarrollado y experimentado más. El

objetivo principal del método es la adquisición de conocimiento y de comprensión de los sistemas culturales. Tanto la cultura del alumno como la cultura extranjera están presentes explícitamente y se tienen en cuenta en al aula. Por lo tanto, la cultura del alumno desempeña un papel esencial en el proceso, pues adquiere conciencia de la realidad cultural propia. Este es el primer paso hacia una comprensión y empatía hacia los demás, objetivo muy importante en este método. Estos aspectos son considerados por Murphy (1988) en su clasificación de métodos de enseñanza. De acuerdo con Murphy, la finalidad principal de incluir aspectos afectivos y emocionales es reducir el etnocentrismo y modificar las actitudes individuales hacia los otros, lo que repercute en un cambio en la propia actitud. El lenguaje es considerado parte de la cultura en el sentido de que los signos lingüísticos sólo son la parte más visible de la cultura extranjera. En resumen, no es suficiente estudiar el lenguaje para adquirir una comprensión de la cultura.

Esta propuesta consiste en desarrollar en el discente ciertos aspectos afectivos y emocionales entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así uno puede superar el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. Como se puede comprobar, el énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, a saber, la propia y la extranjera. A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, ambos coinciden en atribuir a la competencia intercultural las siguientes características comunes: por un lado, es efectiva y apropiada y, por el otro, dispone de una variable afectiva, una variable cognitiva y una dimensión comunicativa (Oliveras, 2000).

En relación a lo expuesto anteriormente, Byram (1995) señala que cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales. El concepto del tiempo es diferente así como los nombres de los días de la semana y también los comportamientos e ideas asociados con ello. Los valores y creencias que asumía como universales, al ser los dominantes en la sociedad en la que vivía, resultan ser relativos y diferentes en cada país. La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones con contradicciones y diferencias.

Oliveras (2000) opina que existen varios puntos que conviene ver con más detalle en cuanto al enfoque holístico. Primero, el papel de la personalidad y de la identidad. Se pretende que la persona en contacto intercultural sea capaz de seguir siendo ella misma. Meyer (1991) afirma al respecto que uno de los elementos que forman parte de la competencia intercultural es la habilidad del individuo para estabilizar su propia identidad durante un encuentro cultural y, además, ser capaz de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya. Segundo, el desarrollo de la empatía. Un aspecto importante es la capacidad cognitiva de comprender un punto de vista diferente, saberlo situar en la propia cultura y ser capaz de «ponerse en el lugar del otro». Esta habilidad comporta poder interpretar las respuestas verbales y las no verbales. Y por último, el actor intercultural. A la persona que adquiere una competencia intercultural se le denomina actor intercultural y su función es la de ser mediador entre las culturas en contacto. Taft (1981) da la siguiente definición: «un mediador cultural es la persona que

facilita comunicación, entendimiento y acción entre personas o grupos que difieren en cuanto al lenguaje y la cultura. El papel del mediador consiste en interpretar las expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos. Para facilitar esta tarea, el mediador debe ser capaz de participar en ambas culturas de manera que, en cierto sentido, ha de ser bicultural».

Según Meyer (1991), la competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia. Además, significa haber adquirido la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Este autor distingue tres etapas en la adquisición de esa competencia (Meyer, 1991): el nivel monocultural, en el que el aprendiz se basa en su cultura para percibir e interpretar la cultura extranjera –en este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos–; el nivel intercultural, situado entre las dos culturas en cuestión y en el cual el conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales; y el nivel transcultural en el que la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas con una cierta distancia como mediadora de ambas; en este proceso utiliza principios internacionales de cooperación y de comunicación y la comprensión adquirida le permite desarrollar su propia identidad.

Asunción-Lande (2001) se refieren a requisitos o pautas interrelacionadas que son necesarias para ser hábil interculturalmente y sugiere cinco pautas básicas para mejorar las habilidades en las situaciones interculturales o multiculturales. El primer requisito hace referencia a la necesidad de conocer la propia cultura, ya que cuando uno es consciente de sus bases culturales, éstas dejan de ser un obstáculo para la comunicación eficaz. El hecho de ser conscientes de su propia cultura permite a las personas tener sensibilidad hacia otras identidades culturales que no necesariamente están de acuerdo con la realidad subjetiva propia. Respecto al segundo requisito, es importante evitar generalizaciones acerca de las otras culturas, a no ser que éstas sean familiares, es decir, evitar estereotipar para impedir caer en generalizaciones superficiales que dificulten la comunicación intercultural y ser consciente de las diferencias existentes entre culturas. El tercer requisito incluye la capacidad de aceptar el principio de relatividad cultural según el que cada cultura es única y sus premisas tan válidas como las de cualquier otra. De esa forma, se evita creer que existe alguna superioridad étnica por parte de algún grupo o lo que es lo mismo etnocentrismo. Para ello, uno tiene que mostrarse orgulloso de su propia cultura, pero también reconocer y respetar las otras. El cuarto requisito se refiere a la necesidad de adoptar una actitud abierta hacia el cambio en las relaciones o en el medio ambiente cuando nos tenemos que enfrentar a alteraciones de los hábitos establecidos, lo que en apartados anteriores hemos denominado «choque cultural», de forma que uno tiene que saber afrontar las situaciones poco familiares y explorar nuevas conductas que satisfacen de forma efectiva las necesidades y expectativas propias. En cuanto a la quinta habilidad, hay que ser creativo y experimental para llegar a ser

competente interculturalmente. Los requisitos más importantes de la comunicación intercultural son responder de forma rápida, adaptarse constantemente y ajustarse de forma espontánea a las necesidades del acto comunicativo, lo que requiere ser abierto a las experiencias nuevas y diferentes que surjan en el curso de un encuentro intercultural.

Nos encontramos así ante un nuevo concepto, el de competencia intercultural, que va más allá de la noción de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa. Desde este enfoque, se destaca el bagaje cultural que trae consigo el aprendiz cuando inicia el aprendizaje de una segunda lengua. Es necesario introducir en el aula ambas culturas, la de la lengua meta y la del alumno, que se había visto relegada. Asimismo, junto a los procesos cognitivos, se destacan los aspectos afectivos en el contacto con una nueva lengua y otra cultura.

En el marco de la Europa cada vez más multicultural y siguiendo el enfoque holístico, surgen nuevas propuestas metodológicas que ponen en un lugar destacado el componente cultural en el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Oliveras, 2000). Una de las más relevantes, y que ya se han expuesto con anterioridad, es la de Michael Byram que elabora el concepto de «competencia intercultural» influido por el concepto de interlingua» de Selinker. En 1989, Byram ya publicó el trabajo «Cultural Studies in Foreign Language Education», en el que daba a conocer la importancia de la investigación en la evaluación de la dimensión cultural y en el aprendizaje de lenguas. Ese mismo autor participó en el proyecto del Consejo de Europa para desarrollar el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas presentado anteriormente. Posteriormente, Geniève Zarate y Byram publicaron el artículo «Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence». A partir de ese trabajo, Byram desarrolló una teoría que relaciona el aprendizaje de una lengua con la comunicación entre personas que pertenecen a diferentes grupos culturales y lingüísticos.

Byram (1997) opina que, aunque los modelos sobre la competencia comunicativa desde Hymes hasta van Ek contemplan el componente sociocultural, todos están basados en prescripciones de lo que es –o debería ser– un hablante nativo ideal, pero no recogen exactamente las necesidades de un aprendiz en lengua extranjera. Define a éste como un «hablante intercultural» y «un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, dónde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo» (Byram, 1997: 54). Según Buttjes (1991) y Byram (1997), cuando los individuos no comparten una misma cultura ni lengua, la comunicación debe basarse en habilidades de los interlocutores para relacionarse y comunicarse y no en términos de corrección y perfección lingüística. De ahí, que la competencia comunicativa intercultural la definan como «la capacidad para poner en relación referentes, comportamientos, creencias a partir de la afirmación de los propios referentes [...] implica la conciencia de las diferencias culturales [...] la habilidad para tratar los malentendidos (Buttjes y Byram, 1991).

A pesar de eso, Byram (1997) emplea el trabajo de van Ek como punto de partida para su estudio, especialmente, en las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural porque resalta los aspectos culturales y porque quizás es el modelo más detallado de descripción de la competencia comunicativa para la aplicación didáctica. La teoría de van Ek subraya que no sólo hay que desarrollar las competencias comunicativas sino también el desarrollo personal y social de los discentes como individuos. Su

marco teórico contiene la referencia a «competencia social», «la promoción de la autonomía» y el «desarrollo de la responsabilidad social» que son, tal vez, inherentes a las discusiones originales de la competencia comunicativa.

Según el modelo de van Ek, la «habilidad comunicativa» (1986: 35) está formada por seis competencias, junto con la autonomía y la responsabilidad social. En ese modelo, se enfatiza que los elementos no son aislados, sino que se trata de diferentes aspectos de un mismo concepto (1986: 36-65). El modelo de las seis competencias se resume de la siguiente forma:

- Competencia lingüística. La habilidad de producir e interpretar frases con sentido que están formadas en base a las reglas de la lengua y que tienen en cuenta el significado convencional; ese significado que los hablantes nativos normalmente darían a una frase cuando se usa de forma aislada.
- Competencia sociolingüística. La conciencia sobre las formas de la lengua en función de las reglas de la lengua y de sus condiciones como relaciones entre los interlocutores, la intención comunicativa, etc. Esta competencia cubre la relación entre las señales lingüísticas y su significado contextual y situacional.
- Competencia discursiva. La habilidad de usar de forma apropiada las estrategias en la construcción y en la interpretación de textos.
- Competencia estratégica. Cuando la comunicación es difícil tenemos que encontrar caminos «de entender el significado» o «de encontrar lo que uno quiere decir». Se trata de estrategias comunicativas como parafrasear y preguntar por clarificaciones.
- Competencia sociocultural. Cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural e implica el uso de un marco de referencia particular que es, en parte, diferente de la lengua extranjera. La competencia sociocultural presupone un nivel determinado de familiaridad del contexto.
- Competencia social. Implica la voluntad y la habilidad de interactuar con otros, con motivación, aptitud, autoestima, empatía y la habilidad de poder participar en situaciones sociales.

Este modelo refleja fundamentalmente la atención concedida a las relaciones entre la lengua y las esferas de lo social y de lo cultural y así nos encontramos con una nueva competencia muy importante, la competencia sociocultural. La competencia sociocultural es de capital importancia y, por lo tanto, la información necesaria para llegar a adquirirla debe formar parte del aprendizaje de una lengua, incluso en niveles muy bajos. Si hasta hace algunos años se priorizaba el conseguir una buena competencia lingüística antes de poner el énfasis en los aspectos socioculturales, lo que hoy parece más razonable es presentar, ya desde el inicio, toda la información lingüística dentro de un contexto sociocultural que familiarice al aprendiz con el mundo cultural que rodea al hablante nativo de la lengua que se está aprendiendo. No obstante, según Byram (1997), en la competencia lingüística y sociolingüística es implícito que el hablante nativo es el modelo implícito en la definición de van Ek. El enfoque de van Ek sitúa la fuerza en la interacción social en las manos del hablante nativo.

Byram y Fleming (1998) critican, desde esta perspectiva, que la competencia comunicativa o intercultural se haya centrado en el modelo del uso adecuado del nativo y en la visión de la cultura como identidad nacional. La enseñanza de idiomas debería

permitir a los estudiantes descubrir diferentes identidades sociales: «la idea de un hablante nativo, un idioma y una cultura nacional es, por supuesto, una falacia [...]. Sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente, según los diversos contextos sociales en los que viven y a partir de los cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Lo que caracteriza a un «competente usuario del idioma» no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de un sólo grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales».

Existen dos razones para criticar el uso del modelo del hablante nativo como el modelo de van Ek, que es uno de muchos. La primera es un aspecto pragmático educacional que se ha reconocido ampliamente en los recientes años. Se trata del problema de crear un objetivo imposible y, en consecuencia, un fracaso asegurado. La exigencia de que los aprendices tienen que alcanzar el mismo nivel de lengua que los hablantes nativos, ignorando las condiciones bajo las que los discentes y los hablantes nativos aprenden y adquieren una lengua. La segunda razón para criticar el modelo del hablante nativo es que, aunque fuera posible, crearía la competencia errónea. Significaría que el aprendiz sería lingüísticamente «esquizofrénico», ya que tendría que abandonar una lengua para poder mezclarse en otro entorno lingüístico y ser aceptado como hablante nativo por otro hablante nativo. Eso sugiere la separación de la propia cultura y la adquisición de la competencia sociocultural nativa y una nueva identidad sociocultural. La presión que implica este proceso, incluso si es deseable y posible, se relaciona con el estrés psicológico del «choque cultural» (Furnham y Bochner, 1986) y podría dañar permanentemente.

En relación con el requisito de la biculturalidad para la adquisición de competencia intercultural, Hall (1987) señala que una cultura dada no se puede comprender simplemente en términos del contenido ni de las partes, por eso, hay que conocer cómo se aúna con el sistema y cómo se interrelacionan. Esto nos conduce a una singular conclusión que no es posible describir una cultura únicamente desde dentro ni únicamente desde fuera, sin hacer referencia a la otra. Las personas biculturales y las situaciones de contacto cultural amplían las posibilidades de comparación.

En lugar de suponer que los estudiantes deberían usar el «hablante nativo» como modelo a emular, es cada vez más obvio para los profesores y para sus alumnos que una eficaz comunicación transcultural depende de la adquisición de destrezas que les ayuden a entender distintas formas de pensar y de vivir, incrustados en el idioma objeto de estudio, y de poder reconciliar o mediar entre los distintos modos presentes en cualquier interacción específica. Esto no es la «competencia comunicativa» en la que confían los hablantes que usan el mismo idioma en la misma cultura o una afín, sino que es la «competencia comunicativa intercultural» que, aunque comparte aspectos con la competencia comunicativa, también posee muchas características únicas Byram (1997).

Además, Byram añade que van Ek en su modelo no cubre la comunicación no verbal, un aspecto muy importante en la interacción humana. Hay que recordar que Byram defiende que la comunicación no es sólo un intercambio de información, sino que la considera una interacción humana.

En referencia a la comunicación no verbal, Argyle (1983) plantea ocho dimensiones: la expresión facial, la mirada, los gestos y otros movimientos corporales, la postura corporal, el contacto físico, el comportamiento espacial, la ropa y la apariencia, los aspectos no verbales del habla. Además, menciona cuatro dimensiones en las que la comunicación no verbal puede operar: en las actitudes y emociones interpersonales de la comunicación, en la autopresentación, en los rituales y en el soporte de la comunicación verbal. Indica que existe una variación en la comunicación no verbal entre culturas y que «cuando la gente de dos culturas diferentes se encuentran, existe un espacio infinito de malentendidos y de confusión» (Argyle, 1983: 189). El autor trata de definir las formas para superar esos problemas y sugiere que el aprendizaje de la lengua tiene que basarse en el aprendizaje de habilidades sociales que prepare a la gente para poder entrar en contacto con otras culturas. Por su parte, Poyatos (1992) centra esos temas desde la perspectiva del docente de lengua extranjera y defiende que la enseñanza de lengua extranjera tradicionalmente no se ha preocupado de los aspectos no verbales de la comunicación. Por eso, cree que los profesores de lengua tendrían que ocuparse de «la triple realidad del habla (lenguaje, paralenguaje y cinética) y que esos elementos tendrían que observarse en un contexto más amplio de los signos culturales de todo tipo. Poyatos (1992) señala que las dimensiones que caracterizan la comunicación son: la fonética, la morfología, la sintaxis, el vocabulario, el paralenguaje (chasquear con la lengua, susurrar, volumen de la voz, etc.), la cinética (gestos comunicativos, formas y postura), la prosémica (distancia personal o íntima entre los compañeros, familiares y conocidos, etc.), la químico/dérmica (llorar, ruborizarse, etc.), los adaptadores corporales y de objeto (maquillaje, ropa, objetos con los que se trabaja, etc.) y los entornos construidos o modificados (casa o jardines). Según Byram (1998), todos esos aspectos definidos por Poyatos forman parte de la comunicación no verbal y desempeñan un papel importante en la comunicación. Sin embargo, el aprendiz en un entorno cultural determinado es inconsciente de esos aspectos y, por eso, no tiene que pretender controlarlos o desear rechazar su personalidad con el fin de adquirir la comunicación no verbal del otro. De nuevo, Byram hace hincapié en que el aprendiz sea capaz de ver las diferencias y las similitudes y establecer una relación entre el sistema propio y el de otros, más que imitar al hablante nativo.

El trabajo de Byram refuerza los descubrimientos relacionados con las competencias lingüísticas y sociolingüísticas de van Ek. Se trata de un análisis más detallado de la lengua que tiene implicaciones para la especificación de la competencia lingüística. Además, existen otras perspectivas que están relacionadas con la competencia sociocultural y social para los aspectos no lingüísticos de la comunicación y en la comunicación entendible como una interacción humana y no sólo como un intercambio de información.

7.2.10. El modelo sobre la competencia comunicativa intercultural de Byram

Byram (1997: 70) diferencia la competencia intercultural de la competencia comunicativa intercultural. Las personas tienen que ser capaces, en primer lugar, de interactuar en su propia lengua con otras personas de otros países y culturas, adquiriendo conocimientos sobre la comunicación intercultural; poder mostrar una actitud de interés por otras culturas, saber manifestar sus habilidades para interpretar, relacionar y descubrir; y poder superar diferencias culturales y disfrutar del contacto intercultural. En segundo lugar, alguien con competencia comunicativa intercultural tiene que ser capaz de interactuar con personas de otros países y culturas en la lengua extranjera, saber negociar el modo de comunicación y la interacción que es adecuada para ellos y poder mediar entre personas con diferentes orígenes culturales. Su conocimiento de la otra cultura está relacionado con su competencia lingüística, con la habilidad de usar la lengua de forma apropiada (competencia sociolingüística y discursiva) y con la toma de conciencia de los significados específicos, los valores y las connotaciones de la lengua. También ha de tener una base para adquirir nuevos lenguajes y el entendimiento con otras culturales como consecuencia de las habilidades que han adquirido en primer lugar.

Byram (1998) presenta un modelo de competencia comunicativa intercultural en el que afirma que, primero, la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje; segundo, que la cultura original del alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que está aprendiendo, pues a partir de ella el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva; y tercero, que el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso. El modelo propone un ideal alcanzable, un hablante intercultural y rechaza la noción del hablante nativo como el modelo para aquellos que aprenden una lengua extranjera. Además, se trata de un modelo para la adquisición de una competencia comunicativa intercultural en un contexto educativo e incluye objetivos educativos y especificaciones de las locaciones del aprendizaje y los papeles del profesor y del alumno.

A este respecto y como se ha comentado con anterioridad, en la definición de los factores en la comunicación intercultural, Byram (1998) define cuatro componentes en la competencia intercultural que él denomina «savoirs» (saberes) que tienen que ver con las capacidades personales de los aprendices y de las que ya había hablado Delors (1996). Esos cuatro saberes reciben el nombre de: saber ser, los saberes –el conocimiento del mundo, saber aprender y el saber hacer.

El primer saber, «saber ser» («savoir être») se relaciona con las actitudes y valores. Se definiría como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y de ser capaces de percibir la otredad, así como una habilidad cognitiva de establecer una relación entre la cultura nativa y la extranjera. Si consideramos que uno de los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera es promover actitudes positivas de la aceptación hacia los otros, como profesores deberíamos establecer mecanismos para hacerlo posible. Está demostrado que a lo largo del proceso de aprendizaje, los alumnos pueden cambiar de actitud cuando son influidos por los profesores y, en nuestro caso, por la forma de presentar la información sobre la cultura concreta. Por lo tanto, Byram sugiere que los profesores de lengua y cultura tienen que planificar y estructurar esa influencia en sus clases a través de una metodología basada en la aplicación de técnicas etnográficas que

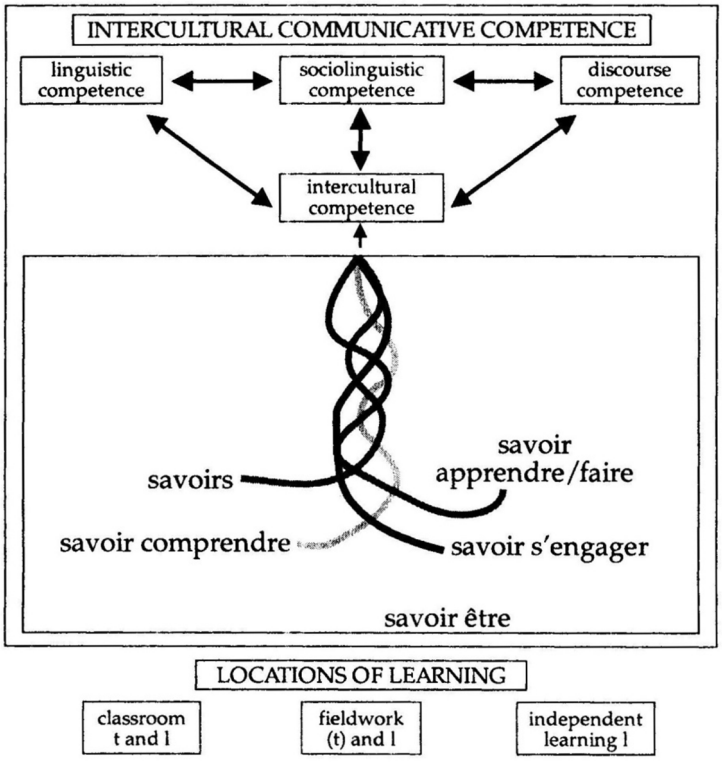
impliquen observación, interpretación y reflexión sobre la cultura propia y la nueva. El aprendiz se convierte así en un mediador entre culturas.

El segundo saber, «saberes» («savoirs»), se refiere al conocimiento del mundo tanto explícito como implícito que comparten los nativos de una cultura, un sistema lleno de referencias culturales que es común en los hablantes de una lengua. En este apartado, se destaca el proceso de reconceptualización del mundo al que se ve obligado el que aprende una lengua nueva. Un ejemplo muy claro de esto sería el tener que considerar como «comestible» algo que en la cultura original no lo era: todos conocemos el ejemplo de los caracoles o la morcilla que a muchos de los estudiantes les cuesta trabajo «digerir». Otro ejemplo sería el tener que categorizar como «aceptables» ritos o formas de comportamiento que hasta ahora no lo eran, como les ocurre a los estudiantes japoneses que se ven obligados a besar a mucha gente que apenas conocen, cuando en su cultura el beso –otro tipo de contacto personal– no es usual, ni siquiera con sus parientes más próximos.

El tercer saber «saber aprender» («savoir-apprendre»), que se define como la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes.

Y por último, «saber hacer» («savoir-faire»), que sería la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas de contacto bicultural.

Imagen 7.6. La competencia comunicativa intercultural



Fuente: Byram (1997: 73): «Intercultural communicative competence».

Según Byram (1997: 73), los contextos en los que puede desarrollar la competencia comunicativa intercultural son: la clase, el trabajo de campo y el aprendizaje independiente. La clase es, por ende, el contexto tradicional en el que tiene lugar el aprendizaje del conocimiento sobre otro país y el de su cultura. En el peor de los casos, eso implica una información descontextualizada con una relación mínima con el aprendizaje de la lengua y en un momento determinado. En el mejor de los casos, la información se estructura acorde a los principios desarrollados por los análisis sociológicos y culturales y relacionados con la adquisición del lenguaje.

El Marco Común de Referencia para Lenguas se basa en los aspectos definidos por Byram, quien señala la inclusión de los aspectos culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye los diferentes tipos de conocimientos y habilidades en las competencias generales. Asimismo, este mismo autor contempla el conocimiento declarativo o saber, las habilidades o pericia, la competencia existencial o ser y la habilidad para aprender.

El conocimiento declarativo o saber es el conocimiento basado en la experiencia y en el aprendizaje más formal, mientras que el conocimiento sociocultural es el conocimiento de la sociedad y la cultura de una comunidad o comunidades en la que una lengua se habla. Tal conocimiento puede ser totalmente desconocido para el individuo que aprende una lengua y además, puede estar distorsionado por estereotipos. El Marco Común contempla el conocimiento sociocultural de la sociedad y cultura europea en apartados como la convivencia diaria, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales. Además, el Marco se refiere a la conciencia cultural y la define como la consecuencia del conocimiento, de la conciencia y de la comprensión de la relación entre el «mundo de procedencia» y el «mundo de la comunidad objeto».

En cuanto a las habilidades y saber hacer, hay que distinguir entre habilidades prácticas y saber –habilidades sociales y pragmáticas– e interculturales y saber hacer, lo que implica la habilidad para relacionar la cultura de origen y la extranjera, la sensibilidad cultural y la habilidad para emplear una variedad de estrategias para entrar en contacto con otras, la capacidad de actuar como intermediario cultural entre la propia cultura y la extranjera tratando situaciones de conflicto y la habilidad de superar relaciones estereotipadas.

La competencia existencial se considera como el conjunto de características individuales, rasgos personales y actitudes. Los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua extranjera son las motivaciones, los valores y las creencias personales, los estilos cognitivos, los factores de la personalidad y las actitudes.

Por último, la habilidad para aprender o de saber aprender se entiende como la habilidad de observar y participar en nuevas experiencias y para aprender a relacionarse.

7.2.11. El Modelo Desarrollado de Sensibilidad Intercultural

Milton Bennett (1986; 1993) creó un marco de trabajo para dar a conocer las actitudes y las reacciones de las personas ante diferencias culturales, el denominado Modelo Desarrollado de Sensibilidad Intercultural o «The Development Model Of Intercultural Sensitivity» (DMSI). Ese marco se basa en la psicología cognitiva y en el constructivismo y sirve como modelo para desarrollar la competencia intercultural. Por una parte, es un camino para los profesores de lengua para evaluar la preparación de sus estudiantes sobre el tipo de aprendizaje intercultural y, por otro, para seleccionar y secuenciar actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo de la competencia intercultural general. El modelo se basa en el aprendizaje de la cultura y en la habilidad de cambiar las perspectivas culturales para desarrollar una «mente intercultural» y no estrictamente de contenidos.

Según Milton Bennett (1986; 1993), existen dos fases: la etnocéntrica y la etnorrelativa. La primera fase, la etnocéntrica, se caracteriza por que los sujetos experimentan su propia cultura como centro de la realidad y ven la diferencia cultural como una amenaza implícita o explícita a la realidad de su propia experiencia cultural. En la segunda, la fase de etnorrelativismo, las personas reconocen la diferencia cultural como forma de enriquecer su propia experiencia de la realidad y como un medio de entender a los otros.

La fase etnocéntrica se divide, a su vez, en tres etapas: la negación, la defensa y la minimización. La etapa de negación implica el rechazo a las diferencias culturales. Para las personas que están en esa etapa (a veces puede durar toda la vida), el mundo es únicamente su propia experiencia. En la etapa de defensa, la persona se defiende frente a la diferencia cultural, tiende a percibir los estereotipos como una verdad y a polarizar cualquier discusión sobre las diferencias culturales; la propia cultura es la única y la verdadera, por lo que la otra cultura significa una amenaza a esa realidad. En la etapa de minimización, la persona acepta la similitud básica entre todos los seres humanos y minimiza las diferencias culturales, las cuales se subsumen en categorías familiares ya existentes y basadas en la cultura propia; las otras culturas pueden ser o bien trivializadas o bien interpretadas con cierto «romanticismo». En esta etapa, aún existe la posibilidad de que la persona quiera cambiar la actitud de los demás en función de sus expectativas.

La fase del etnorrelativismo se clasifica en tres etapas: aceptación, adaptación e integración. La primera etapa de aceptación no implica estar de acuerdo con las diferencias culturales, éstas se pueden juzgar de forma negativa, pero el juicio no es etnocéntrico en el sentido de negar la igualdad de la humanidad. Las personas aprenden a respetar las diferencias conductuales y de valores característicos a esa cultura subjetiva como el lenguaje, la conducta no verbal y los estilos de comunicación. En la segunda etapa de adaptación, las personas pueden modificar sus marcos de referencia cultural: la visión propia del mundo se amplía para incluir otras visiones. De esa forma, se alcanza la empatía intercultural. Se trata de una conducta adaptativa que ve el mundo desde las «gafas de otras culturas» y no sólo desde la propia. Ese proceso requiere el conocimiento de la cultura propia y de las diferencias entre la otra cultura y la propia. La tercera etapa de integración implica que los sujetos amplíen su capacidad de percibir los hechos en el contexto cultural para incluir la propia definición de identidad. Se trata de un proceso de cambio de perspectiva que pasa a formar parte de esa persona, es decir, implica un

cambio de identidad. La integración no tiene porqué ser mejor que la adaptación en contextos en los que se requiere una competencia intercultural.

El DMIS sugiere que pueden ajustarse los niveles de dominio lingüístico y los niveles de sensibilidad intercultural combinando en el nivel elemental las etapas de negación y de defensa, en el nivel intermedio la minimización y la aceptación y en el nivel avanzado la adaptación y la integración.

A continuación se exponen las capacidades relacionadas con los niveles definidos por Milton Bennett (1998):

<table>
<tr><td colspan="2">ETAPA I: NIVEL INICIAL (Negación y defensa)</td></tr>
<tr><td>CULTURA</td><td>COMPETENCIAS</td></tr>
<tr><td>• Entender el papel de la «Cultura» (historia, política, arte, etc.) y el de la «cultura» (visión del mundo subjetiva) en las relaciones interculturales.
• Reconocer los elementos de la cultura que afectan a la interacción cultural: uso del lenguaje, conducta no verbal, estilos de comunicación, estilos cognitivos y valores.</td><td rowspan="6">1. Habilidad para obtener información apropiada sobre la cultura.
2. Iniciativa para explorar aspectos de la cultura subjetiva.
3. Confianza, amistad y cooperación.
4. Habilidad para reconocer diferencias.
5. Disciplina para mantener el control personal.
6. Habilidad para manejar la ansiedad.
7. Aceptación.
8. Paciencia.</td></tr>
<tr><td>ESTEREOTIPOS CULTURALES</td></tr>
<tr><td>• Identificar fuentes de estereotipos.
• Reconocer el impacto de los estereotipos.</td></tr>
<tr><td>PERCEPCIÓN</td></tr>
<tr><td>• Entender la influencia de la propia visión del mundo en la percepción.
• Identificar tipos frecuentes de malentendidos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">ETAPA II: NIVEL INTERMEDIO (Minimización y aceptación)</td></tr>
<tr><td>USO DEL LENGUAJE</td><td>COMPETENCIAS</td></tr>
<tr><td>• Identificar reacciones típicas a los acentos y a la fluidez extranjera.</td><td rowspan="10">1. Conocimiento general de la cultura.
2. Apertura mental.
3. Conocimiento de la propia cultura.
4. Habilidad para percibir a otros con exactitud.
5. Habilidad para mantener en la interacción una postura que no juzgue.
6. Conocimiento de la cultura específica.
7. Flexibilidad cognitiva.
8. Conocimiento de otras culturas.
9. Respeto a otros valores y creencias.
10. Aceptación a la ambigüedad.</td></tr>
<tr><td>COMUNICACIÓN NO VERBAL</td></tr>
<tr><td>• Reconocer las diferencias culturales en la voz, la expresión facial, los gestos, el tacto y el tratamiento del tiempo y el espacio.
• Identificar conflictos interculturales típicos relacionados con una mala interpretación de la conducta no verbal.
• Interpretar la conducta no verbal en la cultura.</td></tr>
<tr><td>ESTILOS DE COMUNICACIÓN</td></tr>
<tr><td>• Identificar contrastes culturales entre estilos de confrontación (directo, indirecto, abstracto, etc.).</td></tr>
<tr><td>• Identificar la relación entre los estilos de comunicación y los valores culturales básicos.</td></tr>
<tr><td>• Saber analizar las interacciones.</td></tr>
<tr><td>CONRASTE DE VALORES</td></tr>
<tr><td>• Comparar y contrastar los valores propios con los de otras culturas.
• Analizar los valores de la propia cultura.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th colspan="2">ETAPA III: NIVEL AVANZADO (Adaptación e integración)</th></tr>
<tr><th>ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</th><th>COMPETENCIAS</th></tr>
<tr><td>• Reconocer el contexto cultural para ver los problemas y buscar soluciones.
• Comprender las diferencias culturales en los métodos de resolución de conflictos.</td><td rowspan="4">1. Empatía.
2. Destreza para asumir riesgos.
3. Destreza de resolución de problemas.
4. Flexibilidad.
5. Adaptación social.
6. Habilidad para adaptar patrones de comunicación.
7. Un sentido del humor culturalmente sensible.
8. Habilidad para crear nuevas categorías.
9. Flexibilidad para asumir roles.
10. Flexibilidad de la propia identidad.</td></tr>
<tr><th>CUESTIONES DE GÉNERO</th></tr>
<tr><td>• Reconocer diferencias de género en diferentes patrones culturales de comunicación.
• Practicar habilidades de comunicación entre culturas y géneros que sean a la vez efectivas y respetuosas.</td></tr>
<tr><th>ADAPTACIÓN INTERCULTURAL</th></tr>
<tr><td>• Reconocer las etapas típicas de la adaptación cultural.
• Explorar estrategias apropiadas para mantener la propia cultura y entender las otras.</td></tr>
</table>

7.2.12. La estancia en el país extranjero, los estudiantes Erasmus y la competencia comunicativa intercultural

La estancia en el extranjero se ha convertido en un fenómeno global a causa de la tendencia creciente del fenómeno de la globalización. La lógica, después del envío de estudiantes al extranjero, es proveer a esos estudiantes con una experiencia internacional a corto plazo, en la que puedan desarrollar habilidades que probablemente les guiará en el mundo global de las economías actuales (Roy, 2006). La mayoría de los estudios como el de Deardorff (2004) defiende que esas experiencias proveen a los estudiantes del conocimiento, los comportamientos y las habilidades necesarias para una competencia comunicativa intercultural. Otro estudio de Goby (2007) sacó a la luz que la interacción multicultural en el campus universitario incrementaba la sensibilidad de los estudiantes en la comunicación intercultural. El estudio de Straffon (2003), llevado a cabo entre estudiantes de instituciones de educación superior, encontró una relación positiva entre el tiempo que se pasaba en el extranjero y el grado de sensibilidad intercultural. Olson y Kroeger (2001), en su estudio sobre el modelo de sensibilidad intercultural, vieron que el nivel en la lengua extranjera y la experiencia en el extranjero podían mejorar la sensibilidad intercultural.

Las instituciones europeas quieren incluir los aspectos y experiencias interculturales en el currículo de las carreras universitarias: la experiencia Erasmus. Coleman (2006: 37) afirma que la estancia en el extranjero se define por un conjunto de aspectos: movilidad estudiantil, estudiantes internacionales, residencia en el extranjero, estudio en el extranjero, programa de intercambio, inmersión extranjera, formación del profesorado, movilidad académica y otros. Por una parte, Erasmus se trata de un término enciclopédico genérico que hace referencia a un conjunto de fenómenos que tienen lugar en un contexto determinado y, por otra, se refiere a una experiencia normalmente corta en la lengua meta dentro de una comunidad hablante, organizada institucionalmente que forma parte de un determinado programa e incluye una enseñanza con un currículum definido y evaluado por el personal de la institución de destino.

Coleman (2006: 38) define los objetivos académicos durante la estancia en el extranjero Erasmus, según sus resultados, en tres tipos: cursos en la universidad de destino, un proyecto de trabajo para la universidad de origen y la preparación para el estudio posterior en la universidad de origen. Para ello, se tienen que cumplir una serie de condiciones como que el plan de estudios que se tiene que seguir en la universidad de destino tiene que estar definido completamente; es decir, un currículum común tendría que permitir cierta libertad a la hora de elegir cursos optativos. La evaluación tendría que basarse en el marco común de la Unión Europea empleando el ECTS o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. El proyecto de trabajo tendría que presentarse en un informe o exposición que se evaluara en la universidad de destino y que constituyera una forma de animar u obligar a los estudiantes a que participaran en la comunidad y en las instituciones locales. Además, algunas universidades tendrían que optar por pedir a sus alumnos que entregaran un trabajo enfocado en la lengua que se corrigiera y se evaluara en la universidad de origen.

Los objetivos lingüísticos o, mejor dicho, comunicativos durante la estancia en el extranjero han sido los más estudiados, ya que es uno de los principales, sino el principal de los objetivos de aprendizaje de los programas individuales e institucionales. El aprendizaje de una lengua constituye uno de los resultados de aprendizaje durante la estancia en el extranjero más común y la principal motivación para la mayoría de los estudiantes Erasmus que quiere estudiar en el extranjero. Los resultados de aprendizaje se clasifican en cuatro habilidades: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, la gramática y el vocabulario y otros componentes de un conjunto de competencias comunicativas, a saber, competencias sociolingüísticas y socioculturales. Recientemente, el reconocimiento de la importancia en el aprendizaje de la lengua, especialmente en contextos independientes, ha implicado unas estrategias de aprendizaje de la lengua que se han añadido a los objetivos de los programas de intercambio.

Tradicionalmente, los objetivos interculturales se han ignorado dentro los contextos académicos formales, pero en la actualidad la competencia intercultural es la competencia que ha adquirido más importancia gracias al contacto permanente entre culturas. Conocer una lengua extranjera no es suficiente para comunicarse con personas o grupos de otras culturas, ya que tienen que conocer la lengua «silenciosa» de la comunicación como los colores, la distancia, la percepción, la mímica, los gestos e incluso la cinética (Daniels y otros, 2004). En el momento en el que dos personas de diferentes culturas se comunican, no se espera que el receptor sea sujeto de los mismos valores sociales y culturales que el emisor (Beamer, 1992). Además, en ese entorno comunicativo intercultural los factores no verbales y verbales de la comunicación y la conciencia cultural se convierten en algo vital para el entendimiento mutuo.

Los objetivos culturales se superponen a los académicos cuando en la universidad de origen el plan de estudios incluye «Landeskunde», civilización o «Area Studies», es decir, la cultura desde una perspectiva tanto social como estética. La inclusión de esos contenidos en la universidad de origen fomenta el aprendizaje experimental. Según Asunción-Lande (2001), el aprendizaje experimental se caracteriza por el proceso de aprender por medio de la práctica y sus objetivos son ayudar al aprendiz a incrementar su comprensión de otras culturas, desarrollar la habilidad para realizar una interacción eficaz en las situaciones interculturales y promover la comunicación intercultural entre personas diferentes. El hecho de poder comprender la geografía, la política, las instituciones, el desarrollo económico, los medios de comunicación, el arte y el deporte es un

objetivo cultural que debe estar implícito o explícito y que tendría que abrazar la forma de vida en la lengua meta.

Los objetivos y resultados personales de la estancia Erasmus han estado entre los más ampliamente reconocidos, pero los menos estudiados. Según Coleman (2006: 41), entre las cualidades personales que se mejoran durante la estancia en el extranjero, cabe destacar la independencia, la confianza en uno mismo, la autoestima y la confianza en los otros y en uno mismo. Coleman (2006: 40) afirma que la estancia en el extranjero representa una toma de conciencia de la relatividad de la otra cultura, incluyendo la propia; significa un aprendizaje cognitivo y afectivo y es una miscelánea de conocimientos, creencias, actitudes, habilidades y comportamientos. En términos de habilidades, se trata de una competencia intercultural que implica las habilidades etnográficas que permiten a la persona observar sin malinterpretar la evidencia en vista de sus propias prácticas culturales y entender sin juzgar sobre la base del etnocentrismo. También desarrolla las habilidades interpersonales que permiten adaptarse a múltiples contextos culturales, mostrando respeto por los valores locales sin abandonar los propios. Esas habilidades representan una capacidad muy valorada en la vida profesional y privada, sobre todo en este mundo globalizado.

Por lo tanto, la sensibilidad intercultural se intensifica en contextos reales como, por ejemplo, el que es objeto de estudio en este trabajo de investigación: la estancia Erasmus. En la estancia en el extranjero, el estudiante se enfrenta a una comunicación intercultural diaria, lo que implica hacer frente a un proceso de descodificación –de negociación– continuo con la otra cultura, lo que conlleva establecer comparaciones, siempre odiosas, pero a menudo inevitables, entre lo cercano y lo distante, entre lo que es similar y lo que es distinto, teniendo en cuenta que el objetivo del aprendizaje tiene que superar la comprensión periférica y superficial y los estereotipos. Ese tipo de ejercicio permanente al que está expuesto el estudiante favorece el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto –y de los que son distintos– permite desarrollar estrategias de adaptación al nuevo contexto sociocultural y llevar a cabo un proceso de cambio y de ajuste cultural al nuevo entorno. Eso permite que no sólo se mejore la fluidez lingüística (competencia comunicativa), sino también la fluidez cultural: entender la forma de «ser», «pensar» y «hacer» de la(s) otra(s) cultura(s).

Una de las cualidades personales más importantes en el proceso de sensibilización intercultural es la empatía o ponerse en el lugar del otro –de la otra cultura. Por eso, es necesario que esa persona se conozca bien y tenga una fuerte identidad propia. El proceso de adquisición y aprendizaje de cualidades para alcanzar una competencia intercultural supone tiempo y esfuerzo porque implica adquirir habilidades en procesos básicos de adaptación cultural, interiorización de marcos cognitivos para el análisis, intentando superar el etnocentrismo y desarrollando aprecio y respeto por la propia cultura y por las diferencias culturales. En algunas ocasiones, se produce una maduración de la etnicidad que se expresa en la autoidentificación como miembro del propio grupo étnico o grupo de referencia. No obstante, la estancia Erasmus en la que se encuentra el estudiante facilita en gran medida el camino hacia la adquisición de la competencia comunicativa intercultural. Esa inmersión lingüística y cultural produce transformaciones en la identidad étnica o cultural que implican, a la vez, procesos de aculturación o competencia intercultural.

Los estudiantes Erasmus se preocupan de las diferencias culturales en un estadio muy temprano de su estancia en el extranjero. Como la mayoría de las personas, los estudiantes entienden cultura por «los hábitos, creencias y valores nacionales de un grupo» (Dervin, 2006). Eso conduce de forma errónea a una imagen homogénea, limitada y sólida de los grupos nacionales –o el discurso de uno mismo y de los otros. Por ejemplo, bajo la influencia de los medios de comunicación, de lo que han oído de sus familias y de los amigos de los españoles es que son divertidos y que les gusta mucho la fiesta y la siesta.

En «Modernidad Líquida» (2004), Zygmunt Bauman define los atributos de la sociedad capitalista que han permanecido en el tiempo y cuáles son las características que han cambiado. Una de esas características es el individualismo que determina nuestras relaciones y las torna precarias, transitorias y volátiles. La modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad: «los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo; duran mientras que los líquidos son uniformes y se transforman constantemente: fluyen como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados». Bauman no ofrece teorías o sistemas definitivos, se limita a describir nuestras contradicciones, las tensiones no sólo sociales sino también existenciales que se generan cuando los humanos nos relacionamos. El «otro», tipificado como extraño por desconocido, es un portador innato de incertidumbre de potencial peligro, siendo tal vez, su mayor amenaza el atentar contra la clasificación misma que sostiene el orden del espacio social en el que se inscribe mi mundo (Bauman, 2004: 171). Justamente, los extraños irritan, desagradan, desconciertan porque tienden con su sola presencia a ensombrecer y eclipsar la nitidez de las líneas fronterizas clasificatorias que ordenan el mundo en el que vivo y de este modo cuestionar de manera radical la presunta comprensión recíproca que el «yo» tiene con el «otro».

De acuerdo con la imagen de liquidez de Bauman (2000) para describir nuestros tiempos, Dervin (2006) dice que podemos ver la cultura como un hecho multidimensional y cambiante. La cultura, según Bauman, se asocia con el cultivo y hace pensar en las labores de un agricultor o de un jardinero. Propone una analogía de enorme poder explicativo entre la cultura, las pretensiones ordenadoras de la modernidad y las prácticas de jardinería: «los jardineros tratan a la sociedad como una parcela de tierra que se debe diseñar y sembrar y que luego hay que cultivar y mantener en la forma prevista, podando constantemente las malezas que irrumpen en la armonía». Su misión es imponerle a cierta sección de la realidad una forma que de otro modo no tendría y que no aparecería sin el esfuerzo de producirla. La cultura para Bauman es hacer que las cosas sean diferentes de lo que serían y mantenerlas en una forma artificial, construida, pero su mayor éxito radica en hacer pasar todo esto como algo «natural». En otras palabras, pertenecemos a más de una cultura, testigos del exceso y de la falta de identidad personal –tener otras identidades que son consecuencia de las relaciones de «glocalidad» (global/local)–, los conceptos de cultura e identidad se convierten en un proceso eterno. Por eso, se podría decir que la cultura de alguien se transforma en una «culturalidad» –una creación incesante de cultura– y de la misma forma la identidad de uno en «identificación» (Hall, 1992). Un efecto contraproducente de la «liquidez» es la multiplicación de los estereotipos de las otras culturas y de uno mismo porque no es posible comprender la complejidad de todas las personas que nos encontramos.

Según Byram y Fleming (2001: 84), normalmente se recurre a la «cultura» para explicar la diferencia y justificar la exclusión. Por ejemplo, los «Gastarbeiter» en Alemania son «huéspedes» excluidos por sus diferencias culturales de formar parte de la nación conceptualizada como la familia o el hogar. Herzfeld y otros escritores han demostrado cómo los burócratas y otros representantes del Estado emplean la retórica de la «diferencia cultural» para estigmatizar y excluir, por lo que la «cultura» acaba siendo una justificación del racismo. Esos nuevos enfoques poseen un gran potencial para una nueva conceptualización de la «cultura» en el aprendizaje de idiomas. En primer lugar, dan a entender cómo ciertas prácticas y discursos culturales llegan a ser dominantes en ciertas sociedades. El comportamiento social de cualquier grupo no es en ningún sentido natural, sino que se construye mediante relaciones de poder. Estos enfoques también iluminan el proceso de viajar entre dos «culturas»: entre entender uno y pertenecer a otro. Al antropólogo, sin embargo, le falta un texto del que partir, puesto que elabora su propio texto a partir de las experiencias recogidas sobre el terreno. De manera que el proceso de comparar y traducir empieza con sus primeros encuentros. De esa forma y haciendo referencia a la cita de Hoffman «every immigrant becomes a kind of amateur anthropologist» (2000), parece que los estudiantes Erasmus son «potencialmente» buenos antropólogos.

Según Dervin (2006), se tendría que partir de la base que los estudiantes Erasmus son competentes interculturalmente, ya que están acostumbrados a la «liquidez» en el país de origen. Sin embargo, estudios sobre el programa Erasmus demuestran que los estudiantes incrementan o confirman los estereotipos de su propia cultura y los de la otra cultura durante su estancia en la universidad de acogida. Según un estudio de Byram y Fleming (2001), los estudiantes que pasan una temporada de sus estudios en el extranjero tienen estereotipos nacionales claros. Además, la residencia continuada en la comunidad hablante de la segunda lengua no influye en los estereotipos excepto para reforzarlos. Según Byram y Fleming (2001), un buen número de estudiantes, hasta el 30% del total, va a regresar de su periodo de residencia en el extranjero con una opinión más negativa de la comunidad hablante de la segunda lengua que la que tienen aquéllos que no han pasado aún por la experiencia. Por eso, ambos autores creen que tal vez «sea positiva la reflexión preventiva similar sobre el modo en que se forman juicios de valor interculturales, especialmente bajo la influencia del choque lingüístico y cultural que sirva para amortiguar el impacto negativo que tiene la residencia en el país extranjero sobre el modo en que una minoría de estudiantes percibe a la comunidad de hablantes del L2» (2001: 64).

Para concluir diremos que la prioridad de la UE tendría que ser aumentar la toma de conciencia de los países integrantes y la aplicación de actuaciones para que los estudiantes del país y los visitantes reflexionen sobre el hecho de que las generalizaciones nacionales sólidas y también los estereotipos, si se transfieren a las situaciones individuales, no contribuirán al desarrollo de la competencia intercultural en los campus europeos. En otras palabras, la liquidez de otros, es decir, el reconocer su individualidad y sus múltiples identidades, junto con el desarrollo de una competencia intercultural, tendría que ser uno de los objetivos para mejorar la experiencia Erasmus en las aulas europeas.

El éxito de los programas de intercambio depende en gran medida de cómo las instituciones entienden aspectos de la competencia comunicativa intercultural, tales como la sensibilidad intercultural, y de la forma en cómo organizan el proceso mediante una mejor competencia comunicativa intercultural.

8. Internet y la competencia comunicativa intercultural

8.1. Internet en la sociedad actual

En la historia de la humanidad la mayoría de los inventos «tecnológicos» –imprenta, televisión, radio, ordenador– ha representado los primeros indicios de una evolución continua del ser humano. En la actualidad, internet se considera un aporte tecnológico que representa un gran paso hacia el futuro de la comunicación y la información. La definición que se hace de internet es básicamente técnica; no abarca un gran número de aspectos importantes que la caracterizan como pueden ser su rápida evolución o el impacto social que ha generado. Internet ha modificado muchos de los hábitos de las personas; la radio o las noticias ya no se escuchan por el transistor o por la televisión sino por internet; de manera que esa herramienta se ha convertido en el mayor exponente de la sociedad de la información.

Internet permite que diferentes ordenadores situados en cualquiera de las zonas del mundo se puedan conectar. La introducción de esa inmensa y creciente red de redes en todos los ámbitos, desde el científico hasta el lúdico, ha hecho que se convierta en una herramienta de comunicación entre millones de personas de todo el planeta. Su rápido crecimiento se debe principalmente al acceso libre y abierto a la información como afirma Cebrián (1998: 13-20): «Con más de cien millones de usuarios, que en algún momento de la próxima década se calcula que llegarán a ser mil millones, la red se está convirtiendo en algo que no podrá pasar por alto ningún empresario, político o simple curioso de nuestro tiempo. [...] No se trata simplemente de la interconexión de tecnologías, sino de la interconexión de los seres humanos a través de la tecnología. No es una era de máquinas inteligentes, sino de seres humanos que, a través de las redes, pueden combinar su inteligencia, su conocimiento y su creatividad para avanzar en la creación de riqueza y de desarrollo social. No es sólo una conexión de ordenadores, sino la interconexión del ingenio humano».

Según Monereo y otros (2005: 6), internet constituye una herramienta inmensamente útil y poderosa, pero no debemos olvidar que «esta sociedad de la información no es, en realidad, la sociedad de internet y de las TIC, sino de las personas que las utilizan para conseguir sus metas».

Crystal (2001), basándose en una definición más técnica de internet, la define como una asociación de redes de ordenadores con estándares comunes que permiten que los mensajes sean enviados desde cualquier ordenador y de una red a otras. Se trata de un conjunto de redes de comunicación interconectadas que utilizan la familia de protocolos TCP/IP que permiten que funcionen como red única. Esta «metared» o telaraña está constituida por múltiples redes intercontectadas mediante un conjunto de normas o protocolos que establecen la forma en la que los ordenadores intercambian entre sí información, recursos y servicios.

En opinión de Ubieto Artur (1996: 447), para los usuarios despreocupados de cuestiones técnicas, internet es una herramienta que facilita «servicios de transporte telemáticos a costes impensables anteriormente». Entre esos servicios, hacemos especial consideración de: el correo electrónico, la consulta, la publicación y la descarga de documentos de texto, audio o video, de software o bases de datos en la World Wide Web (WWW), transferencia de ficheros (FTP), los boletines de noticias, las listas de distribución, la comunicación sincrónica a través de herramientas como Messenger y otros. Según Lévy (1998; 1998), internet y su uso es lo que permite hablar de nuevas formas de inteligencia: «la inteligencia colectiva». Esas nuevas formas de inteligencia, basadas en las posibilidades que ofrece internet, han dado lugar a «una explosión histórica de la información que ya circula a una velocidad prodigiosa por las redes» (Schiller, 1998: 72). En realidad, según el usuario, esta herramienta es «un enorme depósito de información, de cualquier tipo imaginable, accesible con un simple clic del ratón. La localización geográfica real de esa información es insignificante: lo mismo se consulta una base de datos situada en una universidad de Hawai que una situada en el despacho de enfrente –salvando los retardos que esto pueda suponer. De hecho, lo normal es ir saltando, navegando de un lugar a otro siguiendo el rastro de los datos que buscamos, el impulso del corazón o simplemente vagar sin rumbo alguno» (Giraldez, 2005: 14).

El servicio más conocido de internet es el World Wide Web (WWW) o «la Web». La WWW es un conjunto de protocolos que permite de forma fácil la consulta remota de archivos de hipertexto (o hipervínculos, documentos enlazados). La WWW se desarrolló en 1990 y utiliza internet como medio de transmisión. Otros servicios y protocolos, además de la WWW, son el correo electrónico, los chats o la mensajería instantánea, la transmisión de archivos y de contenido, la comunicación multimedia (telefonía y televisión), los boletines electrónicos, el acceso remoto a otras máquinas o los juegos en línea.

Internet se desarrolló en los EEUU en 1960 como una red piloto que creció de forma rápida y notable. En 1969, se estableció la primera conexión de computadoras, conocida como ARPANET, entre tres universidades de California y una de Utah (EEUU). En estos momentos es la red mundial más grande del mundo con más de mil cien millones de usuarios en 2006; se prevé que para el año 2015 sea de dos mil millones, según el canal Discovery Chanel. Internet ofrece cada vez mayor número de servicios a los ciudadanos y les permite estar en contacto mediante correos electrónicos, disponer de páginas digitales sobre cualquier tema y hacer compras en línea, entre otros.

8.2. Breve historia de internet

Internet nació en EEUU hace unos sesenta años. Se trataba de un proyecto militar que llevaba por nombre ARPANET y que tenía por objetivo conectar un importante número de ordenadores de las instalaciones del ejército de EEUU. El Departamento de Defensa de ese país invirtió una gran cantidad de dinero y recursos en construir una red de ordenadores, la más grande en aquellos tiempos. Con el transcurso de los años, empresas del sector informático se unieron a este proyecto, logrando que creciera por todo el territorio estadounidense. Hace veinte años, algunas instituciones públicas, como las universidades, prestaron su colaboración así como personas a nivel privado. A partir

de ese momento comenzó la expansión de internet, abriendo el canal más importante de comunicación en todo el mundo.

Internet se desarrolló con las redes de comunicación, es decir, con las redes de ordenadores diseñadas para facilitar la comunicación general entre usuarios de diferentes ordenadores. Las primeras versiones de esas redes de comunicación aparecieron en los años 50, aunque no fue hasta finales de los 80 cuando se realizaron las primeras implantaciones prácticas. En la década de los 90 se introdujo la World Wide Web, que se expandió rápidamente por todo el mundo creando una red mundial de ordenadores como la que conocemos hoy en día.

La expansión de internet, que atravesó los países occidentales e intentó introducirse en los países en desarrollo permitiendo que todo el mundo accediera a la información y a la comunicación, fue un hecho sin precedentes, pero eso también generó una brecha digital en el acceso a esa nueva infraestructura.

Uno de los pioneros de internet, J.C.R. Licklider, entendió que existía la necesidad de una red mundial. En su documento «Man-Computer Symbiosis» («Simbiosis Hombre-Ordenador»), publicado en enero de 1960, afirmó que: «una red de muchos [ordenadores], conectados mediante líneas de comunicación de banda ancha proporcionará las funciones hoy existentes de las bibliotecas junto con anticipados avances y la adquisición de información y [otras] funciones simbióticas» (Licklider, 1960).

Licklider fue nombrado en octubre de 1962 jefe de la oficina de procesado de información del DARPA (Defense Advanced Research Projects Agency) del Departamento de Defensa de los Estados Unidos y formó un grupo de investigación dentro de ese mismo organismo que se ocupaba de investigaciones avanzadas en computación. Bajo su dirección se instalaron tres terminales de redes: una para el Proyecto Genie en la Universidad de California (Berkley), otra para el System Development Corporation en Santa Monica y otra para el proyecto Multics en el Instituto Technológico de Massachusetts. Según Licklider (1960): «para cada una de estas tres terminales tenía tres diferentes juegos de comandos de usuario. Por lo tanto, si estaba hablando en red con alguien en la S.D.C. y quería hablar con alguien que conocía en Berkeley o en el M.I.T. sobre esto, tenía que irme de la terminal de la S.C.D., pasar y registrarme en la otra terminal para contactar con él. Dije es obvio lo que hay que hacer: si tienes esas tres terminales, debería haber una terminal que fuese a donde sea que quisieras ir y en donde tengas interactividad. Esa idea es el ARPANet».

Las redes que contribuyeron a la aparición de internet son principalmente: ARPANet, X.25 y acceso público y UUCP.

Licklider, en base a las teorías sobre un sistema de redes interconectadas y en colaboración con Larry Roberts del MIT (Massachusetts Institute of Technology), inició un proyecto sobre una red de interconexiones. La primera conexión de ARPANET se realizó el 21 de noviembre de 1969 entre la Universidad de California, Los Ángeles y el Instituto de Investigaciones de Stanford. Antes del 5 de diciembre de 1969 se había formado una red de 4 nodos, incorporando la Universidad de Utah, la Universidad de California y la de Santa Bárbara. ARPANET se inauguró en 1972 y creció rápidamente hasta 1981; el número de hosts creció hasta 213 y en la proporción de una persona cada

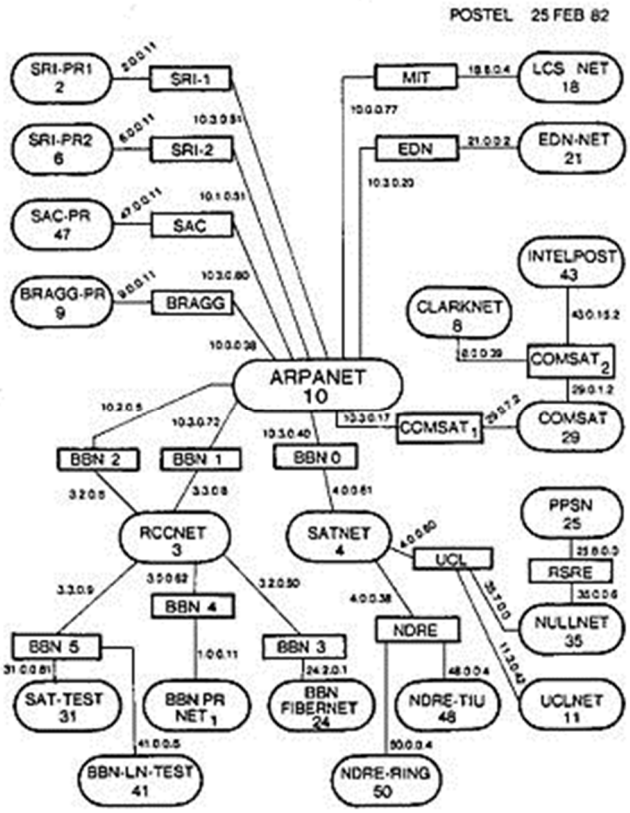
20 días (Hafer, 1998). De esa forma, se convirtió en la fuente de lo que posteriormente sería una red mundial, internet, y también en una herramienta primaria en el desarrollo de la tecnología del momento. Las colaboraciones internacionales en ARPANET eran escasas; en Europa los investigadores estaban preocupados por desarrollar redes X.25.

Las redes X.25 fueron desarrolladas por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) y su estándar inicial fue aprobado en marzo de 1976. Al contrario que ARPANET, las redes X.25 estaban diseñadas para ser utilizadas en oficinas: X.25 se aplicó a las primeras redes de teléfono de acceso público tales como Compuserve y Tymnet. En 1979, CompuServe fue el primero en posibilitar el correo electrónico y en dar soporte técnico a los usuarios de PCs. En 1980, esta compañía fue nuevamente pionera en ofrecer el chat con su CB Simulator. En ese momento, también funcionaban las redes de teléfono de America Online (AOL), de Prodigy y varias redes BBS como The WELL y FidoNet; esta última era popular entre los usuarios a nivel de hobby, parte de ellos eran hackers y radioaficionados (Telecomm, 2005).

Tom Truscott y Jim Ellis, dos estudiantes de la Universidad de Duke, propusieron en el año 1979 la idea de emplear scripts simples para transferir noticias y mensajes entre su universidad, la Universidad de Carolina del Norte y la cercana, Chapel Hill. Tras la salida al mercado del software de dominio público, la red UUCP («Unix to Unix CoPy» o «Copiador de Unix a Unix»), el UseNet («Users Network» o «Red de usuarios») se expandió rápidamente. El acrónimo UUCP hace referencia a una serie de programas de computadoras y protocolos que permiten la ejecución remota de comandos y transferencia de archivos, correo electrónico y Netnews entre computadoras. Las redes UUCP se distribuyeron de forma rápida gracias a su bajo coste y a su capacidad de usar las líneas alquiladas ya existentes, los vínculos X.25 o incluso las conexiones de ARPANET.

En esa época, existían diferentes tipos de métodos para conectar varios ordenadores pero no para unificarlos. Robert E. Kahn de ARPA y ARPANET, junto con Vint Cerf de la Universidad de Standford, consiguió reformular los protocolos de red y convertirlos en un protocolo de red común. DARPA aceptó patrocinar el desarrollo de ese software prototipo y, tras muchos años de trabajo, en julio de 1977, se hizo la primera demostración de la conversión al protocolo TCP/IP. Fue un método que se expandió rápidamente por las redes y, el 1 de enero de 1983, los protocolos TCP/IP se convirtieron en los únicos protocolos aprobados en ARPANET (Postel, 1981). La primera conexión ARPANET, fuera de EEUU, se hizo con NORSAR en Noruega en 1973, justo antes de las conexiones con Gran Bretaña. Todas estas conexiones se convirtieron en TCP/IP en 1982, al mismo tiempo que el resto de las ARPANET.

Imagen 8.1. Mapa de la red de prueba TCP/IP en enero de 1982



Fuente: Postel (1982).

ARPA, tras varios años de funcionamiento de su red ARPANET, decidió ceder la red de ordenadores para fomentar sus investigaciones y desarrollos. En julio de 1975, la cedió al Defense Communications Agency, perteneciente al Departamento de Defensa. En 1984, la sección militar de ARPANet se dividió en MILNet.

El gobierno financiaba las redes que se desarrollaban en torno a ARPANet. Su uso era restringido al ámbito de la investigación y al ámbito militar y universitario; el uso comercial estaba prohibido. Durante la década de los 80, las conexiones se expandieron a más instituciones educativas y también a un creciente número de compañías, como Digital Equipment Corporation y Hewlett-Packard, que ya participaban en proyectos de investigación y suministro de servicios.

La National Science Foundation (NSF), importante institución del gobierno estadounidense, también se implicó en la investigación en internet iniciándose en el desarrollo del sucesor de ARPANET: internet. En 1984, nació la primera red de banda ancha, diseñada principalmente para usar TCP/IP. A esa nueva red se la bautizó, en 1986, con el nombre de NSFNet y tenía por finalidad conectar y dar acceso a una gran cantidad de supercomputadores suministrados por la NSF.

En esos momentos, ARPANet se fusionó con NSFNet, originando el término internet, que significaba: red global que usaba el protocolo TCP/IP y que englobaba

NSFNet y ARPANet. Hasta ese momento, las palabras de «internet» e «internetwork» se aplicaban indistintamente (Tanenbaum, 1996). A partir de aquí creció el interés por la expansión de las conexiones y por encontrar nuevas aplicaciones. Las tecnologías de internet se expandieron por el mundo; aquellos lugares que no podían conectarse directamente a internet establecieron conexiones por medio de simples portales para permitir la transferencia de correo electrónico.

En Europa, en 1984, y paralelamente al crecimiento de la interconexión entre diversos países, se avanzó en el uso general del TCP/IP; se crearon conexiones con ARPA y con diversas universidades australianas basadas en tecnologías X.25 y UUCPNet. En Asia, ese mismo año y partiendo de la JUNET (Red Universitaria Japonesa), basada en UUCP, Japón se conectó a NSFNet y, en 1989, fue el anfitrión de la reunión anual de The internet Society-INET'92 en Kobe (APAN, 2005).

A medida que ARPANet crecía, el sistema de asignación de referencias a los hosts –ordenadores conectados a la red que proveen o utilizan servicios– se quedaba anticuado. Una solución técnica al problema fue el Domain Name System, creado por Paul Mockapetris. La Defense Data Network-Network Information Center (DDN-NIC) operó con todos los servicios de registro, incluyendo los dominios de nivel superior «.mil», «.gov», «.edu», «.org», «.net», «.com» y «.us» y con la administración del servidor raíz y la asignación de los números de internet, bajo un contrato del Departamento de Defensa de los Estados Unidos (IAB, 2005).

En ese momento, el crecimiento de internet provenía de fuentes no militares, por lo que se decidió que el Departamento de Defensa ya no fundara servicios de registro fuera del domino de nivel superior «.mil». En 1993, la National Science Foundation de los EEUU, después de un arduo proceso, creó la InterNIC y pasó el contrato, para tratar las localizaciones de las direcciones y la gestión de las bases de datos, a tres organizaciones: los servicios de Registro los daría a Network Solutions, los de Directorios y Bases de Datos a AT&T y los de Información a General Atomics. Seis años más tarde InterNIC pasó a estar bajo el control de ICANN, una corporación de California sin ánimo de lucro, contratada por el US Departament of Commerce para gestionar ciertas funciones relacionadas con internet. El papel de operar con el sistema DNS se privatizó y la gestión central de la asignación de nombres se otorgaría a través de contratos.

Aunque el uso comercial estaba prohibido, su definición exacta era subjetiva y no muy clara. Durante la década de los 80, se crearon las primeras compañías de internet como Service Provider (ISP), PSINet, UUNET, Netcom y Portal Software que ofrecían sus servicios a las redes de investigación regional y daban al público acceso alternativo a la red, al e-mail basado en UUCP y a Noticias Usenet. Eso causó controversia entre los usuarios conectados a través de una universidad que no aceptaban la idea del uso no educativo de sus redes. Los ISP comerciales fueron los que eventualmente bajaron los precios lo suficiente como para que los estudiantes y otras escuelas pudieran participar en los nuevos campos de educación e investigación.

En el año 1990, ARPANET había sido reemplazado por nuevas tecnologías de red y el proyecto se clausuró. En 1994, tras el cierre de ARPANET, NSFNet, actualmente ANSNET («Advanced Networks and Services» o «Redes y Servicios Avanzados») perdió su posición como base fundamental de internet, después de permitir el acceso de organiza-

ciones sin ánimo de lucro. El gobierno y los proveedores comerciales crearon sus propias infraestructuras e interconexiones; los NAPs regionales se convirtieron en las interconexiones primarias entre una multitud de redes existentes, dando así por finalizadas las restricciones comerciales.

8.3. Las aplicaciones de internet como instrumento de comunicación social

El fugaz desarrollo de internet se debe al desarrollo de sus tres grandes aplicaciones: el correo electrónico, la World Wide Web (WWW) y el buscador.

El email se considera la «aplicación asesina» –del inglés, «killer application»– de internet, es decir, una aplicación informática, cuya implementación implica la completa asimilación por parte de los usuarios. Comenzó en 1965 como aplicación de ordenadores centrales a tiempo compartido para que múltiples usuarios pudieran comunicarse. La red de ordenadores de ARPANET supuso una gran contribución a la evolución del correo electrónico. El investigador Ray Tomlison introdujo el signo «@», en 1971, para diferenciar los nombres del usuario y de su máquina. Se crearon protocolos para transmitir el e-mail entre grupos de ordenadores centrales a tiempo compartido. UUCPNet permitió publicar archivos de texto que pudieran ser leídos por varios usuarios a la vez. Steve Daniel y Tom Truscott, en 1979, desarrollaron el software News, aplicado la distribución de noticias y mensajes, como tablones de anuncios, que evolucionó rápidamente a los grupos de discusión con un gran rango de contenido.

En la década de los años 80 y principios de los 90, paralelamente al crecimiento de internet, los usuarios también se interesaban por descubrir las posibilidades que potencialmente ofrecía la red como podían ser encontrar y organizar ficheros e información de forma rápida. Se llevaron a cabo diversos proyectos e iniciativas para organizar los datos distribuidos, como pueden ser Gopher, WAIS y FTP Archive, pero el paradigma de interfaz de usuario que más éxito tuvo fue el hipertexto. Tim Berners-Lee fue el primero, en 1991, en desarrollar una implementación de hipertexto, aunque todos los expertos están de acuerdo en considerar que el punto decisivo para la World Wide Web fue la introducción de Mosaic en 1993, un navegador web con interfaz gráfica desarrollado por un equipo de investigación del National Center for Supercomputing Applications de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign (NCSA-UIUC), liderado por Marc Andreessen (NCSA Mosaic, 1993). Los fondos para Mosaic partieron de la iniciativa «High-Performance Computing and Communications Initiative», dentro del programa de ayudas «High Performance Computing and Communication Act of 1991», iniciado por el entonces senador Al Gore. Esa interfaz gráfica de Mosaic alcanzó más popularidad que Gopher, basado principalmente en texto, y la WWW se convirtió en la interfaz preferida para acceder a internet. En 1994, Mosaic fue relevado por Netscape Navigator de Andreesse. En la actualidad, la competencia de internet Explorer y otros navegadores como Firefox lo han sustituido por completo.

En referencia a los buscadores, éstos son anteriores a la World Wide Web. Los tres sistemas que precedieron a la World Wide Web fueron Archie, WAIS y Gopher. Con el avance de la Web, se crearon buscadores y directorios para poder localizar páginas web. El primer buscador web de texto íntegramente fue WebCrawler, en 1994. Otro de los buscadores pioneros fue Lycos, creado en 1993 como proyecto universitario y que fue el primero en llegar al mercado con éxito. Durante la década de los 90, los

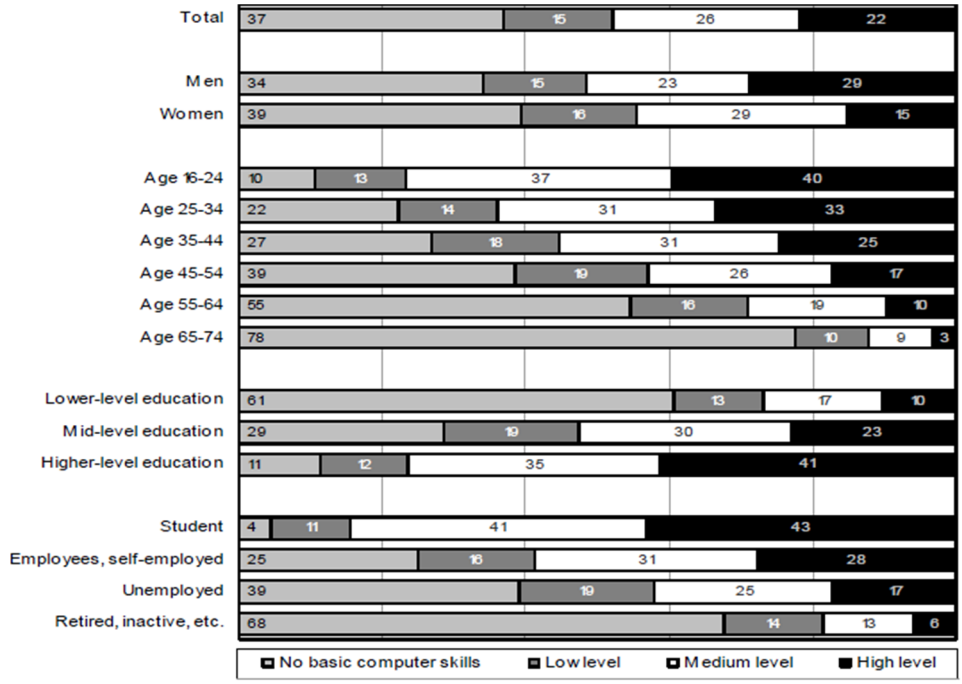
buscadores web que tuvieron más éxito fueron Yahoo y Altavista, ambos creados en 1995; en agosto de 2001, el modelo de directorios cedió ante el de los buscadores de Google. Creado en 1998, Google fue el buscador que desarrolló un nuevo método para el ordenamiento por relevancia. Este método se convirtió en el año 1996, y por primera vez, en una cuestión importante, al hacerse evidente que no era práctico revisar listas completas de resultados. Por consiguiente, los algoritmos para el ordenamiento por relevancia se han ido mejorando continuamente. El método PageRank de Google para ordenación de los resultados ha recibido la aprobación y la buena crítica de la mayoría de la prensa especializada, pero aún así los principales buscadores refinan y perfeccionan de manera continua sus metodologías de ordenamiento con el fin de mejorar el orden de los resultados. En 2006, la posición en los buscadores fue más importante que nunca: la industria creó «posicionadores en buscadores» para ayudar a los desarrolladores web a mejorar su posición en el buscador y, con ello, nació un cuerpo entero de jurisprudencia alrededor de cuestiones que afectan al posicionamiento en los buscadores como puede ser el uso de marcas registradas. La venta de posiciones, por parte de algunos buscadores, ha creado controversia entre bibliotecarios y defensores de los consumidores que es necesario regular.

8.4. Internet y las competencias de los usuarios

El rápido crecimiento de internet ha propiciado ciertas limitaciones en el aprendizaje y manejo de las aplicaciones del medio, pero los ciudadanos muestran una gran predisposición para solventar los problemas y, en general, muestran una gran habilidad para usar las TIC. El Eurostat (Statistical Office of the European Communities) publicó en 2006 un documento exhaustivo titulado «Statistics in Focus» en el que analizaba los resultados de una encuesta llevada a cabo en 2005 sobre las competencias en la UE del uso de internet en los hogares y en los diferentes países de la Europa de los 25.

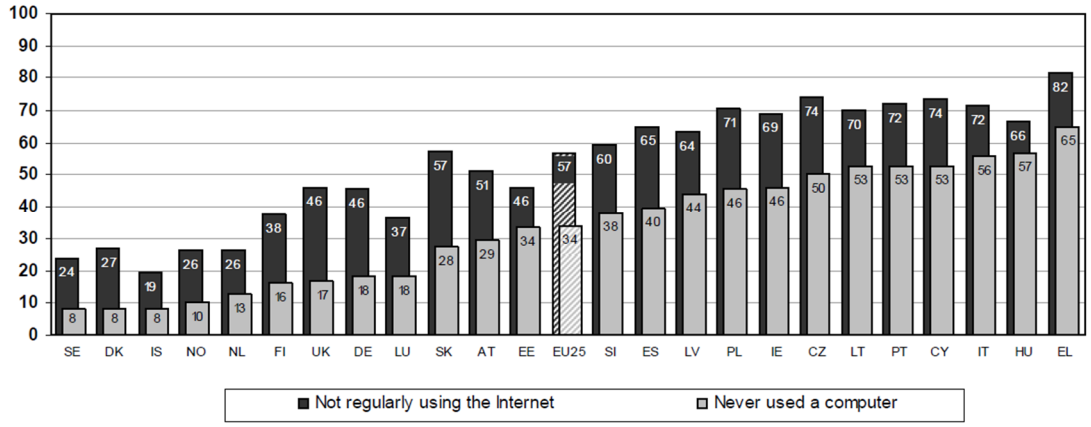
La imagen 8.2 muestra los niveles de competencias de los diferentes subgrupos de población –por sexos, por edad, por nivel educativo y por ocupación. En términos generales, según el gráfico, el 37% de la población perteneciente a los países de la Unión Europea de los 25 no tiene ningún tipo de competencias en TIC y sólo el 22% parece haber adquirido un nivel elevado. En relación a la adquisición de competencias en TIC, sólo el 11% de las personas con estudios superiores afirma haber adquirido un nivel elevado de conocimientos en el uso de las TIC, mientras que en los grupos sociales con un nivel de educación más bajo representa más del 60%. Los estudiantes son el grupo social que muestra un mayor conocimiento en el uso de las TIC; el 84% de esa población afirma tener un nivel medio o elevado en e-competencias. En cuanto a la edad, tres de cada cuatro personas de más de 65 años dice no tener conocimientos básicos en TIC, mientras que entre la población joven de entre 16 y 24 años el porcentaje es de un 10%.

Imagen 8.2. Nivel básico en TIC (2005) en la UE-25 (%)
(Porcentaje del total de población entre 16 y 74 años)



Fuente: Eurostat (2006): «Community survey on ICT usage in households and by individuals».

Imagen 8.3. Personas que no usan ordenadores o Internet por países (%)

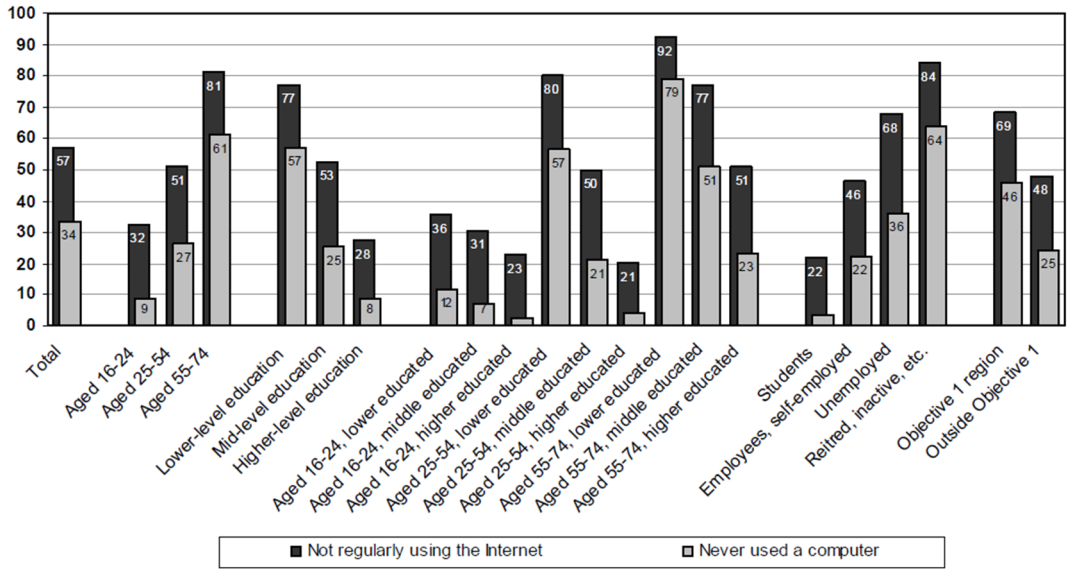


Fuente: Eurostat (2006): «Community survey on ICT usage in households and by individuals».

El informe se centra en una encuesta sobre las competencias en TIC y en el uso de internet, habilidades o competencias que, por otra parte, pueden cubrir un amplio margen de actividades que van desde un simple traslado de archivo a la creación y administración de recursos informáticos. Según los resultados del informe, la alfabetización digital es un problema para una gran parte de la población. La alfabetización digital prepara para el uso de las TIC en el trabajo y en el tiempo libre y para la comunicación. Las competencias básicas en TIC suponen conocer el uso de los ordenadores para recuperar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para comunicarse y participar en internet. La imagen 8.2 muestra que la mayoría de ciudadanos europe-

os no tiene conocimientos en TIC; no es de extrañar ver que, en el resultado total, el 37% de la población presente una carencia importante en conocimientos básicos, ya que, como se muestra en la imagen 8.3, uno de cada tres residentes en la UE –lo que supone un 34% de la población– no ha usado nunca el ordenador. Entre los más preparados están los países nórdicos como Suecia, Dinamarca e Islandia con sólo un 8% de falta de preparación en la alfabetización digital y entre los menos preparados está Grecia con un 65% de la población sin conocimientos en TIC. La mayoría de la población en la UE (57%) no usa regularmente internet y un 43% no lo ha usado nunca. Como ejemplo, en Grecia sólo el 18% de las personas se conectan de forma regular a internet.

Imagen 8.4. Personas que no usan ordenadores o Internet por edades en la UE-25 (%)



Fuente: Eurostat (2006): «Community survey on ICT usage in households and by individuals».

La alfabetización digital, desde el punto de vista de los diferentes grupos sociales, resulta ser un problema para las generaciones de más de 55 años, ya que el 61% no ha usado nunca el ordenador. Por nivel de estudios: el 57% de las personas que sólo tienen educación secundaria nunca ha usado el ordenador frente al 25% de las personas que han recibido educación media y al 8% de las que han realizado estudios superiores. En relación a los desempleados, el 36% no ha accedido nunca a la red. En cuanto al uso de internet por sexos –dato no reflejado en el gráfico–, el 37% de las mujeres no tiene experiencia informática frente al 31% de los hombres.

Combinando grupos de edad con nivel de educación, las diferencias son claras: casi el 80% de las personas mayores de 55 años con un nivel de educación por debajo de la media no ha usado nunca el ordenador. Según el nivel de prosperidad económica en las regiones donde el PIB per cápita es inferior al 75% de la media europea, la población que nunca ha usado el ordenador es casi el doble que en las regiones más ricas.

Las mismas conclusiones se pueden extraer para el uso informático y para el uso de internet. Ya se ha mencionado que más de la mitad de los ciudadanos europeos no usa regularmente internet. La gente mayor o aquellos que tienen un nivel inferior de educación tienen menos probabilidades de usar esta herramienta. Pero incluso en las personas de mediana edad (entre 25-54 años), más de la mitad pertenece a la llamada «población desconectada». El 77% de la población con un bajo nivel de formación no usa internet, lo que significa que los programas específicos para el «e-learning», dirigidos a esas personas sólo llega a una cuarta parte de la población de usuarios potenciales. También se observa que la mayoría de los desempleados, un 68%, no se conecta de forma regular a internet.

Tabla 8.1. Media en competencias TIC por grupos sociales en la UE-25 (%)

	All individuals (age 16-74)	Broadband at home	No broadband at home	Student	Employee, self-employed	Unemployed	Retired, inactive
Computer skills							
Use a mouse to launch programs such as an Internet browser or word processor	94	97	96	98	95	95	87
Copy or move a file of folder	78	85	80	91	81	71	58
Use copy and paste tools to duplicate or move information on screen	72	81	75	87	75	66	52
Use basic arithmetic formulae (add, substract, multiply, divide) in a spreadsheet	52	61	53	65	55	46	33
Compress files	38	51	37	50	41	31	20
Write a computer program using a specialised programming language	13	19	12	22	14	12	7
Internet skills							
Use a search engine to find information	88	93	89	94	90	84	77
Send an email with attached files	74	83	74	79	77	61	59
Post messages to chatrooms, newsgroups or an online discussion forum	33	41	28	61	30	33	18
Use the Internet to make phone calls	12	17	8	17	11	9	7
Use peer-to-peer file sharing for exchanging movies, music, etc.	16	25	11	31	15	16	6
Create a web page	15	20	12	24	14	13	8

Fuente: Eurostat (2006): «Community survey on ICT usage in households and by individuals».

La tabla 8.1 desglosa en ítems las diferentes actividades sobre las habilidades referentes al uso del ordenador y de internet por edades, por disponibilidad de banda acha y por grupos sociales (estudiantes, trabajadores, desempleados y jubilados).

Las actividades seleccionadas no pueden cubrir las competencias básicas, pero dan elementos fiables sobre las capacidades que el usuario tiene en el manejo del ordenador y de internet. Las personas desempleadas no presentan mejores resultados que las personas empleadas en ninguna de las competencias, ya que las diferencias son mínimas. La mayoría sabe cómo usar los buscadores o cómo adjuntar archivos en correos electrónicos, pero sólo unos pocos están familiarizados con el uso de servicios como son la creación de páginas web, las llamadas telefónicas por internet, etc. Asimismo, la disponibilidad de banda ancha en los hogares parece ser un factor decisivo en los niveles de competencias. La mayoría de actividades en internet requiere banda ancha, por ejemplo, llamar por teléfono o compartir archivos en redes sociales. Las personas que no disponen de banda ancha en sus hogares muestran un nivel de competencias inferior que los que sí disponen de ella.

Tabla 8.2. Niveles en competencias básicas en TIC (%)

	EU-25	DK	DE	EE	EL	IT	CY	LV	LT	LU	HU	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	IS	NO
All individuals aged 16-74																					
No basic computer skills	37	10	21	37	65	59	54	44	53	20	57	31	46	54	39	29	33	11	25	14	10
Low level	15	13	23	16	12	5	9	20	10	13	7	12	19	9	12	17	17	20	16	11	23
Medium level	26	37	34	18	14	18	22	24	19	25	16	26	22	16	22	35	37	37	29	33	32
High level	22	39	22	29	9	19	15	11	18	42	20	31	13	21	27	19	13	32	31	42	35
Men																					
No basic computer skills	34	9	18	35	63	53	54	43	52	10	58	26	46	50	38	28	32	11	23	13	9
Low level	15	13	22	14	12	5	10	22	11	12	6	12	18	10	12	17	14	18	14	11	19
Medium level	23	27	29	19	15	17	19	22	17	22	13	24	20	16	21	30	36	28	22	24	25
High level	29	50	31	32	10	25	17	13	20	55	23	38	15	24	29	25	19	44	40	52	47
Women																					
No basic computer skills	39	11	24	40	67	64	55	45	53	29	57	35	47	57	41	30	34	12	26	15	11
Low level	16	14	25	17	12	5	9	19	9	14	8	13	19	8	11	17	20	22	17	11	27
Medium level	29	47	38	18	14	18	24	26	21	28	19	28	24	16	23	39	38	46	35	42	39
High level	15	28	13	25	8	13	12	10	17	30	17	24	10	19	26	14	7	20	22	31	23
Aged 16 to 24																					
No basic computer skills	10	0	1	13	32	28	18	2	11	2	34	5	6	13	:	3	3	1	7	9	0
Low level	13	3	15	18	22	5	14	23	9	4	7	9	20	10	:	14	20	10	10	3	10
Medium level	37	39	45	24	26	32	37	47	37	30	24	33	44	29	28	48	56	43	29	32	43
High level	40	59	38	45	20	35	32	28	44	64	35	54	29	48	67	34	21	46	54	56	47
Aged 25 to 54																					
No basic computer skills	29	3	10	29	59	50	51	38	50	14	50	21	45	49	:	21	23	5	17	7	4
Low level	17	12	25	18	14	6	11	26	13	13	9	14	22	11	:	20	19	19	17	10	24
Medium level	29	39	38	21	17	21	24	25	20	27	19	30	22	17	26	39	42	38	33	36	31
High level	25	45	27	32	10	23	14	11	17	45	22	35	11	23	:	20	16	37	34	47	41
Aged 55 to 74																					
No basic computer skills	65	27	:	:	93	87	88	83	90	45	84	67	81	:	:	73	68	27	:	36	30
Low level	14	21	23	9	3	3	3	8	4	17	3	10	10	4	:	12	12	26	17	20	30
Medium level	15	33	22	:	3	6	6	7	4	17	6	15	6	6	:	13	17	32	20	27	26
High level	7	18	:	:	1	4	2	2	3	21	6	9	2	:	:	3	4	15	:	17	14
Lower educational level																					
No basic computer skills	61	18	30	49	89	80	83	63	66	33	83	56	61	69	:	59	47	24	54	21	36
Low level	13	18	24	16	5	4	4	15	5	17	5	10	10	10	:	13	17	23	20	16	26
Medium level	17	31	30	15	5	9	8	16	14	21	7	17	19	12	:	20	28	32	15	34	21
High level	10	33	16	19	1	7	5	6	15	29	5	17	10	9	:	8	8	21	11	29	17
Middle educational level																					
No basic computer skills	29	8	19	40	51	37	46	46	59	11	40	25	48	8	33	20	35	11	19	13	9
Low level	19	14	25	19	18	6	14	23	13	11	9	14	22	8	16	20	19	23	17	11	28
Medium level	30	40	36	17	21	27	27	22	16	32	23	29	20	27	25	40	34	37	32	34	32
High level	23	38	20	23	11	30	13	9	11	45	27	32	9	57	26	20	12	29	33	42	31
Higher educational level																					
No basic computer skills	11	3	12	24	23	20	20	16	18	4	17	11	11	5	:	7	13	2	7	4	1
Low level	12	7	16	8	19	6	12	18	8	6	7	9	17	6	:	10	14	12	10	3	13
Medium level	35	40	35	23	30	28	36	40	31	27	29	31	41	27	30	41	52	41	36	32	36
High level	41	50	37	45	28	46	32	27	42	63	46	48	31	63	61	42	21	45	47	62	49
Students																					
No basic computer skills	4	0	0	:	19	14	5	1	1	0	19	2	2	1	:	1	2	1	:	6	0
Low level	11	3	13	:	22	5	13	17	5	3	9	4	17	5	:	10	21	9	:	2	10
Medium level	41	38	44	29	33	37	41	49	42	30	29	28	47	29	:	51	58	43	:	31	49
High level	43	59	42	44	26	44	41	32	52	67	43	67	34	65	73	38	19	47	62	61	41
Unemployed																					
No basic computer skills	39	12	16	:	56	62	42	66	71	36	67	32	53	57	:	38	43	10	:	34	13
Low level	19	14	27	:	11	4	9	19	11	18	7	19	24	11	:	26	21	21	:	11	30
Medium level	25	36	38	:	20	17	32	13	13	26	10	26	17	19	:	24	26	33	:	21	25
High level	17	37	18	:	13	17	16	3	5	21	16	22	6	13	:	12	10	36	:	34	32
Employees, self-employed persons																					
No basic computer skills	25	5	10	:	55	44	50	32	43	12	44	17	37	46	:	19	24	7	16	9	5
Low level	16	13	24	:	16	7	11	25	13	12	9	12	23	11	:	19	18	20	14	12	23
Medium level	31	40	38	22	18	23	24	29	22	27	22	31	26	18	:	41	42	39	33	36	32
High level	28	42	28	35	11	26	16	14	21	50	26	39	14	24	:	22	16	34	37	44	40
Non-manual workers																					
No basic computer skills	:	:	:	14	36	:	29	16	21	:	26	:	28	23	:	10	:	:	10	5	:
Low level	:	:	:	13	19	:	13	23	11	:	11	:	21	10	:	18	:	:	11	8	:
Medium level	:	:	:	26	27	:	34	40	31	:	28	:	32	25	34	46	:	:	37	38	:
High level	:	:	:	47	18	:	24	21	36	:	35	:	19	42	44	26	:	:	42	49	:
Manual workers																					
No basic computer skills	:	:	:	44	81	:	85	53	67	:	73	:	55	72	:	40	:	:	28	18	:
Low level	:	:	:	22	10	:	7	27	15	:	6	:	26	12	:	20	:	:	19	21	:
Medium level	:	:	:	15	6	:	6	15	12	:	11	:	15	11	:	28	:	:	25	30	:
High level	:	:	:	19	3	:	2	4	5	:	9	:	4	6	:	12	:	:	28	32	:

Fuente: Eurostat (2006): «Community survey on ICT usage in households and by individuals».

En la tabla 8.1 se relacionan los países con los grupos sociales y con el nivel de competencias («non basic computer skills», «low level», «medium level», «high level») en base a los resultados de la tabla 8.2. Esta tabla muestra las importantes diferencias entre países en cuanto a las competencias básicas en TIC. El 37% de las personas, entre 16 y 74 años, no tiene ningún tipo de conocimientos en TIC, aunque esos datos varían de unos países a otros de manera significativa: del uno de cada diez en Dinamarca, Suecia y Noruega, al casi dos de cada tres en Grecia. En Luxemburgo e Islandia, el 42% tiene conocimientos en TIC y en Estonia y Eslovenia están por encima de la media europea.

En la mayoría de los países, el factor del sexo de las «e-competencias» no es relevante, pero como era de esperar, el aspecto generacional sí que desempeña un papel importante. En casi la mitad de los países, las competencias en TIC parecen ser particularmente casos aislados entre la población de entre 55 y 74 años, pero incluso en los grupos de edad de 25 a 54 años, las personas que forman parte de la población activa presentan problemas en competencias informáticas. En ese intervalo de edad, el 29% de los europeos carece de competencias básicas, pero en Grecia, Italia, Chipre, Lituania y Hungría se supera el 50%, así como entre las personas de mediana edad. Por otra parte, podemos comprobar que en países como Dinamarca, Luxemburgo, Islandia y Noruega, ese grupo de población tiene un nivel adecuado de competencias TIC: cuatro de cada diez se pueden clasificar en el «nivel avanzado de competencias básicas en TIC». Los niveles más elevados se encuentran entre la gente más joven, aunque en Grecia y en Hungría casi uno de cada tres jóvenes carece del nivel básico. No sorprende que los niveles en competencias sean buenos o muy buenos en la población con estudios superiores o entre los que aún están estudiando.

En la tabla 8.2 se observa que los niveles en competencias TIC no varían mucho entre usuarios en activo o en paro. Sin embargo, en la tabla 8.3 vemos que en Letonia, Lituania y Hungría uno de cada tres desempleados no tiene competencias en TIC, mientras que en Dinamarca, Alemania, Suecia y Noruega ese porcentaje se reduce significativamente.

En la mayoría de países, en el grupo de estudiantes y de personas que tienen formación superior, el nivel de competencias en TIC es mayor que en otros grupos sociales y, además, en toda la tabla muestra los índices más elevados en comparación con el resto de los grupos sociales. Por lo que se puede afirmar que el grupo formado por estudiantes y personas con estudios superiores es el que presenta un mayor nivel en «e-competencias» y un mayor acceso a la sociedad del conocimiento.

Tabla 8.3. Forma de adquisición de «e-competencias» (%)

	All computer users	Gender		Educational level			Degree of urbanisation			Level of basic computer skills		
		Men	Women	Lower	Middle	Higher	Urban	Middle	Rural	Low	Medium	High
Formalised educational institution (school, college, university, etc.)	31	29	33	34	28	35	30	31	35	16	30	47
Training courses in adult education centres, on own initiative	15	13	18	11	15	19	15	15	16	10	17	20
Training courses in adult education centres, on demand of employer	23	21	25	12	23	32	24	23	20	14	25	29
Self-study using books, cd-roms, etc.	28	35	21	22	27	37	29	29	27	10	26	48
Self-study (learning by doing)	58	64	52	52	57	65	60	59	54	38	61	76
Informal assistance from colleagues, relatives or friends	59	58	59	58	59	59	60	62	55	61	61	60
Some other way	4	4	3	5	3	3	4	4	4	4	3	4

Fuente: Eurostat (2006): «Community survey on ICT usage in households and by individuals».

Según revelan los datos de este estudio, la alfabetización digital se adquiere principalmente por canales informales. A la pregunta de cómo obtienen los usuarios competencias básicas en TIC o conocimientos sobre la red (véase tabla 8.3) aparecen dos vías principales: la asistencia o la ayuda informal de colegas, familiares y amigos, relevante para el 59% de las personas que ya ha usado un ordenador, y el aprendizaje individual a través de la práctica, relevante para el 58%. La formación en contextos más formales, por ejemplo, en la escuela o en centros de educación para adultos parece ser ligeramente más común entre las mujeres que entre los hombres, los cuales llevan a cabo un aprendizaje más individual basado en la práctica. Considerando los niveles de educación, se confirma que los cursos de formación en centros de educación para adultos son menos populares entre las personas con estudios elementales que entre las personas con estudios superiores. Tampoco el acceso a la formación formal es habitual en las personas que viven en zonas rurales. La tabla 8.3 muestra que no hay diferencias entre la población rural y la de las áreas más pobladas. Finalmente, se detectan diferencias significativas entre los niveles de las competencias básicas y la forma en cómo se han adquirido. Las personas con competencias elevadas las han desarrollado principalmente de forma independiente mediante un aprendizaje individual a través de la práctica y también mediante libros y CD-ROM. Sólo un reducido número de usuarios con bajos conocimientos en TIC asisten a cursos de formación. La explicación puede estar en la poca popularidad que tienen estos estudios y sus libros, pero también puede ser que la falta de conocimiento sobre el medio provoque miedos e inseguridades a la hora de apuntarse a cursos de informática.

Desde 2006 hasta 2010 la Comisión Europea –a través del Eurostat– ha publicado anualmente un breve informe sobre los usos de internet en los países miembros de la UE. El informe de 2010, menos exhaustivo que el de 2006, presenta los datos actualizados sobre los usos de internet en los países pertenecientes a la Unión Europea de los 27, Noruega, Croacia y Turquía –estos tres últimos países que no forman parte de la Unión Europea, pero que se han incluido en el informe. De ese estudio destacamos, en primer lugar, que durante 2010 más de la mitad de los ciudadanos de la UE de los 27 utilizó internet diariamente.

Tabla 8.4. Usos de internet y frecuencia de uso en los países UE-27 (%)

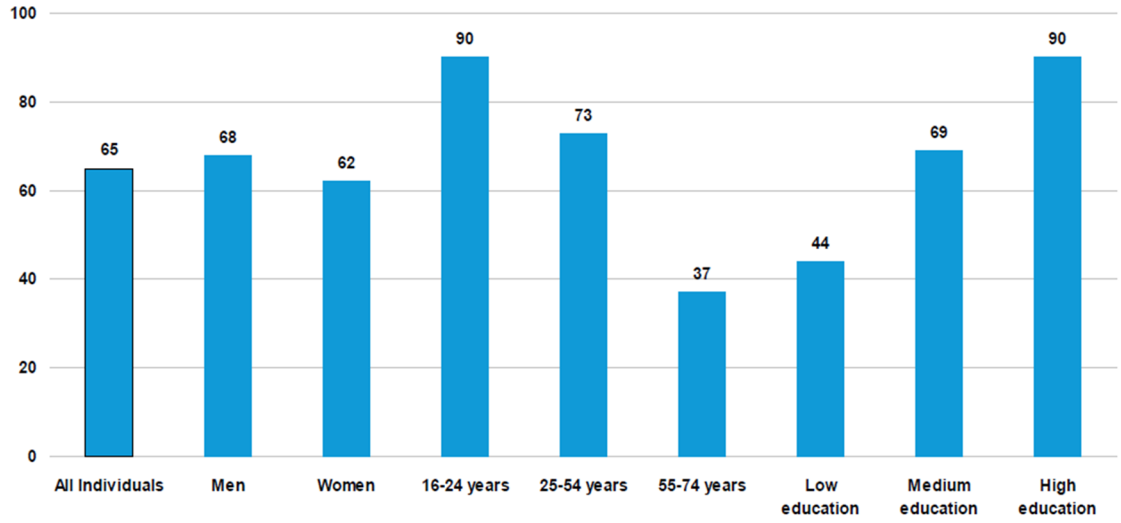
	Usuarios de internet	Usuarios freuentes de internet	Frecuencia de uso		
			Todos los días o casi todos los días	Semanalmente, pero no todos los días	Menos de una vez por semana
EU	**69**	**65**	**53**	**12**	**4**
Alemania	80	74	60	15	5
Austria	74	70	53	17	4
Bélgia	78	75	59	15	3
Bulgaria	43	42	33	9	2
Croacia	54	51	40	10	4
Chipre	52	50	40	9	2
Dinamarca	88	86	76	10	2
Eslovaquia	76	73	58	15	3
Eslovenia	68	65	54	11	3
España	64	58	44	14	6
Estonia	74	71	57	14	3
Finlandia	86	83	72	10	3
Francia	79	75	62	13	3
Gran Bretaña	83	80	66	14	4
Grecia	44	41	31	10	4
Hungría	62	61	49	11	2
Irlanda	67	63	47	16	4
Italia	51	48	46	2	4
Letonia	66	62	49	13	4
Lituania	60	58	45	13	3
Luxemburgo	90	86	74	12	4
Malta	62	60	49	11	2
Noruega	93	90	81	9	3
Países Bajos	90	88	76	12	2
Polonia	59	55	42	12	4
Portugal	51	47	38	9	4
República Checa	66	58	38	21	8
Rumania	36	34	21	13	3
Suecia	91	88	76	12	3
Turquia	38	33	22	11	4

Fuente: Eurostat (2010: 2).

En la tabla 8.4, la columna de «usuarios de internet» presenta el porcentaje de personas que durante 2010 utilizaron internet, por lo menos, una vez en los últimos tres meses, mientras que la columna de «usuarios frecuentes de internet» muestra los porcentajes de las personas que emplearon internet, como mínimo, una vez por semana en ese mismo año. Se observa que la media de usuarios de internet en la UE de los 27 es del 69% y la de los usuarios frecuentes en la red del 65%. Los países que se sitúan por encima de la media europea –en referencia a los usuarios de internet– son: Noruega (93%), Suecia (91%), Lituania (90%), Países Bajos (90%), Dinamarca (88%), Finlandia (86%), Gran Bretaña (83%) y Alemania (80%). Por el contrario, los países que presentan porcentajes más bajos y que se encuentran por debajo de la media europea son:

Rumania (36%), Turquía (38%), Bulgaria (43%) y Grecia (44%). España se sitúa justo por debajo de la media europea con un porcentaje del 64%.

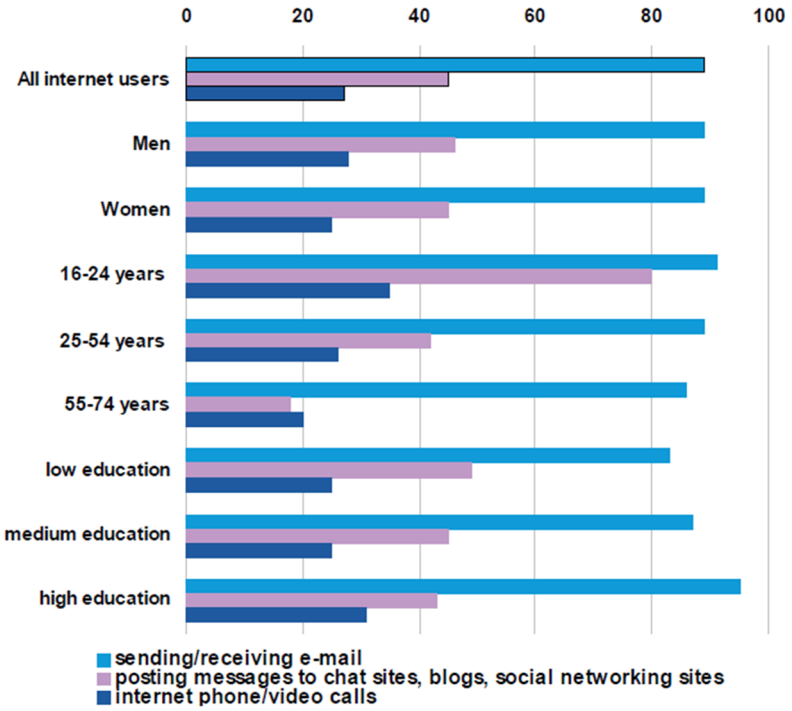
Imagen 8.5. Usos de internet por sexos, grupos de edad y nivel de educación formal en los países de la UE-27 (%)



Fuente: Eurostat (2010: 1).

Como se puede observar en la imagen 8.5 y en la tabla 8.4, la media de los ciudadanos europeos que utilizó internet de forma frecuente en 2010 asciende al 65%. La media de los hombres usuarios de internet es del 68% y la de mujeres del 62%. En cuanto a los grupos de edad, destacamos que el grupo que muestra un mayor uso de internet es el comprendido entre 16 y 24 años (90%), seguido del de 25 a 54 años (73%) y, finalmente, del de 55 a 74 años (37%). Tal y como se puede ver en la imagen, el nivel de educación es un factor relevante que influye de manera significativa en la frecuencia del uso de internet: durante 2010 el 90% de las personas que usaron internet tenían formación superior, el 69% estudios medios y el 44% educación básica. A la vista de estos resultados, podemos decir que en la actualidad el perfil del usuario europeo se define por pertenecer a un grupo de edad comprendido entre los 16 y 24 años y con educación superior.

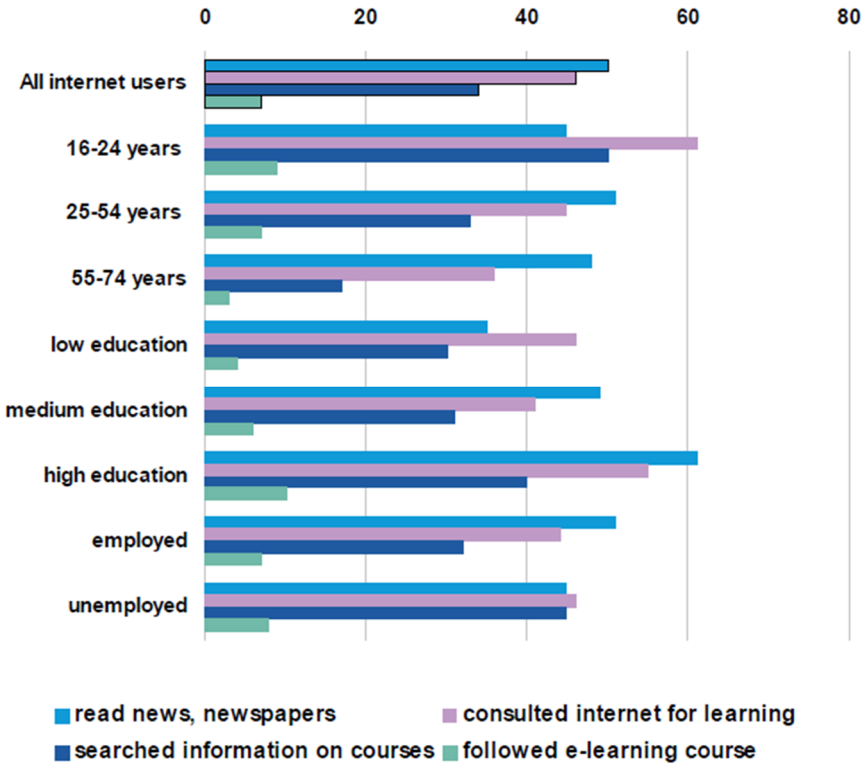
Imagen 8.6. Usos de internet en la comunicación privada por sexos, grupos de edad y nivel de educación formal en los países de la UE-27 (%)



Fuente: Eurostat (2010: 3).

En la imagen 8.6 se presentan de forma detallada y clasificados por sexos, grupos de edad y nivel de educación los porcentajes de los usos de internet tales como el envío y la recepción de correo electrónico, el envío de mensajes en chats, blogs y redes sociales y la realización de llamadas y videoconferencias. Vemos que la mayoría, el 90%, de los usuarios de internet en los países de la UE-27 empleó esta herramienta para enviar y recibir correo electrónico, que aproximadamente el 50% lo utilizó para enviar mensajes a través de chats, blogs y redes sociales y casi el 30% para llamar o realizar videoconferencias. En todos los grupos se mantiene esa misma tendencia en el uso de internet, aunque observamos que, en el grupo de edad comprendido entre los 16 y 24 años, ocho de cada diez usuarios usó la red para enviar mensajes en chats, blogs y redes sociales, uso casi equiparable, en ese grupo de población, al envío y recepción de correos electrónicos en ese grupo de población. Además, ese mismo grupo es el que muestra un mayor uso de internet para realizar llamadas y videoconferencias. Por el contrario, el grupo de edad de entre 55 y 74 años apenas utilizó internet para enviar mensajes a través de chats, blogs y redes sociales y para realizar llamadas y video-conferencias aproximadamente –sólo dos de cada diez. En ese grupo de edad, la mayoría usó internet para enviar y recibir correos electrónicos. También hay que señalar que el grupo social de los ciudadanos europeos con educación superior es el que empleó más internet para recibir y responder a correos electrónicos (95%). Este grupo de población usó, en menor, medida internet para enviar mensajes a través de chats, blogs y redes sociales –sólo cuatro de cada diez– y para llamar o realizar videoconferencias –sólo tres de cada diez.

Imagen 8.7. Usos de internet en la lectura de noticias y para fines educativos por sexos, nivel de educación formal y situación laboral (%)



Fuente: Eurostat (2010: 3).

Según la imagen 8.7, en términos generales, la mayoría de usuarios, sin hacer distinción entre grupos sociales y de edad, empleó internet para la lectura de noticias y de periódicos en línea y para consultas con fines educativos. El uso que presenta el porcentaje más bajo es el seguimiento de cursos en línea (e-learning), seguido de la búsqueda de información sobre los cursos. Cabe destacar que, en el grupo de edad de entre los 16 y 24 años, los usuarios presentan mayores porcentajes en la consulta con fines educativos y en la búsqueda de información sobre cursos. También hay que subrayar que cuatro de cada diez desempleados utilizaron internet para fines educativos, para leer noticias y periódicos y para buscar información sobre cursos. En el grupo social de ciudadanos con educación básica predomina también el uso de internet para consultas con fines educativos y, en menor medida, para la lectura de noticias y periódicos.

8.5. Accesibilidad y acceso a internet

Los conceptos de acceso, accesibilidad y ampliación de la participación pertenecen al más reciente discurso político y educativo y se ha convertido en uno de los temas más importantes de las instituciones de educación superior.

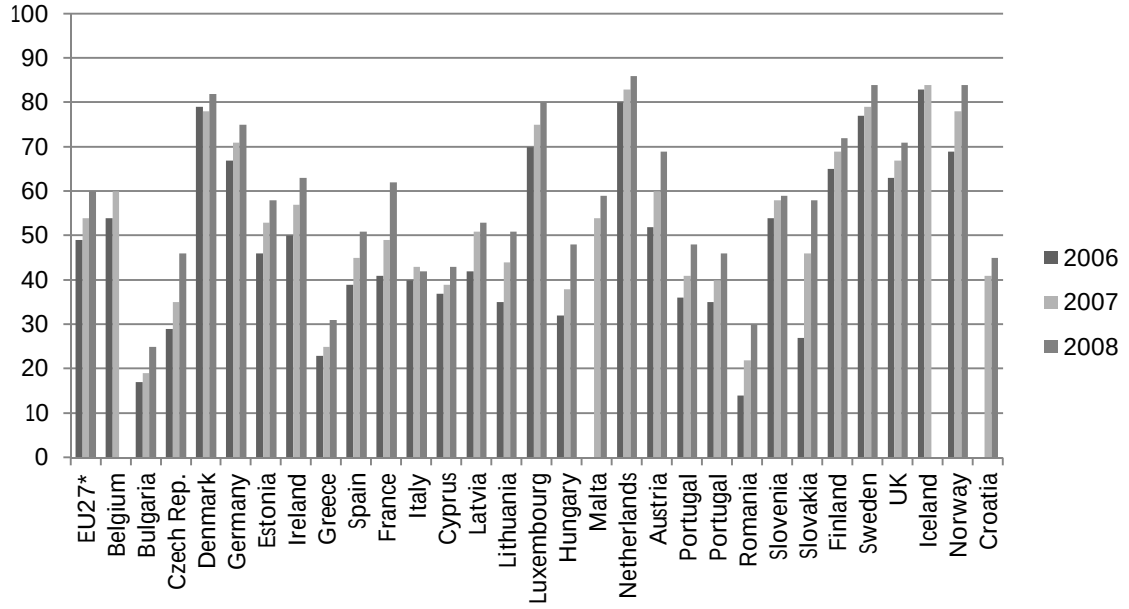
El acceso se puede definir como «la libertad y la habilidad de participar en una actividad» (Aldrich, 1996: 2). El acceso puede ser absoluto o relativo. Si es absoluto, el participante potencial no tiene que cumplir prerrequisitos. No obstante, incluso el diseñador de «e-learning» más utópico negaría la existencia de un acceso absoluto, ya que eso significaría que el ordenador más viejo sería capaz de poder aplicar los materiales actuales disponibles, por lo que todo acceso se considera relativo. Podemos decir que el método de acceso a internet hace algunos años era la telefonía básica, la cual ha sido sustituida progresivamente por conexiones más veloces y estables, entre ellas el ADSL, Cable Módems o el RDSI. Además, han aparecido formas de acceso a través de la red eléctrica, e incluso, por satélite. Se puede acceder a internet desde casas particulares con conexión a internet o desde diferentes lugares públicos tales como bibliotecas, hoteles o cibercafés. Una nueva forma de acceder sin necesidad de un puesto fijo son las redes inalámbricas, hoy presentes en aeropuertos, subterráneos, universidades o poblaciones enteras.

Según Cooper (2006:105): «la accesibilidad se refiere al diseño de cualidades que intentan hacer el «e-learning» disponible a todo el mundo, asegurando que la forma en la que se implemente no cree barreras innecesarias». En su definición, Cooper (2006) va más allá y sugiere que la accesibilidad tiene que incluir todos los aspectos de la interacción entre los estudiantes y la institución: «la discapacidad es el resultado de la relación entre el discente y el contexto de aprendizaje». Por lo tanto, la accesibilidad, dada esa redefinición, es la habilidad del contexto de aprendizaje para ajustarse a las necesidades de los aprendices. Se determina por la flexibilidad de los sistemas de «e-learning», respecto a la presentación, los métodos de control, a la modalidad de acceso y a la ayuda y asimismo a la disponibilidad de una alternativa adecuada, pero equivalente en cuanto al contenido y a las actividades.

En la accesibilidad y en el acceso, intervienen fuerzas contrapuestas: propulsores y limitaciones. Las limitaciones, al igual que los propulsores, se pueden dividir en externas e internas. Ejemplos de las limitaciones externas podrían ser el coste económico, el tiempo, las obligaciones familiares, la falta de cualificaciones, la falta de apoyo y de servicios a los estudiantes y la falta de «feedback» por parte de las instituciones educativas (Ball y otros, 2004). Ejemplos de las limitaciones internas son las de tipo académico como pueden ser la actitud negativa en el aprendizaje por falta de interés, (Taylor y Spencer, 1994), por la falta de seguridad en la habilidad para aprender por la falta de oportunidades y por la experiencia negativa de la escuela y de los docentes.

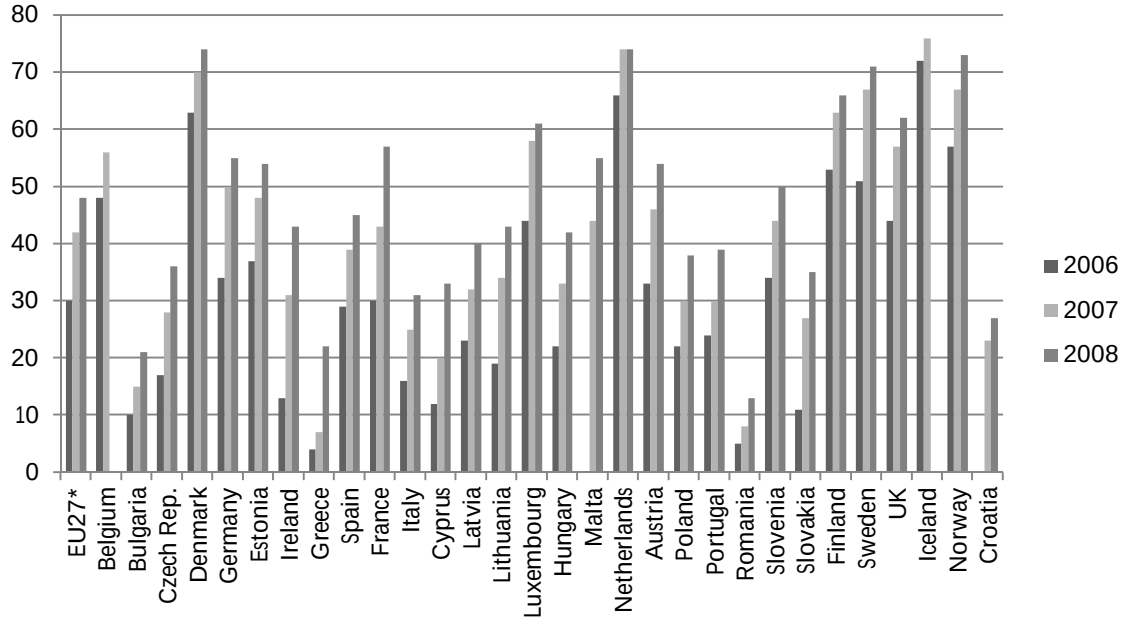
El Eurostat publicó un estudio en 2008 sobre el acceso a internet en la Unión Europea de los 27. La imagen 8.5 compara la evolución de los porcentajes al acceso de los diferentes países desde 2006 a 2008.

Imagen 8.8. Acceso a internet por países (%)



Fuente: Eurostat (2008). Elaboración propia.

Imagen 8.9. Acceso a la banda ancha por países (%)



Fuente: Eurostat (2008). Elaboración propia.

Como se muestra en la imagen 8.5, el acceso a internet varía en todos los países de la Unión Europea (UE) y en el Espacio Económico Europeo (EEE). Esta imagen también muestra datos más actuales sobre el uso de internet en todos sus posibles dominios: en casa, en el trabajo, a través de los teléfonos móviles, en un cibercafé o en una biblioteca pública. A pesar de esa variedad de lugares por los que se puede canalizar el «e-learning», Donnelly y McSeeney (2009) creen que es en el trabajo y en el hogar

donde se puede desarrollar la actividad del «e-learning» con más efectividad. La mayoría de la población de la muestra también coincide en señalar la casa como lugar y situación idónea para el desarrollo del «e-learning». Según Knightley (2006: 33), los participantes en el estudio «subrayaron la importancia de tener en casa acceso a internet para poder seguir sus cursos de forma flexible y adaptada a sus necesidades y posibilidades».

En la UE de los 27, en el primer cuatrimestre de 2008, el 60% de los hogares tenía acceso a internet, en comparación con el 54% del primer cuatrimestre de 2007. En el 2008, el 48% tenía banda ancha, comparado con el 42% en 2007. Los datos que publicó el Eurostat representan sólo una pequeña parte de los resultados de la encuesta en los hogares y en cada uno de los estados miembros de la Unión Europea y en Noruega, Islandia y Croacia.

El acceso a internet en los hogares europeos (imagen 8.8) varía considerablemente de unos países a otros: desde un 25% en Bulgaria a un 86% en Holanda. En 2008, la proporción de hogares con acceso a internet fue tres veces mayor que en la media europea: en Holanda (86%), en Suecia (84%), en Dinamarca (82%), en Luxemburgo (80%) y en Alemania (75%). El nivel más bajo se registró en Bulgaria (25%), en Rumania (30%) y en Grecia (31%).

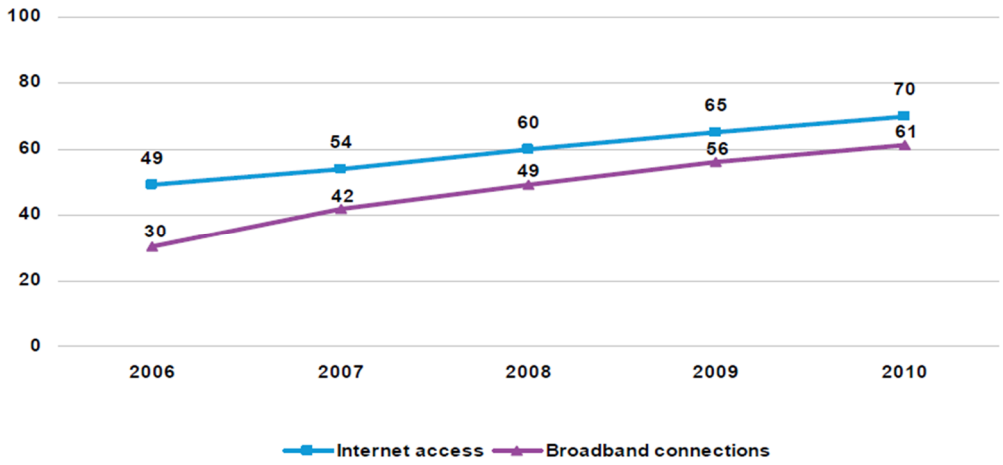
El tipo de material disponible y accesible, como puede ser el acceso a páginas web y a la descarga de archivos, depende de la velocidad para navegar por internet (Donnelly, McSweeny, 2009). La banda ancha mejora el acceso y la navegación. En 2008, los hogares que tuvieron mayores posibilidades de conexión a la banda ancha fueron los de Holanda y Dinamarca, ambos con un 74% y Suecia con un 71%, dato que los hace coincidir con aquellos países que tienen un mayor porcentaje de acceso a internet.

La encuesta base de nuestro estudio, además del análisis del uso de internet y de la conexión a banda ancha, también incluye otros indicadores como son la compra por internet, las páginas web de los gobiernos y la comunicación avanzada.

En el segundo cuatrimestre de 2008, en los 27 países de la UE se encuestó a un grupo de edad de entre 16 y 74 años sobre qué tipo de actividades había llevado a cabo en la red durante los últimos 3 meses. Una tercera parte de los encuestados respondió haber accedido a internet para servicios relacionados con los viajes y el alojamiento; un 30% para consultas bancarias en línea, para contactar con las administraciones públicas o para buscar información relacionada con la salud; una cuarta parte para leer noticias, comprar bienes o contratar servicios; y un 15% para buscar trabajo y enviar currículos vitae.

En 2010 el Eurostat publicó en su informe anual –menos detallado que el de 2008– las estadísticas sobre los usos de internet, en el que se presentó la evolución del acceso a internet y de las conexiones de banda ancha en los países pertenecientes a la UE de los 27 desde 2006 hasta 2010.

Imagen 8.10. Acceso a internet y a conexiones de banda ancha en los hogares de la UE-27 (%)



Fuente: Eurostat (2010: 1).

En la imagen 8.10 se observa que desde 2006 hasta 2010 tanto el acceso a internet como las conexiones a banda ancha han aumentado considerablemente. Mientras que en 2006 casi la mitad de los hogares europeos disponían de una conexión a internet, en 2010 esa cifra ha aumentado a un 70%. En el caso de las conexiones a banda ancha, éstas se han duplicado: en 2006, tres de cada diez hogares europeos con conexión a internet disponían de banda ancha, mientras que en 2010 son seis de cada diez. Por esa razón, podemos afirmar que internet es una potente herramienta que todavía se encuentra en fase de crecimiento y de la que se espera que su uso y sus aplicaciones en los diferentes ámbitos (educativo, laboral, privado, etc.) aumenten en los próximos años.

8.6. Internet y los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje

El aumento del uso de internet y de las tecnologías de la comunicación en los últimos 15 años no sólo ha implicado un cambio en la forma de comunicarse entre amigos, familiares y colegas, sino que ha aportado una forma nueva de aprender y de acceder a la sociedad de la información, lo que Castells (1998: 21) describe como «la sociedad en red». La disponibilidad de una conexión de internet de alta velocidad y de herramientas de comunicación como el correo electrónico, los chats, la mensajería instantánea, el teléfono a través de la red y las videoconferencias permiten a la gente poderse socializar y comunicar con los colegas, con los amigos y con la familia de muchas formas y con una periodicidad que nunca antes uno se hubiera podido imaginar. Además, gracias a recursos tan potentes como los buscadores (Google), las plataformas de publicación de videos (Youtube) o las enciclopedias en línea (Wikipedia), internet se ha convertido en una fuente de referencia y de información inigualable para finalidades educativas.

La repercusión de internet en el ámbito educativo es notable. El vertiginoso desarrollo de las TIC y la expansión de internet generaron, ya desde el principio, predicciones e informes que intentaban explicar los cambios por los que atraviesa la

educación. En la década de los 90, diferentes estudiosos ya señalaban la importancia de esas nuevas tecnologías en el panorama educativo. Según Lopategui (1997): «las implicaciones educativas para el presente y las expectativas futuras de las telecomunicaciones mediante internet son de incalculable magnitud. Esa tecnología dinámica posee el potencial de alterar radicalmente y de manera positiva y efectiva la naturaleza tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje». En opinión de Reinhardt (1995): «el panorama comienza a cambiar [en la medida en que] las nuevas tecnologías empiezan a introducirse en las escuelas y en los centros de formación. [...] Esta generación de tecnología promete más que una simple mejora en la productividad de la educación; puede suponer un cambio cualitativo en la naturaleza del propio aprendizaje. Por su parte, Perrone y otros (1996) señalaban: «los nuevos avances de la web cambiarán nuestra manera de pensar sobre la educación. Aquellas prácticas de la enseñanza y el aprendizaje que eran bastante factibles, hasta hace no mucho tiempo, pueden llegar a ser cuestionables rápidamente».

Como se puede comprobar, en esa época ya se consideraba que internet influía no sólo en el mundo de la información y de la comunicación, sino también en la forma de adquirir conocimiento: en la educación. Esas suposiciones ya indicaban que los principios del modelo tradicional de educación estaban entrando en una importante crisis. Actualmente, la evolución de las TIC y, sobre todo, de internet y de las características de la sociedad actual obligan a las autoridades educativas a revisar paulatinamente los planteamientos pedagógicos para poder analizar la influencia entre información y conocimiento en el proceso cognitivo de los educandos y explicar los paradigmas de la enseñanza y del aprendizaje teniendo en cuenta que: «la tecnología por sí misma no ofrece soluciones. Recoger los beneficios de los ordenadores requiere, primero, una extensiva formación del profesorado y nuevos materiales curriculares y, lo más importante, cambios en los modelos educativos» (Reinhardt, 1995).

Según Beltrán, si internet se utiliza de la forma tradicional, simplemente para llevar a cabo actividades y prácticas que no se relacionan con la innovación y el cambio educativo, olvidando las bases teóricas del aprendizaje existe el peligro de caer en el mito de la revolución tecnológica olvidando que la red no es más que uno de los múltiples recursos tecnológicos, el más creciente de entre los que podemos disponer en la escuela (Beltrán, 2003: 301-302).

Borrás (1998) se basó en el estudio de Irish (1994) y definió el uso de internet como una herramienta para el aprendizaje que se apoyaba en tres teorías: en el constructivismo, en la teoría de la conversación y en la del conocimiento situado. Según ese mismo autor, internet presenta unas características de un entorno de aprendizaje constructivo que permite la interacción de los principios en los que se basa: la construcción, el interés, la autonomía y la cooperación. «Se trata de un sistema abierto, guiado por el interés, iniciado por el aprendiz e intelectual y conceptualmente provocador» (Borrás, 1998). Además, en referencia a la teoría de la conversación de Pask (1975), internet facilita la interacción entre personas de diferentes contextos con distintos niveles de experiencia e intereses comunes que comparten y contrastan información creando un entorno virtual de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) que permite la construcción de aprendizajes. Por último, referente a la teoría del conocimiento situado, internet se caracteriza por la interacción, el realismo y la complejidad. Es una herramienta que permite intercambios auténticos entre usuarios que proceden de contextos culturales diferentes, pero con intereses parecidos (Brown, Collins y Duguid,

1989). Además, ofrece una amplia y gran cantidad de información muy diferente de la que encontramos en los libros de texto tradicionales.

En las tres teorías mencionadas, se entiende que la estructura cognoscitiva del educando está formada por una red de esquemas del conocimiento que cambian a lo largo de la vida, que se modifican y que se vuelven más complejas y se adaptan a la realidad. No obstante, como dice Zabala (1995): «para que se desencadene este proceso no basta con que los alumnos y las alumnas se encuentren con contenidos para aprender; es necesario que ante los contenidos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus esquemas y comprobar que el resultado tiene cierta coherencia [...]. La enseñanza ha de ayudar a establecer, tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permita la situación». Existe, por lo tanto, un claro cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El nuevo modelo de paradigma sustituye la clase magistral por un aprendizaje autónomo en el que el alumno es el centro de su propio aprendizaje y en el que, gracias a internet y a las TIC, éste puede acceder a una gran cantidad de información y posibilidades de comunicación.

8.7. Internet y el aprendizaje de lenguas

Internet y sus herramientas asociadas a la comunicación se han convertido de forma clara en uno de los entornos de expresión, recreación y socialización para los miembros de las sociedades acomodadas. Eso es particularmente un hecho entre las generaciones de jóvenes que se han socializado con el uso de las tecnologías de la red desde que eran niños. Para poner un ejemplo, en España datos estadísticos del año 2006 muestran que más del 60% de los usuarios de internet tiene menos de 34 años y que una tercera parte de la gente joven entre 12 y 24 años, 2,4 millones en total, son usuarios regulares de sistemas de mensajería instantánea de Microsoft, como Microsoft Messenger. Entre esa generación de usuarios de internet, el 34% afirma usar internet para sus estudios o para objetivos de investigación, mientras que el 8,5% asegura haber participado en «e-learning» (cursos educativos ofrecidos a través de la red) (Red.es, 2006). Esas estadísticas son bastante significativas para España que aún no es considerado uno de los países que dispone de una red más amplia dentro de las sociedades europeas. De hecho, datos recientes muestran que España se sitúa en el lugar décimo cuarto de la lista de los usuarios globales de internet, detrás de otros países europeos como Alemania, Francia, Italia y Reino Unido (Computer Industry Almanac, 2004).

Para la investigación que estamos llevando a cabo, es importante hacernos la pregunta de si los estudiantes de hoy en día se sienten cómodos comunicándose e informándose a través de la red, ¿es acertado afirmar que tienen aptitud y están abiertos al aprendizaje de lenguas en entornos en línea? La revisión de la bibliografía nos hace pensar que hay que responder a esa pregunta con mucha cautela. En primer lugar, la aceptación por los estudiantes de las actividades de aprendizaje en línea depende de si lo ven como una actividad y si el recurso de comunicación se está usando de forma apropiada y es relevante para ellos y para sus prácticas de aprendizaje. En segundo lugar, existe una brecha considerable entre las prácticas diarias de los estudiantes y las de los escenarios del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por eso, la herramienta no sólo tiene que tener sentido en un contexto de aprendizaje concreto, sino que también tiene

que ser vista por los estudiantes como apropiada en unas actividades específicas. El trabajo de Steve Thorne sobre el tema de «culturas del uso» (2003) sugiere que los recursos de comunicación como el correo electrónico y la mensajería instantánea no son objetos neutrales, sino que están culturalmente mediados y, por eso, tienen ciertas asociaciones culturales y características que se adquieren con el uso y en la vida diaria. Para ilustrar ese punto, Thorne (2003) expone un ejemplo: el uso del correo electrónico como intercambio intercultural en línea entre un estudiante americano y un francés y explica cómo ese intercambio fracasó, ya que ninguno de los dos estudiantes consideró el correo electrónico como una herramienta apropiada para el intercambio informal de mensajes con otros compañeros de su edad. El correo electrónico, según el estudiante americano era apropiado para un tipo de comunicación más formal entre los estudiantes y los profesores, mientras que en la comunicación entre estudiantes el Messenger fue la herramienta que se consideró más adecuada.

El trabajo de Thorne y otros ilustra de forma clara que los estudiantes de una lengua, tendrían que tener una actitud abierta al uso de las nuevas tecnologías de internet para el aprendizaje de una lengua. El aprendizaje de lenguas en línea tiene que tener sentido para los estudiantes en un contexto particular y tiene que considerarse como una contribución práctica de cómo aprenden. Además, las actividades tendrían que emplear herramientas de comunicación que estén de moda, que vayan acorde a los usos habituales y coloquiales.

Por otro lado, ¿cuáles son las habilidades y conocimientos que los aprendices necesitan saber para participar con éxito en el aprendizaje en línea de lenguas extranjeras? Existen varios modelos en referencia a lo que los estudiantes necesitan saber sobre «la alfabetización electrónica» y sobre su aplicación en contextos en línea más formales. Probablemente, el mejor modelo de la alfabetización en línea lo desarrollaron Shetzer y Warschauer (2000: 177-178), quienes clasificaron esa alfabetización en tres áreas: comunicación, construcción e investigación. Para nuestro estudio, nos interesa centrarnos en la comunicación. Los autores definen las habilidades que los aprendices de lengua extranjera necesitan saber cómo: establecer contacto con otros usando internet, colaborar en línea, elegir la herramienta de comunicación apropiada para tareas particulares y entender temas cómo la «ciberetiqueta» –por ejemplo, el comportamiento y la actitud adecuada en la red, la seguridad y la privacidad. Creen que internet es un medio independiente con sus características estilísticas y sociolingüísticas específicas que tiene su forma de comunicación y que es diferente a la comunicación tradicional oral y escrita. Internet, por ejemplo, implica con frecuencia una comunicación a tiempo real y está basada en textos reales.

No obstante, cualquier modelo de alfabetización electrónica tiene que tener en cuenta que la interacción en línea no sólo implica tener que afrontar características particulares del medio, sino que también requiere una atención especial a las características culturales de los participantes. El problema no es que los aprendices se comuniquen en un entorno virtual basado en el texto, el problema es que, en primer lugar, están en ese entorno particular y, en segundo lugar, presentan diferentes antecedentes culturales y, por lo tanto, tendrán diferentes expectativas.

El uso de herramientas de comunicación de internet, como el correo electrónico, el chat, los blogs o la videoconferencia, relaciona de forma lingüística y cultural, grupos lingüísticos dispares de alumnos y profesores en diferentes instituciones para propósitos

de interacción bilingüe y social y en una colaboración basada en la interculturalidad (Appel, 1999; Belz y Thorne, 2006; Carney, 2006).

En otras palabras, la alfabetización electrónica para los aprendices necesita adoptar modelos de competencia comunicativa intercultural como el que propone Byram (1997). Por ejemplo, los aprendices de la lengua en línea tienen que tener conocimientos de cómo se organiza e interpreta el comportamiento en la red de las diferentes culturas y tener la habilidad de interactuar en red con miembros de otras culturas y así percibir el significado de ciertos comportamientos en línea. De esa forma, la comunicación en línea permite que los estudiantes tengan la oportunidad de afrontar prejuicios, estereotipos y mitos sobre grupos sociales y sobre sus culturas.

Los objetivos previos de un aprendizaje son la lengua extranjera L2 y el desarrollo lingüístico y la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Zarate, 2003). Por ejemplo, la habilidad de situar e interpretar textos de la lengua extranjera, acontecimientos, comportamientos e interacciones en el marco de referencia, contextualmente apropiado. La competencia intercultural implica la habilidad de ver con los propios ojos al otro, un acto psicológicamente de descentralización que tendría que comportar una revalorización del mundo asumido por uno mismo (Byram, 1989; 2003).

La idea de que el conocimiento no se transfiere de un tutor a un aprendiz, sino que más bien se construye mediante la interacción y el intercambio, se conoce como el aprendizaje socioconstructivista o sociocultural y sus orígenes se atribuyen al escritor ruso Vygotsky (1978). Desde entonces, la contribución de la teoría sociocultral al aprendizaje en línea de las lenguas extranjeras se ha estudiado en detalle por escritores como Lantolf (2000), Van Lier (1996) y Thorne (2003) y se ha convertido en uno de los primeros campos de investigación del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (Levy y Stockwell, 2006: 112-139).

Las características más ventajosas del aprendizaje en línea son:

- Las herramientas de la comunicación en línea ofrecen a los aprendices muchas y variadas oportunidades para entrar en contacto con los hablantes nativos de la lengua meta así como con los hablantes de otras lenguas.
- La naturaleza de las herramientas de comunicación como el correo electrónico, los blogs o las discusiones dan a los aprendices más tiempo para leer y para entender las perspectivas de sus compañeros y el input de la lengua, como es el caso de las situaciones comunicativas cara a cara.
- La naturaleza del texto, basado en las herramientas de la comunicación, provee a los alumnos de oportunidades para darse cuenta de aspectos, como por ejemplo, cómo está estructurada la L2.
- La posibilidad de imprimir y guardar las transcripciones de la interacción en línea da a los aprendices una oportunidad única para releer y estudiar acontecimientos comunicativos después de que hayan tenido lugar. Los aprendices pueden identificar estructuras y vocabulario de las transcripciones en la lengua meta y después adaptarlas a otras situaciones y contextos, incrementando el rango de construcciones (Appel y Mullen, 2000).

- En los cursos a distancia, la comunicación en línea ayuda a los estudiantes a reducir los sentimientos de aislamiento e inseguridad que pueden darse en la formación no presencial (White, 2004).

Las ventajas son significativas, pero hay que ser cauteloso con lo que Bax (2003: 24) define como la falacia de «el agente único» que implica centrarse en cómo las características inherentes y las funciones de una herramienta particular de comunicación garantizarán el éxito en los resultados del aprendizaje. La mayoría de los estudios recientes relacionados con el aprendizaje de lenguas en línea ha demostrado que con la identificación de las herramientas que se usan en las tareas no es suficiente para anticipar cómo los estudiantes y los profesores emplean la tecnología en el aprendizaje. Como alternativa está el enfoque sociocultural de la investigación en línea que aconseja a los educadores ver la tecnología, no como una fuerza independiente que le da forma sino en interacción, es decir, cómo los alumnos llevan a cabo sus tareas de aprendizaje. Warschauer (2005: 26) señala que: «la tecnología no existe fuera de nuestra estructura social, no ejerce una fuerza independiente, sino que el factor social y el tecnológico están estrechamente relacionados y en continuo cambio».

En la educación de la lengua extranjera, el término «entorno social» que da forma al desarrollo del aprendizaje de lenguas en línea implica una gran variedad de factores. Estos pueden incluir, en primer lugar, aspectos físicos del entorno social como el acceso de los estudiantes a las nuevas tecnologías, en segundo lugar, qué herramientas de comunicación prefieren y para qué propósitos y, en tercer lugar, sus actitudes en referencia a la tecnología.

En la última década, el desarrollo de la competencia intercultural se ha presentado como un factor importante al apoyo tecnológico. Siempre había formado parte del aprendizaje de lenguas, pero en la actualidad ha adquirido una creciente importancia (Hinkel, 1999; Rose y Kasper, 2001; Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003). Existe una mayor concienciación sobre que «la diversidad cultural es un aspecto inseparable de la competencia comunicativa y no constituye la quinta competencia que hay que agregar a las competencias ya reconocidas como son la expresión oral y la escrita, la comprensión auditiva y la lectora» (Kramsch, 1993: 1). Entender la lengua como una práctica social implica tener en cuenta la conciencia de diversidad cultural «considerada tanto un aspecto que permite el aprendizaje de la lengua como un resultado de la reflexión sobre la competencia lingüística» (Kramsch, 1993: 8). Según Bryam (1997), la competencia intercultural implica cinco elementos: actitudes, conocimientos, habilidades para interpretar y relacionar, aptitudes para descubrir e interactuar, conciencia de diversidad cultural y crítica y, además, la competencia pragmática que, a su vez, está constituida por dos componentes: la conciencia de la apropiación de un acto de habla en concreto y la adecuada actuación en el contexto particular (competencia sociopragmática) y el uso de las formas lingüísticas apropiadas en un acto de habla (competencia pragmalingüística).

8.8. La competencia comunicativa intercultural e internet

La World Wide Web es una fuente incomparable para llenar el vacío que dejan las oportunidades limitadas del aprendizaje intercultural basado en la interacción entre docente y estudiantes.

Internet constituye una herramienta flexible y única para desarrollar las habilidades lingüísticas e interculturales de cuatro formas: como tutor en programas de formación autónoma, como «input» provee material auténtico, como «output» ofrece a través de la red y en publicaciones en línea contextos comunicativos reales para la producción en la lengua meta como un entorno social en el que la comunicación mediada por ordenador –«computer-mediated communication», CMC– recurre a la interacción, tanto desde un enfoque cognitivo como sociocultural del aprendizaje de la lengua, ofreciendo la posibilidad de comunicarse, expresarse y colaborar de forma sincrónica o asincrónica en la lengua hablada y escrita en diferentes tipos de contextos que incluyen a los aprendices y a los profesores, a los hablantes nativos o no nativos (Wang y Coleman, 2009).

Hace sólo una década la exposición intensiva intercultural y la interacción sólo era posible mediante una estancia en el extranjero (Thomson, Lafford y Lafford, 1997), pero en la actualidad se reconoce el importante papel que desempeñan las tecnologías de internet como input, output y entorno social para el aprendizaje y el intercambio intercultural (Belz y Thorne, 2006; Berners-Lee, 1999; Liaw, 2006). La naturaleza rápidamente cambiante de las culturas permite a los docentes y aprendices percibir la naturaleza dinámica de las culturas dado que se forman y reforman constantemente. En ese sentido, el CMC facilita una participación activa en la interacción y en la reflexión con acceso a un contexto auténtico y el potencial para una construcción cooperativa del conocimiento a través de la interacción en línea (Warschauer, 1997). Como subrayan O'Dowd y Eberbach (2004), más importantes son las actividades basadas en CMC que contribuyen de forma particular a desarrollar la competencia comunicativa intercultural, ya que comunicarse con miembros de la cultura meta tendría que animar a los aprendices a moverse de la noción abstracta de cultura a un entendimiento etnográfico de cultura. Las actividades mediadas por internet, como otras actividades en contextos de aprendizaje de la lengua, se tienen que dividir en «no-interactivas» –trabajar con materiales como periódicos en línea– e «interactivas» –trabajar con otras personas, por ejemplo, para completar una actividad mediante correo electrónico o videoconferencia. La integración de las nuevas tecnologías anima a los estudiantes a usar la lengua meta para el aprendizaje intercultural. La educación intercultural de la lengua extranjera mediante internet (Belz y Thorne, 2006) comprende cuatro tipos de formas posibles: telecolaboración, el aprendizaje tándem, la asociación experto-aprendiz regional y el compromiso en la comunidad de internet. Esos cuatro tipos de aprendizaje requieren una participación activa de los estudiantes fuera del aula a través de las tecnologías de internet (Thorne, 2006).

De un estudio sobre los usos de las nuevas tecnologías realizado a extranjeros europeos residentes en España (Albert y Santacreu, 2004: 29), se desprendió que internet asentaba su papel como facilitador de comunicación e información. Esos nuevos modos de comunicación se convierten en un elemento de conservación de la cultura previa mucho más potente que otras formas de comunicación como el teléfono. También exponía que internet era el medio preferido de información para los participantes en el estudio. Las actividades que presentaban una mayor frecuencia eran: la consulta de periódicos en línea del país de origen y de otros ámbitos internacionales, para actividades de asociaciones de tipo profesional o alternativo, para otros usos profesionales, para ocio y entretenimiento o para la búsqueda de información sobre viajes. El estudio concluyó que internet favorecía la comunicación intercultural y, por lo tanto, el desarrollo de la competencia intercultural.

Albert y Santacreu (2004: 29) consideran que «internet desempeña un papel importante en el mantenimiento de los lazos familiares y de las redes sociales y de amistad. Internet se ha convertido en una forma de contacto con la cultura propia, inmediata e independiente de la localización geográfica y eso produce la reafirmación de la identidad propia frente a procesos de aculturación lo que, paralelamente, puede convertirse en una arma de doble filo. El mantenimiento de la cultura propia de los grupos que quieren entrar en contacto puede producir problemas de comunicación e integración. Esa reafirmación puede dificultar el desarrollo de la competencia intercultural y, además, puede restar motivación para alcanzar experiencias interculturales vía disminución de las necesidades de comunicación intercultural por parte de ambos grupos, tanto de la población autóctona como de los nuevos colectivos». Estos autores defienden que, a pesar de eso, internet favorece en ámbitos como el académico, «la creación de redes transnacionales de colaboración y, paralelamente, produce un efecto sobre la identidad de los individuos que participan en los procesos migratorios actuales». Ese proceso tiende a diluir las fronteras culturales y la competencia intercultural de los individuos que reciben a la población extranjera.

De todo lo expuesto, podemos deducir que durante la estancia en el extranjero internet se presenta para los estudiantes Erasmus como herramienta principal de comunicación y de búsqueda de información y como medio para mantener el contacto con sus familiares y amigos, para informarse de lo que sucede en sus países de procedencia y, en definitiva, como una herramienta muy importante para estar en contacto con la cultura propia de forma inmediata, independientemente de la localización geográfica. Tras la estancia en el extranjero, internet se convierte en una vía muy importante con la que los estudiantes se comunican con miembros de la otra cultura o de las otras culturas con las que entraron en contacto y en una herramienta de acceso rápido a la información sobre aquel país, entre otros.

II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

9. Justificación y metodología de la investigación

9.1. Justificación de la investigación

9.1.1. Introducción

La presente investigación se caracteriza por su interdisciplinariedad, ya que abarca el ámbito de las Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación y de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El objetivo de toda investigación tiene que ser crear conocimiento nuevo y, en la sociedad del conocimiento, la aplicación de métodos de investigación empírica dentro de la educación se ha convertido en algo imprescindible. En el ámbito de las Ciencias Sociales y en el campo de la educación, la investigación ha llegado a ser una actividad relevante y precisa. La expresión de la investigación educativa se constituye en una categoría conceptual amplia en el estudio y en el análisis de la educación. Trata las cuestiones y de problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo (Latorre y otros, 1996: 36).

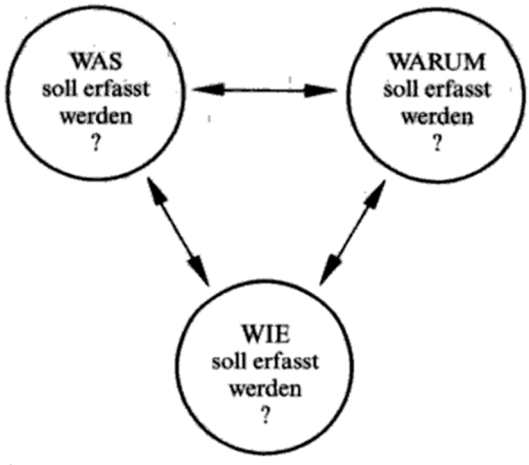
El concepto de la investigación educativa ha ido evolucionando y ha adoptado nuevos significados y, a la vez, han ido desapareciendo enfoques y modos de entender el fenómeno educativo. Según Del Rincón y otros (1995), se caracteriza por la complejidad de los fenómenos educativos, la plurimetodología, la relación investigador-objeto investigado y la perspectiva multidisciplinar. Los fenómenos educativos son complejos tanto por el gran número de variables que intervienen como por los valores, las actitudes y las creencias que la constituyen; son plurimetodológicos, ya que normalmente implican la integración de paradigmas y de varios modelos experimentales (cualitativos y cuantitativos) para poder asegurar la calidad de la investigación; son peculiares en cuanto a la relación investigador-objeto investigado, ya que el investigador, de alguna manera, forma parte del objeto de estudio y debe esforzarse por mantener la objetividad y son multidisciplinares por incluir la perspectiva de diferentes disciplinas en los procesos educativos psicológicos, sociológicos, económicos, etc. «La gran multiplicidad de problemas sociales y educativos susceptibles de investigación hace necesaria una

mayor diversidad y plasticidad metodológica que oriente las técnicas pertinentes para la obtención de información [...]. En las Ciencias Sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diferentes ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por si sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social» (Del Rincón y otros, 1995: 21).

Durante mucho tiempo, en el ámbito de la investigación educativa se discutía un gran número de pedagogos tenía intereses pedagógicos en la práctica, pero no se interesaban tanto por una investigación empírica, sino más bien por mejorar la educación mediante la filosofía. Ya a comienzos de los años sesenta, en los países germanófonos se cambió esa perspectiva gracias al «enfoque realista» del pedagogo de Göttingen, Heinrich Roth. Roth retomó los métodos de investigación de otras disciplinas sociales. Según este autor, la investigación empírica no tiene que desplazar a la teoría pedagógica, sino mejorarla ya que toda teoría que no estimula la investigación, no desarrolla categorías, ni métodos de investigación, ni modelos de pensamiento; se queda estéril y resulta imprecisa, mientras no garantice su investigación (Roth, 1961: 485). Por eso, según Tenorth (1997), ese comportamiento reflexivo de la teoría y del empirismo es una característica y una tarea de la investigación en educación.

Según Atteslander (2006), en la investigación social empírica existen tres cuestiones básicas que se relacionan entre sí y a las que la investigación tiene que responder: qué se tendría que investigar («was soll erfasst werden»), por qué se tendría que investigar («warum soll erfasst werden») y cómo («wie soll erfasst werden») (véase imagen 9.1). Es decir, «el qué» corresponde al/los objeto/s de investigación, en este caso las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus, «el por qué» se refiere a los objetivos generales y específicos que justifican la investigación; y «el cómo» se asocia a los instrumentos o métodos de investigación aplicados para la obtención de datos y que nos serviría para el posterior análisis.

Imagen 9.1. Fundamentos de la investigación empírica social



Fuente: Atteslander, P. (2006): «Methoden der empirischen Sozialforschung».

En términos generales, se podría considerar que la naturaleza de esta investigación es eminentemente descriptiva, aunque también contiene elementos valorativos y prospectivos. Se trata de una investigación dirigida al análisis de la adquisición de la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes Erasmus y el uso de internet como herramienta básica de comunicación y búsqueda de información; el nivel en competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes Erasmus en el momento de iniciar sus estudios en el extranjero y comprobar si la estancia, en el país de destino, ha contribuido a la adquisición y/o mejora de dichas competencias.

Podríamos decir que este trabajo se sitúa dentro de los parámetros de la investigación cuantitativa y, por consiguiente, dada la naturaleza de nuestro estudio, nos decantamos por el «paradigma cuantitativo». De todas formas, se han utilizado también otras técnicas más propias de modelos cualitativos como el «foro de discusión». De manera que podemos concluir que la investigación combina técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas.

9.1.2. Importancia y naturaleza de la investigación

Nuestro tema de investigación ha surgido a partir del planteamiento inicial, la hipótesis general, que defiende la gran influencia del fenómeno de la multiculturalidad y del multilingüismo en la sociedad global y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. El EEES supone un gran reto en tanto que se propone formar una sociedad plurilingüe. El programa de intercambio Erasmus se presenta como el origen y uno de los principales programas impulsores de la movilidad en el territorio europeo y, consecuentemente, como uno de los promotores de la interculturalidad. En ese contexto pluricultural y plurilingüe en el que las nuevas tecnologías se han convertido en la herramienta de comunicación más utilizada, se ha considerado de interés científico centrarse en el análisis de las competencias comunicativas interculturales y en el uso de internet de los estudiantes que participan en el programa Erasmus con el objetivo de comprobar si ese programa de intercambio fomenta la adquisición de competencias comunicativas interculturales y, a la par, si internet es una de las herramientas que apoya el aprendizaje de esas competencias.

La investigación parte de una prueba piloto realizada durante el curso 2007/08 y que tenía como muestra de estudio los estudiantes de Hispánicas de la Universidad de Bonn que habían permanecido durante un periodo de tiempo en España gracias a una beca Erasmus. En la prueba piloto se aplicó básicamente el cuestionario como técnica útil para evaluar las percepciones, expectativas y problemas de los participantes en el estudio durante su estancia en el país extranjero.

Los resultados de dicha prueba piloto, tras la estancia Erasmus y en referencia al periodo anterior, demostraron que, en relación a las competencias comunicativas, había habido una mejora general de todos los informantes de todos los niveles en competencias comunicativas, pero, sobre todo, en aquellos elementos de la lengua que se definían por su carácter hablado como son la expresión y la comprensión oral y la interacción. Además, los resultados nos llevaron a pensar que la estancia en el extranjero se presentaba como una oportunidad única para desarrollar y adquirir un elevado nivel de competencia comunicativa, independientemente del nivel anterior a la estancia, y en el

que los niveles se mejoraban y se equiparaban fundamentalmente en las competencias de carácter oral. En cuanto a la navegación por la red, los resultados reflejaban que había experimentado un significativo aumento, lo que demostraba que los informantes habían adquirido el hábito de usar la red como medio para informarse y comunicarse; asimismo las actividades referidas a la comunicación y a la búsqueda de información tuvieron un crecimiento notable.

Por lo tanto, nuestra investigación parte de los temas y datos obtenidos en la prueba piloto, pero hemos creído conveniente ampliar el campo de estudio a las competencias comunicativas interculturales dado que la comunicación oral, que tiene lugar durante la estancia Erasmus, es básicamente de carácter intercultural. Durante la estancia en el extranjero, los estudiantes están sujetos a una comunicación intercultural en la que tienen que interaccionar de forma continua con la otra cultura. Este hecho podría influenciar y facilitar la adquisición de actitudes de respeto y aceptación hacia lo diferente, hacia los otros, hacia otras maneras de hacer.

La estancia Erasmus responde claramente al enfoque psicopedagógico basado principalmente en el socioconstructivismo de Vygoktsky y en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural propuesto por Byram. Vygotsky (1960) considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo y afirma que la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta destaca el valor de la cultura y del contexto social y considera la interacción social como motor del desarrollo y del aprendizaje: «Mental functions are «social» in two senses. First, like other aspects of culture, their development is part of the development of the socio-cultural systems and their existence is dependent on transmission from one generation to the next through learning. Second, they are nothing other than the organization and means of actual social behaviour that has been taken over by individual inernalized» (Vygotsky, 1960: 60).

Si nos centramos en el ámbito de la enseñanza de lenguas, el objeto de la didáctica de idiomas sería que los alumnos adquirieran una «competencia comunicativa intercultural» (Byram y Fleming, 2001: 19), tal y como se ha expuesto en el marco teórico. Subrayamos la evolución del estudio del aprendizaje de lenguas: desde la competencia lingüística de Chomsky hasta la competencia comunicativa de Hymes. Mientras que Chomsky cree que el conocimiento de una lengua consiste en el aprendizaje de las reglas gramaticales, Hymes prioriza el aprendizaje del conocimiento pragmático de la lengua que permite un uso adecuado en los diferentes contextos comunicativos. Por su parte, la competencia comunicativa intercultural va más allá, como lo confirman las palabras de Byram: «The learner´s ultimate goal is to achieve a capacity for cognitive analysis of a foreign culture, people and its artefacts- wheteher intellectual or other- and for affective response to experience of another culture which neither hinders his perceptions of self and others nor prevents his adaptation to new environments» (Byram y Esarte, 1991: 11). Byram considera que la enseñanza de lenguas debe preparar al alumno para su «aculturación» desarrollando actividades cuyo objetivo es que el estudiante aprenda a funcionar dentro de una nueva cultura pero manteniendo su propia identidad (Byram, 1994: 7-9). La manera más efectiva de alcanzar este tipo de competencia supera cualquier enseñanza reglada y radica evidentemente en la estancia en el país cuya lengua se desea aprender.

9.2. Diseño de la investigación

Por diseño de la investigación entendemos «el plan global que [...] intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma» (Ibañez, 1996: 56). La reflexión sobre el diseño de la investigación nos ayuda a definir el proceso, es decir, el modo en el que hemos abordado el estudio del tema. Asimismo, nos permite obtener información a través de la recogida de los datos y finalmente comprobar si se han alcanzado los objetivos planteados. El propósito del diseño ha sido asegurar que la investigación alcanzara altos niveles de coherencia interna e integridad por lo que el diseño de nuestro trabajo investigador representa una combinatoria de elementos tácticos y estratégicos del proceso o en otras palabras lo que define nuestra metodología de la investigación.

a. Estructura de la investigación

La estructura general de la investigación la hemos planteado partiendo de la relación existente entre las variables de la investigación y mediante la aplicación de uno o más métodos científicos que posibilitaran abordar el fenómeno o problemática definida en la investigación. En esa tarea la función de la investigadora ha sido definir un esquema claro del método de aproximación a los objetos de investigación en el que se concretaran un orden y una lógica de su propósito, es decir, una estructura metodológica.

b. Etapas del proceso de investigación

Según Arnal y otros (1992: 50): «las acciones o actividades del investigador se configuran en torno a tres grandes etapas. La primera consiste en la elaboración del proyecto de investigación, etapa que se corresponde con la fase de planificación del proceso general de investigación; la segunda la constituyen la recogida y análisis de los datos, correspondiente a la fase de la realización de la investigación y, por último, la tercera se refiere a la comunicación de los resultados a través del informe».

Las etapas del proceso de investigación y las acciones que la investigadora ha realizado en este estudio se presentan resumidas en la siguiente tabla:

Tabla 9.1. Etapas del proceso y acciones de la investigadora

ETAPA DEL PROCESO	ACCIONES DE LA INVESTIGADORA
Elaborar el proyecto	Planificar la investigación: a) título; b) introducción; c) planteamiento o formulación del problema; d) objetivos; e) cronograma; f) marco teórico; g) metodología.
Realizar la investigación	Recoger y analizar los datos: proceso de recolección de datos, plan de análisis e interpretación de los datos.
Comunicar las conclusiones	Redactar informe con conclusiones, implicaciones y futuras líneas de investigación, limitaciones del estudio.

En la primera etapa, referente a la planificación de la investigación, indagamos sobre si existían tesis previas que trataban nuestro tema de estudio. Para ello, cónsultamos la base de datos del Ministerio de Educación TESEO y otras como Dialnet. Una

vez comprobada la no existencia de tesis que hubieran investigado nuestro tema, iniciamos la búsqueda de bibliografía que nos aportara la información necesaria con el propósito de plantear los elementos de nuestro trabajo: el problema a estudiar, los objetivos, el marco teórico y la metodología de nuestra investigación (población, muestra e instrumentos de recogida de datos). En la segunda etapa, realizamos la recogida de datos aplicando instrumentos como la encuesta-cuestionario y el foro de discusión completada con la consiguiente interpretación de esos datos. Por último, en la tercera etapa, redactamos las conclusiones con una explicación detallada de las implicaciones para ese ámbito científico, las posibles futuras líneas de investigación y las limitaciones que la investigadora se ha encontrado a la hora de realizar la investigación. En el apartado del proceso investigador (fases de la investigación) se describen detalladamente esas etapas.

9.3. METODOLOGÍA

9.3.1. Preocupaciones e interrogantes

En el planteamiento del tema a investigar hemos definido la importancia teórica, la metodológica y la práctica. A la hora de elegir la temática de la investigación, nos hemos planteado los siguientes interrogantes a nivel global: ¿qué tema nos gustaría abordar? (contenido) ¿Por qué es importante investigar este tema? (relevancia) ¿Es posible llevar a cabo la investigación? (viabilidad) ¿Con qué limitaciones nos podemos encontrar a la hora de investigar? (problemática).

Como ya se ha mencionado anteriormente, en la investigación hemos partido del análisis y de la reflexión de nuestro trabajo previo («la prueba piloto») que tiene por título: «El estudio de las competencias comunicativas y telemáticas de los estudiantes Erasmus del Romanisches Seminar de la Universität Bonn (Alemania)». Dicha prueba contaba con un universo inicial reducido, pero sus resultados eran suficientemente indicativos para que tomáramos conciencia de la necesidad de ampliar el estudio y realizar un trabajo que respondiera a los requisitos formales de toda investigación: validez y fiabilidad. A partir de los resultados de esa investigación previa se nos plantearon los siguientes interrogantes:

- ¿Hasta qué punto mejoran, en términos generales, las competencias comunicativas la lengua extranjera durante la estancia Erasmus?
- ¿Cuáles son las competencias comunicativas que muestran una mayor mejora durante la estancia Erasmus respecto al periodo anterior?
- ¿Existen diferencias en los niveles de competencias comunicativas entre los estudiantes Erasmus?
- ¿Haber adquirido un mayor nivel en competencia comunicativa en la lengua extranjera implica a la vez una mayor competencia intercultural?
- ¿Fomenta el aprendizaje de una lengua extranjera y la estancia Erasmus actitudes de empatía, respeto y aceptación?
- ¿El aprendizaje de la lengua extranjera y la estancia Erasmus promueven la superación de estereotipos y actitudes negativas hacia las otras culturas?
- ¿Se aumenta durante la estancia Erasmus el uso de internet como herramienta habitual de búsqueda de información y de comunicación entre los estudiantes?

- ¿Qué lenguas emplean los estudiantes como canal de búsqueda de información y de comunicación en internet antes y durante el Erasmus?
- ¿Favorece internet la adquisición de la competencia comunicativa intercultural?
- ¿Cuál es la contribución de la estancia Erasmus en la adquisición de competencia comunicativa intercultural y en el uso de internet?

Todos esos aspectos sobre la adquisición de la competencia comunicativa e intercultural y otros que puedan aparecer en la aplicación del trabajo de campo son los que hemos pretendido investigar. Una vez definidos los interrogantes de la investigación, pasamos a explicar la finalidad y los objetivos de la investigación.

9.3.2. Finalidad y objetivos de la investigación

En la práctica educativa diaria y, en multitud de ocasiones, observamos situaciones que pueden ser interpretadas y explicadas desde la lógica. No obstante, la investigación es necesaria para que esa interpretación sea válida. Según Colás y Buendía (1994), la investigación educativa parte de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que posee.

El planteamiento del tema es un primer paso en la definición de la problemática a investigar y representa la extensión del objetivo en tanto que establece los límites y los alcances de la misma. Por lo tanto, la formulación de la temática o problemática (y también del título) es una etapa previa importante para formular los objetivos generales y específicos de la investigación. En la formulación de los objetivos hay que tener claras las intenciones de la investigación, exponer líneas claras, interrogantes, objetivos y finalidades en forma de objetivos específicos. Si el investigador es capaz de formular esos objetivos, significa que ha identificado el objeto de estudio en el planteamiento de la temática o problemática.

En nuestra investigación hemos partido de un objetivo general del que se desprendían objetivos específicos, puntos concretos, relevantes que se pretendían abordar durante el estudio. Los objetivos se han definido a partir de las preocupaciones e interrogantes que nos habíamos planteado anteriormente.

El objetivo general de nuestra investigación es: conocer la adquisición de competencias comunicativas e interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles antes y durante su estancia en el extranjero.

Los objetivos específicos que se desglosan del objetivo general son:

- Objetivo 1. Analizar la evolución general de las competencias comunicativas de los estudiantes alemanes y españoles durante la estancia Erasmus, en relación con el periodo anterior.
- Objetivo 2. Cuantificar las competencias comunicativas de los estudiantes alemanes y españoles que presentan una mayor evolución durante la estancia Erasmus, en comparación con el periodo anterior.

- Objetivo 3. Comprobar si las diferencias en los niveles de competencia comunicativa que presentaban los estudiantes antes del Erasmus se equiparan durante la estancia en el extranjero.
- Objetivo 4. Determinar la relación directa entre el nivel de competencia comunicativa y el de competencia intercultural de los estudiantes alemanes y españoles.
- Objetivo 5. Identificar en qué medida el aprendizaje de la lengua extranjera y la estancia Erasmus han servido para promover actitudes como la empatía, el respeto y la aceptación hacia las otras culturas.
- Objetivo 6. Analizar cómo contribuyen el aprendizaje de la lengua y la estancia Erasmus a superar estereotipos y prejuicios sobre la otra cultura.
- Objetivo 7. Conocer el uso de internet de los estudiantes durante la estancia Erasmus, como herramienta habitual de comunicación y de búsqueda de información, en relación con el período anterior.
- Objetivo 8. Conocer la lengua de uso de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles antes y durante la estancia en el extranjero.
- Objetivo 9. Analizar el uso de las aplicaciones de internet de los Erasmus como medio que favorece la adquisición de la competencia comunicativa e intercultural.
- Objetivo 10. Identificar la contribución de la estancia Erasmus a la mejora de la competencia comunicativa e intercultural y al uso de las aplicaciones de internet.

Los objetivos específicos se han instrumentalizado mediante el uso de técnicas de recogida de datos como la encuesta-cuestionario y el foro de discusión.

9.3.3. Proceso investigador: el método

Este apartado contempla el proceso metodológico que hemos seguido en nuestra investigación; la población y la muestra, el instrumento y su empleo y el procedimiento de uso durante el transcurso de nuestro trabajo. En primer lugar, exponemos las fases de la investigación.

a. Fases de la investigación

Según Denzin y Lincoln (2000), el proceso de investigación implica tres actividades básicas relacionadas entre ellas como son: la teoría, el método y el análisis. Rodríguez y otros (1999) estructuran este proceso en fases o períodos que orientan la investigación: la fase preparatoria, el trabajo de campo, la fase analítica y la fase informativa. Sin embargo, de acuerdo con Gunzenhäuser y Haas (2006) existen tres tipos principales de fases en una investigación: «Einstiegs- und Konkretisierungsphase» (fase preparatoria), «Forschungs- und Erstellungsphase» (fase de investigación) y «Endphase» (fase final). Pero a pesar de la diferencia en la estructuración, todos ellos coinciden en que durante esas fases el investigador tiene que ir tomando decisiones entre las diferentes opciones y las diferentes alternativas que se presentan.

En nuestro proceso de investigación hemos tenido en cuenta las fases propuestas por Gunzenhäuser y Haas (2006): la fase preparatoria, la fase de investigación y la fase final.

La fase preparatoria («Einstiegs- und Konkretisierungsphase»). La investigación se centró en el período inicial del trabajo en la ampliación del tema de la investigación previa y en la temporalización así como en el diseño de su fundamentación teórica. Mediante la reflexión y la búsqueda, la selección y la revisión bibliográfica, hemos elaborado el diseño y determinado el marco teórico-conceptual en el cual se sustentaría. En esta fase preparatoria, la búsqueda, la revisión y la selección de la bibliografía desempeñaron un papel relevante en nuestro estudio. Según Engel y Preißner (2001): «Nachdem die verschiedenen Artikel und Bücher beschafft wurden, muss ausgewählt werden, welche davon für die eigene Arbeit relevant sind und verwertet werden sollen. Natürlich findet bereits während der Suche und der Beschaffung eine gewisse Auswahl statt, denn man beschafft sich schließlich nur Artikel, von denen aus bestimmten Gründen (Titel, Autor, Abstract, etc.) erwartet wird, dass sie verwendbar sein werden und natürlich hat jeder Doktorand bereits sein eigenes Vorgehen entwickelt, so dass nur einige sehr generelle Hinwiese gegeben werden können» . Es decir, en la selección de la información el investigador tiene que elegir aquellos materiales que por título, autor, resumen, etc. crea que su contenido contribuye a reforzar el enfoque teórico de la investigación. Además, Gunzenhäuser y Haas (2006) añaden que se tendría que tener en cuenta la actualización de las fuentes, pero, al mismo tiempo, critica la teoría de algunos autores de utilizar sólo fuentes publicadas recientemente o en «x» años, lo que cree que es un error, ya que a menudo esos libros son un plagio de la obra de autores anteriores: «abschließend wird darauf hingewiesen, dass die Aktualität der Quellen beachtet werden sollte. Manche Korrektoren arbeiten mit Faustregeln, denen zu folge ein bestimmter Anteil der Quellen nicht älter als «x» Jahre (abhängig vom Fachgebiet) sein sollte. Dies ist natürlich nicht immer sinnvoll, zumal ein solches Vorgehen dazu führen kann, dass bei gleichen Gedanken nicht die älteste Quelle (und damit der eigentliche Urheber) zitiert wird, sondern der Plagiator» (Gunzenhäuser y Haas, 2006: 172).

La fase de investigación («Forschungs- und Erstellungsphase») se ha basado principalmente en el trabajo de campo y en el análisis de los datos. Tras el diseño y la estructuración de la investigación, accedimos al campo donde aplicamos los instrumentos elaborados para la recogida de datos, la «encuesta-cuestionario» y el «foro». En los siguientes epígrafes se describen la fase de acceso a los escenarios de la investigación, el proceso de selección del centro de educación superior y de los informantes y la recogida productiva de información, buscando significados y perspectivas válidas para los objetivos de la investigación. A la par, y a partir de los instrumentos de recogida de datos mencionados, iniciamos el procesamiento de la información y la interpretación de los datos, la denominada «fase analítica» según Rodríguez y otros (1999). Posterior al trabajo de campo y con la ayuda del paquete estadístico «SPSS», hemos llevado a cabo el análisis que ha consistido en la codificación de los datos y en la interpretación de los resultados obtenidos. Los resultados del análisis han dado lugar a las conclusiones, a las propuestas de mejora y a las limitaciones del trabajo de investigación, elementos que han formado parte de la fase final.

Por otra parte, en esta fase de investigación hemos diferenciado dos sub-fases de aplicación:

Sub-fase A: publicación de una encuesta-cuestionario sobre «Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus» facilitada a través de internet en alemán y en castellano, los idiomas de nuestros informantes.

Sub-fase B: apertura y desarrollo del foro de discusión en la red, en el que los alumnos españoles y alemanes han tenido la oportunidad de discutir sobre los aspectos planteados en la encuesta-cuestionario.

En la primera, sub-fase A, hemos seguido la perspectiva cuantitativa, ya que la técnica de recogida de datos utilizada (encuesta-cuestionario) nos ha permitido valorar el estado previo y actual de los aspectos valorados y que son el objeto de nuestra investigación. En la segunda, sub-fase B, la herramienta ha sido el foro de discusión, el cual nos ha facilitado una gran cantidad de información de tipo cualitativo que ha enriquecido de datos y matices los resultados obtenidos en las encuestas-cuestionarios.

Tabla 9.2. Temporalización de las sub-fases A y B

Sub-fase A	Sub-fase B
Encuesta-cuestionarios	Foro de discusión
octubre 2009 – abril 2010	marzo 2010 – septiembre 2010

La fase final («Endphase»), como ya hemos mencionado, ha implicado la redacción de las conclusiones a partir de la reflexión de los análisis de los resultados, la elaboración de las limitaciones del estudio y de las propuestas de mejora y la optimización y revisión del trabajo en su conjunto.

Definidas las fases en las que hemos enmarcado nuestra investigación y, antes de presentar y analizar los instrumentos empleados (encuesta-cuestionario y foro de discusión) y los motivos que nos llevaron a su aplicación, describimos en el siguiente apartado la población y la muestra que han participado en nuestro estudio.

b. Población y selección de la muestra

Una de las tareas más difíciles de una investigación es seleccionar a los informantes. El proceso del trabajo de campo se inicia con la identificación y caracterización de los individuos y de los grupos que formarán parte de la investigación. La selección de los informantes (población) será relevante porque ese grupo de personas nos facilitará información esencial y enormemente importante para los propósitos de nuestro estudio.

La muestra se define como una parte o subconjunto de la población seleccionada para la investigación y que pone de manifiesto las propiedades de esa población, mientras que el muestreo consiste en obtener una o más muestras de la población (Goetz y LeCompte, 1988: 102).

En nuestro trabajo investigador se ha llevado a cabo un proceso de selección o muestreo estratégico voluntario, también denominado por Goetz y LeCompte (1988: 102) de «casos típico-ideal»: «un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población, y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima». Esta estrategia se suele utilizar en diseños de estudio de caso único como es el nuestro, es decir, en los que la recogida de información procede básica y casi exclusivamente de un informante-clave (grupo de estudiantes «Erasmus»). La investigación se centra principalmente en un grupo-población, los estudiantes Erasmus, pero hay que destacar que presenta una subcategorización: estudiantes alemanes Erasmus en España y estudiantes españoles Erasmus en

Alemania. Esa subcategorización nos permite poder llevar a cabo un estudio comparativo entre los dos subgrupos de población que forman parte de la investigación. Tenemos que subrayar que en el grupo-población de nuestro estudio la muestra de estudiantes-informantes elegida corresponde a España y a Alemania, los dos países de la Unión Europea que, según las estadísticas del Eurostat (2009), tienen una mayor participación en el funcionamiento del programa de movilidad Erasmus, lo que da mayor representatividad en el ámbito investigador a los resultados obtenidos.

Fox (1981: 367-369) distingue cinco etapas en el proceso de muestreo:

- Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
- Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tiene acceso.
- Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a los que se les pide que participen en la investigación.
- Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta participar.
- Muestra productora de datos: la parte que ha aceptado y que realmente produce datos.

La representatividad de la muestra es un aspecto relevante de la investigación que, según Fox (1981: 198), requiere:

- Conocer qué variables están relacionadas con el problema que se estudia.
- Capacidad para medir esas variables.
- Tener datos de la población sobre dichas variables para usarlas como base de comparación.

Fox (1981) diferencia tres tipos de muestra: la invitada, la aceptante y la productora de datos. Por muestra invitada se entiende el conjunto de todos los elementos de la población a quienes se les ofrece participar en la investigación; la muestra aceptante es la parte de la muestra invitada que quiere participar en la investigación; y la muestra productora de datos parte de la muestra aceptante que realmente aporta los datos. El contraste de la representatividad se puede realizar mediante los siguientes tipos de muestra:

- Muestra invitada o conjunto de estudiantes «invitados» de la población.
- Muestra aceptante o conjunto de estudiantes que aceptan participar.
- Muestra productora de datos o muestra real de la investigación.

c. Participantes o sujetos de la investigación

Según Rodríguez y otros (1999: 127), los «participantes» o «sujetos de la investigación» son «las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, solicita información por escrito o bien se les pide documentos. Con dichas personas se obtiene el grueso de la información que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones». Según Aguaded (1997), los «participantes» o los «sujetos de la investigación» son los protagonistas principales del estudio,

dado que son los que aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de investigación.

En nuestra investigación los participantes constituyen el eje central del estudio, ya que aportan información esencial sobre una realidad y un fenómeno educativo de gran magnitud en Europa: el programa Erasmus y sus consecuencias en el aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras, junto con sus aspectos culturales y el uso de internet. El objeto de estudio de esta investigación se basa justamente en el análisis de las competencias comunicativas interculturales y en el uso de internet como herramienta de búsqueda de información y comunicación de los estudiantes Erasmus españoles y alemanes antes y durante su periodo en el extranjero. Por lo tanto, la muestra está formada principalmente por el grupo-población de estudiantes Erasmus y los participantes o sujetos de la investigación se clasifican en dos tipos de informantes: por una parte, estudiantes Erasmus españoles en universidades alemanas y, por otra parte, estudiantes Erasmus alemanes en universidades españolas. Además, hemos considerado relevante encuestar a una población reducida que sirviera de grupo control: estudiantes que estaban a las puertas de realizar un Erasmus.

Para delimitar todavía más la muestra, dado que esa población es muy numerosa y que los factores a considerar se caracterizan por su infinitud (país de origen, país de recepción, lenguas, estudios, etc.), hemos tomado como población-muestra:

- Estudiantes españoles que realizaban una estancia Erasmus en Alemania y, en concreto, en las siguientes universidades: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Universität zu Köln, Freie Universität Berlin, RWTH Aachen University.
- Estudiantes alemanes que llevaban a cabo una estancia Erasmus en España en las siguientes universidades: Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona.

El requisito que tenían que cumplir los estudiantes interesados para poder formar parte de la muestra era cursar sus estudios durante un semestre o durante un curso académico en alguna de las nueve universidades españolas o alemanas citadas. La muestra de nuestra investigación ha estado formada por 188 estudiantes Erasmus.

9.4. Proceso y técnicas de recogida de datos

El proceso de recogida de datos y sistematización de la información se ha caracterizado por ser el eje de nuestro trabajo ya que como indican Rodríguez y otros (1999: 142): «los datos no existen con independencia del procedimiento y/o sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persigue al recogerlo». Y continúan que no hay que olvidar que «lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de la investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso».

Estos autores opinan también que los diversos procedimientos y técnicas de investigación permiten: recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva sobre un problema que tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los participantes en el estudio, o bien utilizar al propio investigador o a los participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto concreto. Los procedimientos y técnicas de recogida de datos se tienen que adaptar a los objetivos del investigador. En la construcción del gran número de procedimientos y técnicas, es la intencionalidad del que elabora la investigación, que viene determinada por su carácter más o menos estructurado y por el grado, lo que guía la respuesta de los sujetos. El mismo procedimiento o técnica puede utilizarse: para describir una situación (cuestionarios, observación no estructurada, entrevista no estructurada, escala, inventarios, etc.), para contrastar una explicación (tests, lista de control, sistema de categorías, sistema de signos, escala de estimación, entrevista estructurada, etc.), para interpretar lo que otros piensan (diario, documento, biografía, entrevista no estructurada, historia de vida, etc.), para analizar lo que pienso (autobiografía, diario, observación no estructurada, fotografía, cuestionario autoaplicable), y para ayudar a que otros tomen conciencia (diario, unidades narrativas, triangulación, encuesta, «feedback», grupo de discusión, técnicas de grupo) (Rodríguez y otros, 1999: 144).

En nuestra investigación, hemos recogido la información a partir de las respuestas de los informantes realizadas en las encuestas-cuestionarios y de la información obtenida en el foro de discusión.

Desde el enfoque de la investigación-acción, la selección de un determinado procedimiento de recogida de datos puede motivar la presencia de algunos roles en el trabajo de campo y en el establecimiento de un determinado estatus para el investigador y los participantes. En nuestra investigación, con la elaboración de la encuesta-cuestionario y el foro de discusión, se ha pretendido conseguir un grado de implicación mínima de la investigadora para poder describir de la forma más objetiva posible un fenómeno educativo real.

Tras la explicación del procedimiento de recopilación de los datos exponemos las técnicas de recogida que nos han permitido construir los instrumentos para recabar de la realidad los datos necesarios para llevar a cabo nuestro trabajo. En el siguiente apartado, se definen y contextualizan las técnicas generales que se han aplicado como instrumento de la investigación, lo cual supone definir el instrumento concreto utilizado, indicando el proceso de elaboración y construcción y las fases de la aplicación. Las técnicas de recogida de datos no sólo se basan en describir y analizar, a partir de un estudio estadístico, la relación entre las estancias de los estudiantes en el país de la lengua estudiada, sino también en analizar todas las relaciones que se establecen entre los diferentes fenómenos y valorarlas en profundidad. Entre los diferentes métodos descriptivos disponibles para abordar este tipo de investigaciones, nos decidimos por los foros de discusión y por el estudio de encuesta, basado en el cuestionario, ya que consideramos que eran los instrumentos más adecuados para conseguir los objetivos propuestos en nuestra investigación.

9.4.1. La encuesta-cuestionario

El cuestionario, una de las técnicas de recogida de datos de los estudios encuesta, es uno de los instrumentos más representativos de los enfoques y diseños cuantitativos. Los cuestionarios, en la investigación cuantitativa, favorecen el acercamiento a formas de conocimiento y se elaboran para contrastar puntos de vista, no para explorarlos. Su análisis se apoya en el uso de estadísticas que pretenden acercar los resultados, en unos pocos elementos (muestra), a un punto de referencia más amplio y definitorio (población).

Como indica Estebaranz (1994: 275): «el cuestionario puede ser un instrumento útil para evaluar las percepciones, expectativas, problemas, y valoración de las personas implicadas en él». Por su parte, Fox (1981: 586) señala que el método del cuestionario es el más adecuado para obtener información de un gran número de sujetos en un corto espacio de tiempo y, sobre todo, para obtener información a niveles superficiales o subsuperficiales, ya que lo que se necesita es una respuesta concreta a una pregunta también concreta y, a partir de ello, hacer las deducciones pertinentes. Arnal y otros (1992: 178) subrayan que el cuestionario es un método de gran utilidad en las investigaciones que requieren datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar de su experiencia personal y lo define como: «un método de investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que pueden constituir una muestra representativa de una población con el fin de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de investigación, como pueden ser: intereses, motivaciones, creencias, actitudes, intenciones, deseos, percepciones, vivencias y conductas personales o de grupos. Esa información recogida suele referirse al mundo profesional, social o personal».

Fox (1981) define una lista con las ventajas y los inconvenientes que se dan con más frecuencia en este instrumento de recogida de datos:

- Ventajas: el alcance masivo de sujetos, el ser relativamente poco costoso, la normalización completa de instrucciones que se imparte a la población, la flexibilidad que le da al investigador el hecho de que pueda incluir una variedad de modelos de respuesta.
- Inconvenientes: obliga a formular las preguntas por adelantado, no puede haber interpretaciones o explicaciones complementarias y/o el peligro real de que sólo devuelvan el cuestionario una pequeña parte de los sujetos de la muestra.

Los estudios encuesta consisten en una serie de preguntas que se formulan de modo directo o indirecto a una muestra representativa de sujetos mediante un guión o protocolo previamente elaborado. Los ámbitos de información más frecuentes son los intereses, actitudes, valores, creencias, conductas personales o grupales, intenciones, etc. El método encuesta presenta principalmente dos características: la recogida de datos que se basa en la formulación de preguntas a personas que poseen la información y son capaces de comunicarla a través de una entrevista personal, por correo o por teléfono; y el método de encuesta que pretende hacer estimaciones de las conclusiones para la población a partir de los resultados objetivos en una muestra (Latorre y otros, 1996: 182). En nuestra investigación, hemos seguido los pasos requeridos, según Bisquerra (1989: 128-129), para la realización de una encuesta: definir los objetivos, definir la información necesaria, definir la población objeto de estudio, establecer los recursos

disponibles, elegir el método de encuesta, diseñar el cuestionario, planificar el método de análisis de datos, pasar una encuesta piloto, revisar la encuesta a partir de la información que nos facilita la encuesta piloto, seleccionar la muestra de sujetos, realizar la encuesta, codificar los datos, hacer la tabulación y el análisis de los resultados y escribir el informe.

Según Bernardo y Calderero (2000), las características esenciales del estudio encuesta-cuestionario son: la fiabilidad, la validez y la varianza:

La fiabilidad o confiabilidad del instrumento de medición permite determinar que el mismo mide lo que se pretende medir y aplicarlo tantas veces como sea necesario. Hernández (1998: 243) indican que «la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados». Para la ejecución del procedimiento metodológico, hemos aplicado la prueba piloto, validada por los expertos, grupo formado por profesores de lengua universitarios y por estudiantes Erasmus que no formaban parte de la muestra, pero que presentaban las mismas características de los sujetos muestrales. Para encontrar el coeficiente de confiabilidad, hemos procedido a la aplicación de esta prueba piloto en 10 sujetos no pertenecientes a la muestra del estudio con características equivalentes a la misma; a la codificación de las respuestas y su transcripción en una matriz del programa SPSS; y al cálculo del coeficiente Alfa Cronbach e interpretación de los valores, teniendo en cuenta la escala que sugiere Ruiz (1998):

Tabla 9.3. Valores de cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach

RANGO DE MAGNITUD	
0,81 – 1,00	Muy alta
0,61 – 0,80	Alta
0,41 – 0,60	Moderada
0,21 – 0,40	Baja
0,001 – 0,20	Muy baja

Fuente: Ruiz, C. (1998): «Instrumentos de Investigación Educativa».

En nuestra investigación hemos obtenido un coeficiente de confiabilidad del 0,93 que, según la tabla 9.3, es un coeficiente de magnitud muy alta, lo que nos ha confirmado la fiabilidad de la encuesta-cuestionario, instrumento diseñado para ser aplicado a la muestra del estudio. En la medición de todo instrumento de recogida de datos es imprescindible, además de valorar su confiabilidad, evaluar su validez como analizamos a continuación.

La validez del instrumento es considerada como un conjunto específico de elementos, en el sentido que se refiere a un propósito especial y a un determinado grupo de sujetos, es decir, se entiende como el hecho de que una prueba sea de tal manera concebida, elaborada y aplicada que mida lo que se propone medir. Tejada (1995: 26) define el término validez como «[…] el grado de precisión con el que el test utilizado

mide realmente para lo que fue destinado a medir». Se determina a partir de la revisión de la presentación del contenido y del contraste de los indicadores con los ítems que miden las variables correspondientes. El contenido de nuestra encuesta-cuestionario ha sido validado por un grupo de expertos, formado por profesores de lengua con larga experiencia en el ámbito de la educación superior, los cuales han analizado el contenido y la correspondencia entre los indicadores y los ítems; han realizado las correcciones oportunas en relación al contenido, la pertinencia, la ambigüedad, la redacción y otros aspectos que han considerado susceptibles de mejorar; y han aportado las observaciones pertinentes. Este procedimiento ha dado paso al diseño definitivo de la encuesta-cuestionario para someterlo a la confiabilidad.

Por lo tanto, la pretensión de alcanzar unos resultados de estudio generalizables y unívocamente interpretables se corresponde con el problema de someter a la confiabilidad y a la validez de los instrumentos aplicados en el trabajo investigador. Esos dos aspectos esenciales en toda investigación empírica son los que la diferencian de la pura experiencia. Mientras que desde la experiencia los juicios válidos dependen de la intuición, de las evidencias anecdóticas y del concepto del mundo, etc., en el caso de afirmaciones científicas es imprescindible llevar a cabo una revisión y control de la validez de la técnica de estudio (Börtz y Döring, 2002).

a. Proceso de elaboración del cuestionario-encuesta

El cuestionario-encuesta de nuestra investigación se ha conceptualizado para dar respuesta a las preguntas básicas de nuestro estudio. En la elaboración del cuestionario, hemos tenido en cuenta los objetivos de la investigación y los campos temáticos en torno a los cuales se pretendía recoger la información, así como criterios y pautas de procedimiento de varios autores como Pérez (1986) y Woods (1987). Estos referentes son:

- «Determinar con precisión el tipo de información que se necesita». Se trata de un factor clave para no olvidar aspectos importantes. En nuestro caso se ha partido de un estudio anterior y la finalidad ha sido ampliar la muestra y la información obtenida en la citada investigación.
- «Especificación de variables». Hemos definido las variables de estudio tras varias revisiones del cuestionario y hemos elaborado una categorización de las preguntas y respuestas para mejorar el análisis.
- «Decisión acerca de la modalidad de cuestionario más adecuado». Hemos decidido elaborar un cuestionario de preguntas cerradas y semicerradas por ser el tipo de pregunta que mejor se adaptaba para obtener la información necesaria.
- «Definición de las normas de aplicación». Hemos intentado simplificar la introducción de la información para facilitar la respuesta de los encuestados.
- «Validación de los expertos». Hemos sometido el cuestionario provisional durante dos meses a una evaluación de expertos en lengua de universidades alemanas y españolas, profesores y alumnos que han dado su opinión sobre: la tipología de las preguntas, su comprensión, la formulación y adecuación de las preguntas a la información requerida, la conveniencia de incluir preguntas relevantes no contempladas y otros aspectos que han formado parte de la prueba.
- «Revisión del cuestionario provisional». En base a la información facilitada por los expertos, se han realizado las modificaciones oportunas. En general, sus indicaciones se referían a la dificultad en la interpretación de algunas preguntas,

lo que ha dado pie a la reformulación de algunos ítems para garantizar la claridad del contenido y facilitar la respuesta de los informantes. Este ha sido el procedimiento utilizado para la validación de nuestra encuesta-cuestionario, a lo que Lather (1986) denomina «validación por expertos» y «validación aparente» del instrumento de recogida de datos para la investigación.

- «Estudio Piloto». Antes de la versión definitiva del cuestionario hemos seleccionado una muestra de 20 estudiantes alemanes y españoles que no formaban parte de la muestra de nuestro estudio. Este grupo ha realizado la prueba piloto sobre el cuestionario provisional ya modificado. El objetivo de la prueba piloto ha sido verificar si aún se detectaban carencias o ítems innecesarios, si el contenido y la forma de las preguntas eran pertinentes y si el instrumento de recogida de datos respondía a los objetivos definidos en la investigación. El resultado de la prueba piloto ha sido que la mayoría de los estudiantes ha considerado apropiado, claro y preciso el tipo de pregunta, aunque algunos han propuesto ligeros cambios de matiz para mejorar la claridad y la precisión de los ítems. Teniendo en cuenta sus observaciones, hemos elaborado el documento final, el cuestionario-encuesta definitivo, con el que se ha dado por finalizado el proceso de elaboración del instrumento de recogida de información.
- El diseño definitivo del cuestionario se presenta en el Anexo II.

El proceso de elaboración del cuestionario se ha dividido en dos partes principales:

Primera parte: distribución de los cuestionarios

- Selección de todos los grupos de estudiantes Erasmus españoles y alemanes de las universidades participantes en el estudio.
- Información a las universidades participantes de la disponibilidad de la página web para que los estudiantes puedan entrar y realizar el cuestionario.
- Publicación de los cuestionarios en internet. Los cuestionarios se han publicado en una página de internet con URL propia: www.cuestionarioserasmus.com.
- Materiales, recursos y técnicas: los materiales y recursos son los cuestionarios elaborados a partir de los objetivos iniciales en los que se recogen los datos de los estudiantes y la técnica, la distribución y la recepción de los cuestionarios.
- Temporalización: la distribución de los cuestionarios y la recepción se ha llevado a cabo desde octubre de 2009 hasta abril de 2010.

Segunda parte: procedimiento y desarrollo del estudio

- Elaboración de un informe inicial en el que se detallan las reflexiones críticas de los cuestionarios recibidos con tal de mejorar las preguntas.
- Análisis de los datos, ordenación a través del sistema informático SPSS e ilustración con gráficos EXCEL.
- Aproximación de las dos técnicas de investigación, una vez acabado el trabajo de campo.
- Elaboración de un informe final con todos los resultados, acompañados de una valoración crítica de los mismos y de los resultados obtenidos.

El cuestionario de nuestra investigación se ha constituido en un documento, cuya elaboración, como se ha expuesto con anterioridad, ha implicado un proceso arduo y complejo. Con el fin de encontrar el instrumento adecuado y en relación al contenido del cuestionario, hemos buscado, sin éxito, investigaciones que hayan aplicado cuestionarios y encuestas similares, por lo que hemos decidido continuar ampliando y perfeccionando nuestro cuestionario en base a las recomendaciones y modelos de actuación de autores de referencia.

Según Rodríguez y otros (1999: 185), para la elaboración del cuestionario es necesario respetar unas exigencias fundamentales tales como: que se le considere como un proceso de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad; que parta de las experiencias y de los esquemas de referencia teóricos definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte; que permita que la información del análisis de los datos del cuestionario sea compartida por los participantes en la investigación; que la administración del cuestionario no produzca rechazo alguno entre los miembros del colectivo participante, sino que sea aceptado mayoritariamente; y que se le considere una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad.

«La forma que adopta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad» (Rodríguez y otros, 1999: 185). Las preguntas en ese tipo de técnicas reflejan lo que se piensa sobre un problema que se está investigando, el esquema o el marco conceptual. Las preguntas se relacionan estrechamente con el esquema conceptual de partida y está condicionado por el tipo de información que se pretende recoger. En función del tipo de información que se recopila, se pueden distinguir dos tipos de cuestionarios: los que buscan información descriptiva concreta y los que persiguen recoger una descripción de carácter general e información cualitativa, como es el caso de nuestra investigación.

En la elaboración del cuestionario, es una tarea imprescindible que el investigador prevea las posibles respuestas. Según Fox (1981): «no hay ningún aspecto del cuestionario que sea más decisivo que el de la selección y preparación de los modelos de respuesta. Un cuestionario puede contener uno o varios modelos posibles de respuesta o cualquier combinación [...], el investigador tiene que asegurar que sus modelos de respuesta proporcionen al encuestador los datos que necesite y en la forma en que los necesite para responder al problema del estudio».

En la reflexión sobre el tipo de información que se desea obtener, es importante plantear preguntas con la claridad suficiente para que se contesten sin dificultades de interpretación por parte de los encuestados. Para averiguar las deficiencias e inconvenientes que se pueden presentar en la respuesta del cuestionario es recomendable realizar pruebas piloto más informales con sujetos de características similares a los que se emplean en el estudio (Fox, 1981).

En el caso del diseño y realización de un cuestionario, Buendía y otros (1998: 124-125) y Cohen y Manion (1990: 108) definen que los aspectos que se tienen que tener en cuenta a la hora de elaborar un cuestionario son: el número de preguntas debe ser suficiente para que queden reflejados todos los aspectos importantes de acuerdo a

nuestro propósito; especificar todos los datos de identificación y clasificación necesarios para el tipo de investigación; presentar, en primer lugar, las cuestiones más interesantes procurando que no sean difíciles o embarazosas; si el cuestionario trata varios temas, las preguntas sobre un mismo tema deben ir juntas; las preguntas deben ser claras y sencillas con un lenguaje apropiado a los destinatarios; la apariencia del cuestionario es de vital importancia, debe parecer fácil y atractivo y no debe estar demasiado comprimido; conviene utilizar el sistema de marcar los recuadros; es indispensable realizar una prueba piloto antes de realizar el cuestionario definitivo; y, por último, se debe incluir una carta de introducción dirigida al encuestado donde se solicita su colaboración, se le facilita información sobre el interés de la investigación y se le agradece su participación.

En base a esas recomendaciones y teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, el marco conceptual y la experiencia de partida, hemos diseñado un primer esbozo del instrumento de recogida de datos. Hemos evitado diseñar cuestionarios demasiado largos y mecánicos para evitar que el encuestado perdiera el interés para lo cual hemos agrupado las preguntas que tenían el mismo formato posibilitando construir una matriz de cuestionario y elecciones de respuesta; asimismo este sistema ha facilitado el procesamiento de los datos y el posterior análisis. Por lo tanto, hemos simplificado el cuestionario para que los informantes pudieran entenderlo fácilmente y pudieran realizarlo de la forma más rápida posible; lo hemos estructurado de tal forma que facilitara, en el mayor grado posible, la introducción de los datos y así reducir al mínimo el esfuerzo de los participantes; hemos redactado de modo elocuente los enunciados y el material introductorio para informar a los participantes sobre la finalidad de la investigación, sobre el uso de los datos y sobre la utilidad científica que se dará a los datos obtenidos; hemos facilitado los resultados de la investigación a los participantes para que el intercambio de la información fuera bidireccional; y, por último, para evitar que consideraran que los cuestionarios en forma de autoevaluación significaban de alguna manera una actividad de evaluación del centro, hemos creído relevante destacar e informar a los participantes de su anonimato lo que ha favorecido las circunstancias de indagación. Otro dato muy importante a destacar es que el cuestionario lo hemos facilitado en los dos idiomas de los informantes: en alemán para los estudiantes Erasmus alemanes y en español para los estudiantes Erasmus españoles para evitar posibles problemas de comprensión por razones de lengua.

Los cuestionarios definitivos de nuestro estudio presentan un conjunto de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variable que son objeto de estudio y que están orientados a la medición y al diagnóstico. El cuestionario, a nivel psicopedagógico, se basa en el enfoque constructivista, eje central de nuestra investigación y se ha configurado como una autoevaluación del propio aprendizaje. La autoevalución le permite al estudiante llevar a cabo un análisis y reflexión sobre sus conocimientos y habilidades, en este caso, referentes a las competencias comunicativas en lengua extranjera, a la interculturalidad y al uso de internet. Además, pretende evaluar el progreso y el desarrollo de esas competencias en el transcurso del tiempo.

El formato web no implica un simple cambio de soporte –presentar en formato electrónico igual que podría haberse confeccionado en papel–, sino que implica aprovechar las ventajas de la investigación online tales como: el coste mínimo, la inmediatez, la calidad, la interactividad, la representatividad y el procesamiento automático de los datos.

b. Formato y estructura de los cuestionarios

En el apartado de elaboración del cuestionario, ya hicimos mención sobre la necesidad de respetar ciertos criterios a la hora de elaborar un cuestionario. Un aspecto relevante en la elaboración del cuestionario es el formato y la estructura del mismo, lo que significa prestar atención a las preguntas y a las opciones de las respuestas que se incluyen, pero también al título, a la presentación, a la ejemplificación de respuesta tipo, a la fórmula de agradecimiento y al modo en el que el encuestado puede devolver el instrumento.

Para facilitar la realización de las encuestas hemos descartado emplear el procesador de textos Word y hemos considerado las herramientas que nos proporciona internet como las más completas para acercar los cuestionarios a los participantes. Tras la redacción de las encuestas con las preguntas y respuestas correspondientes, hemos procedido a traducir los cuestionarios al lenguaje de programación HTML (HyperText Markup Language) que es el lenguaje de programación básico que se utiliza habitualmente para la construcción de páginas webs. Con el lenguaje HTML hemos podido describir la estructura y el propósito de la información en forma de texto y complementarlo con objetos como imágenes. Sin embargo, al ser HTML un lenguaje de programación básico para la construcción de páginas web, éste necesita complementarse con otros lenguajes como PHP para poder incluir opciones como el envío de datos. PHP es un lenguaje de programación, cuya sintaxis es herencia de otros lenguajes como C+, Java y Perl y se usa para la creación de páginas webs dinámicas y rápidas. Este lenguaje está soportado por HTML. Las siglas PHP significaban en un principio «Personal Home Page Tools», aunque ahora se aplican para denominar «PHP Hypertrext Pre-processor», es decir, al preprocesador de hipertextos. La diferencia fundamental entre PHP y HTML es que PHP, su código se tiene que ejecutar siempre desde un servidor, es más seguro e incluye opciones adicionales. Gracias a la combinación de PHP y HTML, hemos conseguido salvar la mayor dificultad con la que nos encontramos una vez traducidos los cuestionarios a lenguaje de programación HTML: el almacenamiento de los datos y el envío de las respuestas de los cuestionarios.

A continuación presentamos el código fuente de la página principal de la web que creamos para la realización de los cuestionarios:

El código PHP se incluye en los tags especiales «<?php;?>», pero al ejecutar el «script» no se puede visualizar el código PHP, ya que sólo se puede acceder a él desde el servidor que generó la página web.

Imagen 9.2. Página principal de la web



Como se puede observar en la imagen 9.2, el título del cuestionario de la página principal de la web alude al tema central de la investigación: «Las competencias comunicativas interculturales y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles». En la misma también aparece el nombre de la persona investigadora y de las dos universidades promotoras del estudio: la Universidad de Huelva y la Universidad de Bonn. En esta misma página principal aparecen los dos enlaces para acceder a los dos cuestionarios: el cuestionario en español para los estudiantes Erasmus españoles y el cuestionario en alemán para los estudiantes Erasmus alemanes. El cuestionario se desglosa en cuatro partes principales: datos personales, autoevaluación referente a los conocimientos comunicativos, autoevaluación respecto a los conocimientos en lengua y cultura y autoevaluación relativa a los usos de internet. Para evitar la participación de personas no deseadas hemos restringido el acceso a la web mediante un código clave y de la contraseña de usuario. Esta contraseña se la hemos facilitado a los estudiantes Erasmus participantes de manera individual y a través de un correo personal.

El objetivo del primer bloque se centra en recopilar datos relevantes relacionados con la persona, sus circunstancias y el aprendizaje de la lengua extranjera, la universidad de origen y de destino, los estudios que cursa y el curso, la fecha de inicio y de fin de la estancia Erasmus, la lengua materna, la lengua extranjera y el tiempo que lleva estudiando la lengua extranjera.

El segundo bloque presenta una autoevaluación que se clasifica en cinco apartados correspondientes a las cinco habilidades que una persona tendría que desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera: comprensión lectora, comprensión oral, expresión oral, interacción oral y expresión escrita. En cada recuadro de habilidad y en el plano horizontal se han incluido los descriptores referentes a las capacidades y conocimientos correspondientes a los seis niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y en el plano vertical una subdivisión de «antes» y «ahora». De esa manera, es el propio estudiante quien evalúa de forma inconsciente el nivel de conocimiento en lengua extranjera y su evolución entre antes y durante la estancia Erasmus.

El tercer bloque hace referencia a aspectos relacionados con la cultura y la lengua. Se trata de una batería de preguntas dirigidas a indagar en las actitudes y en las opiniones hacia la cultura de la lengua extranjera.

Para finalizar, el último bloque trata la temática de internet y lengua. El objetivo de este bloque es constatar que la estancia Erasmus incide en los hábitos de uso de internet como herramienta básica de comunicación y de búsqueda de información.

Una vez realizado el cuestionario, el estudiante lo ha enviado a la investigadora pinchando en el botón «Enviar». El sistema, creado a partir de lenguaje de programación HTML y PHP, ha permitido que se generara un mensaje electrónico que la investigadora recibía de forma inmediata en su buzón de correo electrónico. Al mismo tiempo, al pinchar el botón «Enviar», el estudiante recibía un mensaje de agradecimiento por haber colaborado en la investigación. Los datos introducidos por el encuestado se guardaban de forma automática en una hoja de cálculo Excel.

c. Elección de las preguntas del cuestionario

La selección de las preguntas del cuestionario depende de factores que se relacionan con la naturaleza de la información que se pretende obtener (el nivel sociocultural y lingüístico de los encuestados, las características de los mismos) y de los objetivos de la investigación. Según Rodríguez y otros (1999), tendrían que formularse preguntas: relacionadas con el problema estudiado no dadas a conocer por otros medios, que tengan en cuenta el modo en el que van a codificarse o tabularse las respuestas, que permitan establecer comparaciones con otros trabajos realizados sobre el mismo estudio, que no tengan mucha dificultad para los encuestados, que no supongan un gran esfuerzo para los encuestados, y que eviten preguntas confidenciales.

Algunos autores consideran que el cuestionario no debe superar las treinta preguntas. Sin embargo, Rodríguez y otros (1999) afirman que no se trata tanto de una cuestión del número de preguntas, sino del interés que el cuestionario tiene para los encuestados. El interés del cuestionario depende, en gran parte, del formato o del estilo de redacción de las preguntas, pero también del tema. En nuestra investigación los estudiantes en todo momento han mostrado un gran interés por contestar las preguntas. Según sus opiniones, la motivación ha estado principalmente en el interés del tema y en la estructura del cuestionario. En cuanto al estilo de preguntas, hemos seguido las recomendaciones de Ander-Egg (1980). El documento final responde a las orientaciones señaladas y reúne las siguientes características: en su formulación es sencillo, claro,

concreto y conciso; las palabras utilizadas tienen en cuenta no sólo el vocabulario utilizado por las personas interrogadas, sino también el sistema de referencia (equivalencia semántica única); posibilita una sola interpretación, inequívoca e inmediata; presenta un abanico de alternativas, se adecua al contenido, mantiene una coherencia gramatical entre las preguntas y las posibles respuestas, sugiere respuestas que no incitan a responder en más de un sentido, cada pregunta contiene una sola idea y se refiere a un sólo sujeto. Igualmente se han tenido en cuenta las orientaciones de autores como Sierra (1986): no ejerce influencia sobre las preguntas, no incita a respuestas inexactas, evita los porqués, expone las preguntas de forma neutra (ni positiva ni negativa) y evita las dobles negativas así como las preguntas dobles e indiscretas.

El orden y la disposición de las preguntas se presentan de forma que para el encuestado sea lógico, fácil y rápido de entender. Ese orden favorece una actitud positiva del informante ante la tarea de cumplimentar el cuestionario. Además, hemos optado por elaborar el cuestionario en dos versiones lingüísticas: una versión en castellano y otra en alemán para evitar a los estudiantes problemas de comprensión en relación con la lengua y para garantizar la igualdad de oportunidades.

El número de ítems, como ya se ha expuesto en el apartado de elaboración del cuestionario, viene definido por los objetivos de la investigación.

Tabla 9.4. Preguntas del cuestionario relacionadas con los objetivos

Preguntas	Objetivos
De la 1 a la 31	**Objetivo 1**. Analizar la evolución general de las competencias comunicativas tras la estancia Erasmus.
De la 1 a la 31	**Objetivo 2**. Cuantificar las competencias comunicativas que presentan una mayor evolución tras la estancia en el extranjero.
De la 1 a la 31	**Objetivo 3**. Comprobar si las diferencias en los niveles de competencia comunicativa que presentaban los estudiantes antes del Erasmus se equiparan tras la estancia en el extranjero.
De la 32 a la 43	**Objetivo 4**. Determinar la relación directa entre el nivel de competencia comunicativa y el de competencia intercultural.
La 33, 34, 38, 39, 42 y la 43	**Objetivo 5**. Identificar en qué medida el aprendizaje de la lengua extranjera y la estancia Erasmus han servido para promover actitudes como la empatía, el respeto y la aceptación hacia las otras culturas.
La 35, 36, 37, 40 y la 41	**Objetivo 6**. Analizar cómo contribuyen el aprendizaje de la lengua y la estancia Erasmus a superar estereotipos y actitudes negativas hacia la otra cultura basada en prejuicios.
La 44, 46, 48, 50, 52, 54 y la 56	**Objetivo 7**. Conocer el uso de internet como herramienta habitual de comunicación y búsqueda de información de los estudiantes tras la estancia Erasmus.
La 45, 47, 49, 51, 53, 55 y la 57	**Objetivo 8**. Conocer la lengua de uso de internet de los estudiantes Erasmus.
La 58, 59 y la 60	**Objetivo 9**. Analizar internet como medio que favorece la adquisición de la competencia comunicativa e intercultural.
Pregunta abierta	**Objetivo 10**. Conocer la opinión de los estudiantes sobre si el uso de internet contribuye a la adquisición la competencia comunicativa intercultural.

Analizamos la tabla 9.4 que compara la relación de las preguntas de la encuesta con los objetivos de la investigación y con las competencias descritas por el MCERL. El grupo de preguntas de la 1 a la 3 responden a los objetivos 1, 2, 3 de la investigación y se basan en los niveles de competencia descritos y estipulados por el MCERL. Somos conscientes de la existencia de ciertas deficiencias del MCERL en la evaluación del nivel de lengua de los estudiantes, pero hemos decidido adoptar este marco como herramienta de referencia para evaluar las competencias comunicativas de nuestros informantes.

d. Descripción de las preguntas del cuestionario

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, el cuestionario se ha diseñado de forma metódica y partiendo de las recomendaciones de autores expertos para lograr que las preguntas correspondan a las variables seleccionadas para realizar el diagnóstico. Este requisito nos ha guiado a la hora de elaborar las preguntas y conseguir que en la encuesta no existan preguntas que no cumplan con el propósito de «medir» alguna variable.

En nuestro cuestionario las preguntas se clasifican en cuatro tipos según la clase de respuesta que implican: de respuesta cerrada dicotómica, categorizadoras, de respuesta en abanico (opción múltiple), de respuesta cerrada no dicotómica y de respuesta abierta. Con las preguntas o, mejor dicho, con las afirmaciones en clave de pregunta hemos pretendido obtener respuestas confirmatorias o desestimativas. Por ejemplo, en el bloque de autoevaluación, el estudiante tiene que confirmar o desestimar una habilidad o competencia.

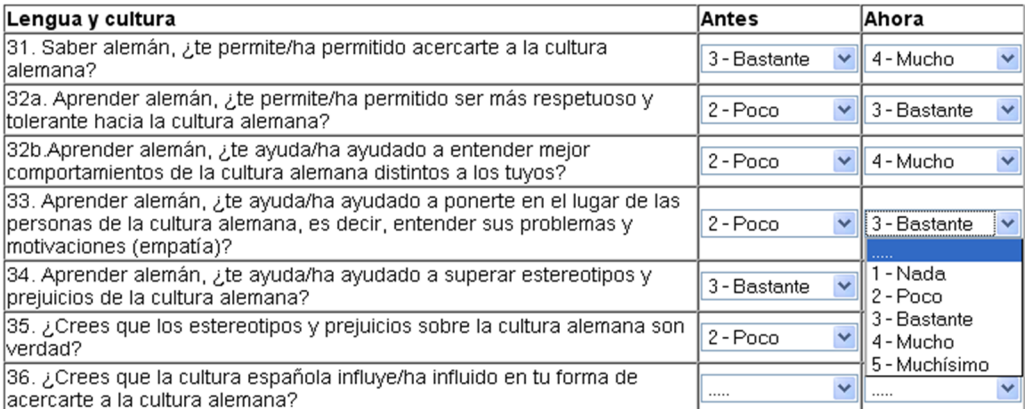
Imagen 9.3. Muestra de pregunta de respuesta cerrada no dicotómica

Comprensión oral	Antes	Ahora
1. ¿Reconoces frases muy básicas si se habla despacio?	☑	☑
2. ¿Comprendes frases que traten sobre temas de interés personal?	☑	☑
3. ¿Comprendes la idea principal de conversaciones simples sobre temas de la vida cotidiana?	☑	☑
4. ¿Entiendes discursos orales complejos siempre que el tema sea relativamente conocido?	☐	☑
5. ¿Entiendes sin mucho esfuerzo programas de televisión?	☐	☑
6. ¿Entiendes cualquier tipo de conversación sin problemas y en todos los contextos?	☐	☐

En la imagen 9.3 se puede observar cómo el estudiante encuestado considera que las habilidades 1, 2 y 3 ya las había desarrollado con anterioridad, en la actualidad esa competencia ya la tiene desarrollada; de ahí que las casillas «antes» y «ahora» estén marcadas. En el caso de las competencias 4 y 5, el estudiante confirma la evolución de su aprendizaje en lengua extranjera, ya que considera que ha desarrollado dos nuevas competencias en la comprensión oral –superiores a la 1, 2 y 3. En el caso de la competencia 6, el alumno cree que aún no la ha desarrollado.

Las preguntas de opción múltiple son similares a las del tipo de pregunta cerrada, pero están formuladas de manera que, al valorar una conducta o situación, se solicita una respuesta por grados de intensidad. En el cuestionario de competencias telemáticas tenemos un ejemplo de preguntas de opción múltiple.

Imagen 9.4. Muestra de preguntas de respuesta en abanico (opción múltiple)



La siguiente tabla presenta los ítems agrupados según los tipos de respuesta:

Tabla 9.5. Ítems agrupados por tipos de respuesta

De respuesta cerrada dicotómica	Del 0 al 13
De tipo categorizadoras de respuesta en abanico (opción múltiple)	El 31, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 56, 58, 60, 62, 63 y el 64
De respuesta cerrada no dicotómica	Del 1 al 30
De respuesta abierta	Preguntas referentes a datos personales y los comentarios

e. Administración y recepción del cuestionario

En primer lugar, contactamos con los coordinadores Erasmus de las universidades participantes: Universidad de Huelva, Universidad de Sevilla, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Universität zu Köln Freie Universität Berlin y RWTH Aachen Universität. Los coordinadores aceptaron colaborar en el estudio, pero nos hicieron saber que no podían facilitarnos directamente las direcciones de correo electrónico de los estudiantes en base a lo prescrito por la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal (15/1999 de 13 de diciembre) en el caso de España y por la Bundesgesetz über den Schutz personenbezogener Daten (DSG 2000) en el de Alemania. Partiendo de esa información, decidimos escribir un correo electrónico a los coordinadores Erasmus de cada una de las universidades participantes en el trabajo investigador para que éstos lo hicieran llegar a sus estudiantes Erasmus. Nos consta que posteriormente los coordinadores reenviaron el correo electrónico en repetidas ocasiones ante la sugerencia de la investigadora para, de esta manera, favorecer la respuesta del mayor número posible de participantes. En ese correo se invitaba a los estudiantes a participar en la investigación y se les informaba sobre el tema y los objetivos del estudio destacando el anonimato de los datos introducidos y subrayando que sólo serían utilizados para fines científicos. En el siguiente apartado referente a la población y a la muestra de los cuestionarios, se detalla el número de población invitada y aceptante en nuestro estudio.

En cuanto a la recepción de los cuestionarios contestados, ya hemos mencionado que el envío de las respuestas generaba automáticamente, por una parte, un correo electrónico de aviso de envío dirigido al buzón de correo de la investigadora y, por otra parte, un correo de la investigadora como agradecimiento a la colaboración. También el cuestionario completo se introducía de forma automática en una hoja de cálculo de Microsoft Office Excel.

f. Población y muestra de los cuestionarios

La muestra invitada está formada por todos los estudiantes Erasmus españoles y alemanes de las universidades participantes enumeradas en la tabla 9.6. La muestra aceptante la han constituido los estudiantes de dichas universidades que han contestado al cuestionario y que en este caso representa el 60% de la población total invitada. El tamaño de la muestra se ha diseñado de acuerdo a las indicaciones de Cohen y Manion (1990: 140) y está relacionada con el tema de estudio y con la naturaleza de la población a investigar. Hay que señalar que los estudiantes de la prueba piloto han quedado excluidos de la cumplimentación del cuestionario definitivo y, por lo tanto, no forman parte de la muestra.

Tabla 9.6. Universidades participantes españolas y alemanas y población invitada y aceptante. Índices de participación de las universidades participantes

Universidades españolas participantes	**Población invitada**	**Población aceptante**
Universidad de Huelva	35	17
Universidad de Sevilla	60	39
Universitat Pompeu Fabra	55	32
Universitat de Barcelona	53	26
Universidades alemanas participantes	**Población invitada**	**Población aceptante**
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	29	13
Universität zu Köln	33	15
Freie Universität Berlin	25	14
RWTH Aachen University	31	24

Cabe destacar que también participaron ocho estudiantes de la Universitat Autònoma de Barcelona.

9.4.2. El foro de discusión

El foro de discusión es un instrumento de recogida de datos que complementa la técnica que habíamos empleado con anterioridad: la encuesta-cuestionario. Las opiniones de diferentes estudiantes españoles y alemanes sobre aspectos que ya se habían tratado de forma cuantitativa en la encuesta-cuestionario nos han aportado datos y matices que han posibilitado complementar la información necesaria para nuestro estudio.

a. Proceso de elaboración del foro de discusión

En primer lugar, contactamos con los estudiantes seleccionados para participar en el foro de discusión. Los estudiantes pudieron acceder al foro de discusión tras aceptar la invitación de la investigadora. Una vez eran miembros del foro, se les invitó a colaborar periódicamente en el estudio: a dar su opinión sobre los temas planteados, leer las aportaciones de los distintos participantes y contestar a las nuevas cuestiones.

En la técnica de recogida de datos del foro de discusión seguimos las recomendaciones de Cohen y Manion (1990: 378) para la entrevista no estructurada. Según estos dos autores, la línea de investigación de la entrevista no estructurada constituye una línea abierta que tiene una mayor libertad y flexibilidad que la entrevista dirigida. No obstante, la investigación está en manos del entrevistador, por lo que la entrevista no estructurada no es un asunto casual, ya que, a su manera, tiene que estar planificada cuidadosamente. Pero la gran ventaja del foro de discusión, entendida como entrevista no estructurada, sobre la entrevista dirigida y estructurada es que el foro de discusión, a pesar de seguir un guión, se adapta a las respuestas de sus participantes y les da libertad para iniciar otras discusiones y extenderse en sus respuestas.

De la misma forma, Kerlinger (1985) definió las preguntas abiertas como aquellas que proporcionan un marco de referencia para las respuestas de los informantes y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones y su expresión. No existen más limitaciones sobre el contenido o sobre el modo de respuesta del entrevistado que las de la materia de la pregunta o cuestión, que viene determinada por la naturaleza del problema de la investigación. Las preguntas, por lo tanto, se circunscriben a los objetivos de la investigación.

A continuación exponemos las razones que nos han llevado a pensar que las preguntas abiertas han sido las más indicadas para el foro de discusión: han permitido a la investigadora indagar y profundizar en las cuestiones planteadas, han aumentado y facilitado la cooperación de la investigadora con los participantes y de los participantes entre sí, y han ayudado a establecer una relación de confianza mutua, lo que ha permitido a la entrevistadora hacer una valoración más certera de las cuestiones objeto de la investigación. Hay que destacar que las situaciones abiertas del foro de discusión también han generado respuestas inesperadas o imprevistas que pudieran sugerir nuevas relaciones con el tema investigado.

El foro de discusión es una técnica cualitativa que ha proporcionado a la investigadora una considerable y muy importante cantidad de información. La interpretación de esta información ha requerido un mecanismo de reflexión hermenéutica o de interpretación de datos que contribuyera a valorar la información obtenida. Para la interpretación discursiva de las respuestas del foro de discusión se ha seguido el siguiente proceso:

- Constitución de un sistema dividido por temáticas para el análisis de las respuestas, basado en los objetivos de la investigación y desarrollados en la encuesta-cuestionario.
- Clasificación de las intervenciones de los participantes en las diferentes temáticas del estudio del foro.

- Análisis del contenido de las intervenciones de los participantes.
- Comparación de la información cualitativa obtenida a partir del foro con la información cuantitativa del cuestionario.

b. Guión de núcleos temáticos para desarrollar en el foro de discusión

Los núcleos temáticos del foro de discusión se plantean en torno a los objetivos de la investigación y se agrupan en cuatro temáticas y cuatro cuestiones abiertas con el fin de que los participantes pudieran exponer sus puntos de vista con total libertad. Los núcleos temáticos y las preguntas que los componen se han introducido de forma escalonada y han sido los siguientes:

Primera temática: ¿Qué habéis mejorado?

a. ¿En qué habéis mejorado más (hablar, escuchar, escribir, leer, interactuar)? ¿Cómo lo notáis? ¿Cuándo compráis un billete de tren?
b. Me gustaría saber si una habilidad en concreto la habéis mejorado más que las otras. ¿Creéis que la lectura, por ejemplo, ha mejorado más que el habla, la escucha, la escritura, la interacción? ¿O se ha producido el fenómeno contrario?

Segunda temática: ¿Cuestión de diferencias culturales?

a. ¿Creéis que durante la estancia habéis conseguido superar estereotipos culturales sobre los alemanes? Algunos ejemplos de estereotipos sobre los alemanes arraigados en la cultura española: «los alemanes son: organizados, testarudos, serios, bebedores, puntuales, ricos, innovadores, eficaces, trabajadores». Según tu opinión, ¿son verdad? ¿En qué te basas para justificarlo?
b. ¿Creéis que habéis superado los prejuicios hacia los alemanes? Es decir, ¿podéis entender mejor su forma de actuar/pensar y respetarla como tal sin que sea objeto de sorpresa o de crítica?
c. ¿Habéis llegado a adaptar esas «costumbres culturales» a vuestra forma de vida durante la estancia Erasmus? Por ejemplo, el hecho de comer a las 12 y no a las 14. ¿Tenéis más ejemplos?
d. Estáis en Alemania durante una temporada relativamente breve. Imaginaos que os quedáis a vivir unos cuantos años en Alemania, ¿os continuaríais adaptando tan bien como lo hacéis ahora o creéis que recuperaríais costumbres españolas?
e. Podemos tratar el tema de las amistades durante el Erasmus. ¿Os relacionáis más con otros extranjeros, con españoles, con alemanes? ¿Son amistades duraderas? ¿Qué significan para vosotros esas amistades? ¿Es como una familia?

Tercera temática: internet y lenguas

a. ¿Utilizáis, más Skype o msn para hablar con vuestros familiares y amigos? ¿Han cambiado vuestros hábitos y forma de comunicaros con los demás por internet? ¿Cómo?
b. ¿Utilizáis, en general, más internet como herramienta de comunicación y de búsqueda de información que antes de la estancia Erasmus? ¿En qué lo notáis?

c. ¿En qué lenguas os comunicáis por internet? ¿Os comunicáis más en alemán o en otras lenguas extranjeras (como el inglés) que antes de vuestra llegada a Alemania?
d. ¿Creéis que el uso de esas aplicaciones de internet (buscadores, Skype, correo electrónico, etc.) contribuye al aprendizaje de la lengua extranjera y a acercarse a la otra cultura –tener más empatía hacia las personas de la otra cultura, superar estereotipos/prejuicios, etc.? ¿Creíais lo mismo antes de vuestra estancia en Alemania?

Cuarta temática: Resumen

a. ¿Me podríais escribir, en un pequeño párrafo, qué ha significado para vosotros la estancia Erasmus? Sé que no es fácil de resumir...pero...pensad en lo que habéis ganado o perdido después de varios meses en Alemania, tanto a nivel profesional o académico como personal.

Las preguntas que se han presentado en este apartado son las preguntas que aparecen en el foro de los estudiantes españoles. Las preguntas que se han planteado en el foro alemán son las mismas pero adaptadas al contexto español.

Exponemos a continuación las temáticas y las preguntas correspondientes relacionadas con los objetivos:

Tabla 9.7. Relación de las temáticas, las preguntas y los objetivos

Temáticas y preguntas	Objetivos
Primera temática: ¿Qué habéis mejorado?	1, 2, 3
Segunda temática: ¿Cuestión de diferencias culturales?	4, 5, 6
Tercera temática: Internet y lenguas	7, 8, 9, 10
Cuarta temática: Resumen	4, 5, 6

La investigadora intervino de forma moderada antes y durante el desarrollo del foro. En primer lugar, definió las temáticas con sus correspondientes preguntas y en el transcurso del foro respondió a las intervenciones de los estudiantes Erasmus participantes y redirigió la temática. Previamente al desarrollo de la primera temática, realizamos una primera entrada como toma de contacto y como presentación de los miembros del grupo.

c. Formato y estructura del foro de discusión

En el foro de discusión, al igual que en el cuestionario, nos hemos servido de internet para gestionar el desarrollo y los resultados, por las grandes ventajas que ofrece esta herramienta. La página web que hemos empleado para llevar a cabo el foro de discusión ha sido «Wikispace». Se trata de un sitio web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples lectores a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar por sí mismos el texto que comparten, e incluso, descargar sus fotos para «per-

sonificar» su participación. La función principal de la «wiki» radica en coordinar las acciones entre usuarios o en poner en común conocimientos o informaciones, como es el caso de nuestro foro de discusión. Además, la «wiki» conserva el historial de cambios, lo que permite recuperar fácilmente la información y el estado anterior de la web facilitando enormemente el mantenimiento y el control de usuarios no deseados. En la URL de la mayoría de las implementaciones de wikis se indica el título de la página «wiki» para facilitar la comprensibilidad del enlace fuera del propio sitio web, por ejemplo, en nuestro caso, se trata de dos URLs:

- http://experienciaerasmus.wikispaces.com/ (en español)
- http://erasmuserfahrung.wikispaces.com/ (en alemán)

Se generaron dos wikis: un foro de discusión para los estudiantes Erasmus españoles (titulado «Experiencia Erasmus») y otro foro para los estudiantes Erasmus alemanes (con el título «Erasmus Erfahrung»).

Imagen 9.5. Formato del foro de discusión en el sitio web Wikispaces



En la imagen 9.5 se puede observar la estructura y el formato de la Wikispace del foro de discusión de los estudiantes Erasmus españoles. En la página principal del apartado de «Discusión» de la Wikispace se contemplan (de izquierda a derecha): el apartado «Asunto», referente a la temática a discutir; el «Autor», en relación a la persona que ha editado el tema; el número de respuestas para cada una de las temáticas («Respuestas»); el número de visitas («Visitas»); y quién ha enviado el último mensaje («Último mensaje»). La página principal de la Wikispace del foro de discusión alemán sigue la misma estructura y formato que la española.

d. Población y selección de la muestra

En el caso del foro de discusión, la investigadora seleccionó previamente los participantes de entre la población que había colaborado en la sub-fase A (encuesta-cuestionario). Los criterios de selección de la muestra se basaron en la elección de 4 estudiantes Erasmus españoles y 4 estudiantes Erasmus alemanes que, en la cumplimentación de la encuesta-cuestionario, mostraron más predisposición por colaborar en el estudio para, de ese modo, asegurar su continua participación en el foro de discusión.

e. Temporalización del foro de discusión

La temporalización del trabajo de campo del foro de discusión ha estado comprendida entre marzo de 2010 y septiembre de 2010. Durante ese período, el foro ha estado abierto a los participantes invitados y en él se han discutido las cuatro temáticas decisivas en nuestra investigación.

III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

10. Análisis de los resultados de las técnicas de recogida de datos

10.1. Resultados de los cuestionarios sobre las competencias comunicativas

a. Datos generales

El estudio empírico se inició cuatro meses después de la llegada de los estudiantes Erasmus españoles y alemanes a sus respectivas universidades de destino y tuvo una duración de aproximadamente dos meses. El motivo que nos llevó a realizar el estudio empírico en ese momento y mediante encuestas es que los estudiantes tuvieron el tiempo suficiente para: adaptarse al país y a la universidad de llegada, ser más conscientes de la relación existente entre la cultura propia y la cultura de recepción, poder tener su propio grupo de amigos y su contexto de relación ya definido, y haber adoptado ya una forma concreta de comunicación entre los compañeros y familiares.

Antes de comenzar el análisis exhaustivo de los resultados de los cuestionarios sobre las competencias comunicativas, presentamos algunos datos estadísticos importantes que consideramos referentes importantes en relación a las características y al perfil de nuestros informantes tales como: el tiempo de estudio, el número de estudiantes participantes, la frecuencia y los porcentajes de los estudiantes participantes por universidades y por sexo, el promedio de la edad de los estudiantes participantes en el estudio, la frecuencia y los porcentajes de los estudiantes participantes por rama, la frecuencia y los porcentajes de los estudiantes participantes por estudios superiores, y las frecuencias y los porcentajes de los estudiantes por ramas científicas y universidades.

En cuanto al primer referente, el tiempo de estudio de la lengua extranjera, los datos son dispares en ambos grupos de informantes, siendo la diferencia de casi un año. El promedio de tiempo que los estudiantes alemanes, antes de su estancia en la universidad española, han estudiado español es de cuatro años y dos meses, mientras que el promedio de tiempo que los estudiantes españoles han estudiado alemán antes de su estancia en la universidad alemana es de tres años y cinco meses.

En referencia al número de estudiantes participantes, en la tabla 10.1.1 podemos observar el número de participantes de cada una de las universidades alemanas y españolas que han formado parte de nuestro estudio. El número total de estudiantes alemanes en universidades españolas que han participado en el estudio es mayor que la cifra correspondiente a la de los estudiantes españoles en universidades alemanas. La universidad española que ha aportado un mayor número de alumnos es la Universidad de Sevilla, mientras que la que menos, la Universitat Autònoma de Barcelona.

Tabla 10.1.1. Número de participantes por Universidad

	Universidades	Número de participantes	Total número de participantes
UNIVERSIDADES ALEMANAS	Universität Bonn	13	66
	Universität Aachen	24	
	Universität zu Köln	15	
	Freie Universität Berlin	14	
UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	Universidad de Huelva	17	122
	Universidad de Sevilla	39	
	Universitat Pompeu Fabra	32	
	Universitat de Barcelona	26	
	Universitat Autònoma de Barcelona	8	

Tabla 10.1.2. Número de estudiantes participantes por sexo de la universidad española y alemana

	Procedencia			
	Universidad española		Universidad alemana	
Sexo	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Mujer	27	40,9	90	73,7
Hombre	39	59,1	32	26,3
Total	66	100	122	100

En la tabla 10.1.2 se puede observar cómo en el cuestionario alemán ha participado un mayor número de mujeres (73,7%) que de hombres (26,3%), al contrario que en el cuestionario español, en el que los hombres participantes (59,1%) supera el de mujeres (40,9%).

Tabla 10.1.3. Frecuencia y porcentaje por universidades y por sexo de los estudiantes participantes

			Sexo			
			Mujer		Hombre	
			Frecuencia	%	Frecuencia	%
UNIVERSIDADES	ALEMANAS	Universität Bonn	3	23,1	10	76,9
		Universität Aachen	7	29,2	17	70,8
		Universität zu Köln	8	53,4	7	46,6
		Freie Universität Berlin	9	64,3	5	35,7
	ESPAÑOLAS	Universidad de Huelva	14	82,4	3	17,6
		Universidad de Sevilla	23	59	16	41
		Universitat Pompeu Fabra	24	75	8	25
		Universitat de Barcelona	22	84,6	4	15,4
		Universitat Autònoma de Barcelona	6	75	2	25

Referente a la frecuencia y al porcentaje de los estudiantes participantes agrupados por sexos (mujer, hombre), la tabla 10.1.3 nos muestra que en la mayoría de universidades españolas participantes en el estudio el porcentaje de mujeres (estudiantes Erasmus alemanas) es significativamente mayor que el de hombres (estudiantes Erasmus alemanes). Dichos estudiantes cursan en su mayoría estudios relacionados con Filología y Letras, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas. Sin embargo, en el caso de las universidades alemanas, el porcentaje de hombres (estudiantes Erasmus españoles) es superior al de mujeres en la Universität Bonn y en la Universität Aachen; y en ambas universidades los estudiantes Erasmus españoles cursan estudios principalmente relacionados con Ingenierías y Estudios Técnicos y Ciencias Naturales y de la Salud (véase tabla 10.1.5). En la Freie Universität Berlin, el porcentaje de mujeres (estudiantes Erasmus españolas) es mayor que el de hombres, pero la diferencia no es significativa. En esas universidades, los estudiantes realizan estudios de diferente índole (véase tabla 10.1.5).

Tabla 10.1.4. Promedio de edad de los estudiantes participantes en el estudio

	UNIVERSIDADES ALEMANAS				UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS				
	UniBonn	UniKöln	UniAachen	FUBerlin	UHU	US	UPF	UB	UAB
Edad media	22	23	22	22	24	23	26	23	23
Edad media total	22,25				23,5				

En la tabla 10.1.4 se puede contemplar el promedio de edad de los estudiantes españoles en las universidades alemanas y el promedio de edad de los estudiantes alemanes en las universidades españolas. En términos generales, la edad de los estudiantes españoles en universidades alemanas es menor que la de los estudiantes alemanes en las universidades españolas. El promedio de edad de los estudiantes españoles es de 22,25, mientras que el promedio de edad de los estudiantes alemanes es de 23,5.

Tabla 10.1.5. Frecuencia y porcentaje por ramas

Estudios	Frecuencia	Porcentaje
Humanidades	28	14,9
Ciencias Socioeconómicas	30	16
Ingenierías y estudios técnicos	33	17,6
Filología y Letras	56	29,8
Ciencias Naturales y de la Salud	30	16
Otros	11	5,9
Total	188	100

Tabla 10.1.6. Frecuencia y porcentaje por estudios superiores

Estudios superiores	Frecuencia	%
Ingeniería Informática	10	5,3
Traducción e Interpretación	9	4,8
Farmacia	2	1,1
Filología Alemana	6	3,2
Filología Inglesa	4	2,1
Filología Hispánica y Estudios Latinoamericanos	28	14,9
Historia del Arte	3	1,6
Ciencias Políticas	4	2,1
Ciencias de la Educación	20	10,6
Economía	21	11,2
Arquitectura	6	3,2
Ciencias de la Comunicación	8	4,3
Sociología	3	1,6
Biología	3	1,6
Ingeniería Industrial	6	3,2
Educación física	2	1,1
Lingüística	1	0,5
Dirección y Administración de Empresa	11	5,9
Psicología	7	3,7
Geografía	1	0,5
Derecho	6	3,2
Medicina	4	2,1
Ingeniería Telecomunicaciones y Caminos	7	3,7
Periodismo	1	0,5
Ingeniería Aeronáutica	4	2,1
Otros	11	5,9
Total	188	100

Como se puede comprobar en las tablas 10.1.5 y 10.1.6, los estudios superiores que presentan un mayor número de estudiantes son los relacionados con Filología y Letras (29,8%) y, en concreto, con Filología Hispánica y Estudios Latinoamericanos (14,9%). En segundo lugar, se encuentran los estudios de Ingenierías y Estudios Técnicos (17,6%), seguidos de Humanidades.

Tabla 10.1.7. Frecuencia y porcentaje por ramas científicas y por sexo

	Sexo			
	Mujer		Hombre	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Humanidades	78,6	78,6	6	21,4
Ciencias socioeconómicas	21	70	9	30
Ingenierías y estudios técnicos	8	24,2	25	75,8
Filologías y letras	40	71,4	16	28,6
Ciencias Naturales y de la Salud	19	63,3	11	36,7
Otras	7	63,6	4	36,4

La tabla 10.1.7 nos muestra las frecuencias y los porcentajes de los estudiantes participantes en el estudio por ramas científicas y por sexo. Según esta tabla, las mujeres participantes estudian mayoritariamente: Humanidades, Filología y Letras y Ciencias Socioeconómicas, mientras los hombres se decantan por las Ingenierías y los Estudios Técnicos.

Tabla 10.1.8. Promedio de estudiantes participantes por universidad de destino

		Humanidades	Ciencias Socioeconómicas	Ingenierías y Estudios Técnicos	Filologías y Letras	Ciencias Naturales y Salud	Otros
UNIV. ALEMANAS	Uni Bonn	0	0	0,17	0,33	0,5	0
	Uni Aachen	0	0,04	0,83	0,08	0,04	0
	Uni Köln	0,07	0,2	0,2	0,27	0,2	0,07
	FUBerlin	0,14	0,07	0,14	0,28	0,21	0,14
UNIV. ESPAÑOLAS	UHU	0,29	0,24	0	0,24	0,18	0,06
	US	0,2	0,15	0,08	0,38	0,18	0,03
	UPF	0,22	0,09	0,03	0,5	0	0,16
	UB	0,12	0,31	0,04	0,23	0,27	0,04
	UAB	0,25	0,5	0,13	0,13	0	0

En la tabla 10.1.8 contemplamos, por una parte, los promedios de los estudios de los estudiantes españoles en las cuatro universidades alemanas participantes y, por otra, los promedios de los estudios de los estudiantes alemanes en las cinco universidades españolas que participan en la investigación. En relación al grupo de informantes españoles, podemos decir que éstos cursan principalmente: en la Universität de Bonn, estudios relacionados con Ciencias Naturales y de la Salud (0,5) y Filología y Letras (0,33); en la Universität Aachen, Ingenierías y Estudios Técnicos (0,83); en la Universität Köln, Filología y Letras (0,27), seguida de Ciencias Socioeconómicas (0,2), Ingenierías y Estudios Técnicos (0,2), Ciencias Naturales y de la Salud (0,2). En la Universität Berlin, los estudiantes, como los de la Universität Köln, cursan estudios relacionados con Filología y Letras (0,28), aunque también presentan promedios elevados en Ciencias Naturales y de la Salud (0,21), Humanidades (0,14) e Ingenierías y Estudios Técnicos (0,14). De la

suma de los promedios de los estudios cursados por los estudiantes españoles en las diferentes universidades alemanas resulta que los informantes españoles estudian principalmente: Ingenierías y Estudios Técnicos, Filología y Letras y Ciencias Naturales y de la Salud.

En referencia al promedio de los estudios cursados por el grupo de informantes alemán, observamos que los estudiantes alemanes cursan preferentemente estudios: en la Universidad de Huelva de Humanidades (0,29), de Ciencias Socioeconómicas (0,24) y de Filología y Letras (0,24); en la Universidad de Sevilla de Filología y Letras (0,38); en la Universitat Pompeu Fabra de Filología y Letras (0,5); en la Universitat de Barcelona de Ciencias Socioeconómicas (0,31), seguida de Ciencias Naturales y de la Salud (0,27) y de Filología y Letras (0,23). La mitad de los informantes alemanes destinados en la Universitat Autònoma de Barcelona cursa estudios relacionados con Ciencias Socioeconómicas. Si sumamos los promedios de todos los estudios cursados por los estudiantes alemanes Erasmus en las universidades españolas, el resultado es que los estudios preferidos son: Filología y Letras y Ciencias Socioeconómicas. Por lo tanto, hay diferencias entre ambos grupos de informantes en lo que respecta a la elección del tipo de estudios que cursan en el país extranjero.

b. Las competencias comunicativas

Tras el análisis de las características y el perfil de nuestros informantes y antes de empezar con el análisis empírico de los datos sobre las competencias comunicativas, recordamos el planteamiento del problema de nuestra investigación:

- ¿Qué niveles en competencias comunicativas (comprensión oral y lectora, interacción oral, expresión oral y escrita) muestran los futuros estudiantes Erasmus antes de su estancia en el extranjero?
- ¿Han desarrollado los estudiantes españoles y alemanes el mismo nivel en todas las competencias comunicativas?
- ¿En qué medida mejoran las competencias comunicativas en la lengua extranjera de los estudiantes españoles y alemanes durante la estancia Erasmus?
- ¿Qué competencias comunicativas muestran un mayor crecimiento?
- ¿Existen diferencias en los niveles en las competencias comunicativas entre los estudiantes Erasmus españoles y alemanes?
- ¿Existen diferencias en los niveles de las competencias entre los estudiantes de las diferentes ramas científicas?

Las tablas y los diagramas que se presentan a continuación muestran, por una parte, las frecuencias y los promedios de los estudiantes españoles en las diferentes competencias comunicativas (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, interacción oral y expresión escrita) en alemán (la lengua oficial del país en el que realizan la estancia Erasmus) y, por otra parte, las frecuencias y los promedios, mencionados con anterioridad, de los estudiantes alemanes en las diferentes competencias comunicativas en español (la lengua oficial del país en el que llevan a cabo su estancia Erasmus).

1) Comprensión oral

A continuación se muestran las preguntas referentes a cada uno de los niveles en comprensión oral:

Niveles	Competencia o habilidad en el cuestionario
A1	¿Reconoces frases muy básicas si se habla despacio?
A2	¿Comprendes frases que traten sobre temas de interés personal?
B1	¿Comprendes la idea principal de conversaciones simples sobre temas de la vida cotidiana?
B2	¿Entiendes discursos orales complejos siempre que el tema sea relativamente conocido?
C1	¿Entiendes sin mucho esfuerzo programas de televisión?
C2	¿Entiendes cualquier tipo de conversación sin problemas y en todos los contextos?

Tabla 10.1.9. Frecuencia y promedio de la comprensión oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	52	0,79	66	1
X_2 = A2	36	0,54	61	0,92
X_3 = B1	29	0,44	59	0,9
X_4 = B2	8	0,12	41	0,62
X_5 = C1	7	0,11	22	0,33
X_6 = C2	7	0,11	11	0,16
Total	**139**	**2,1**	**260**	**3,9**

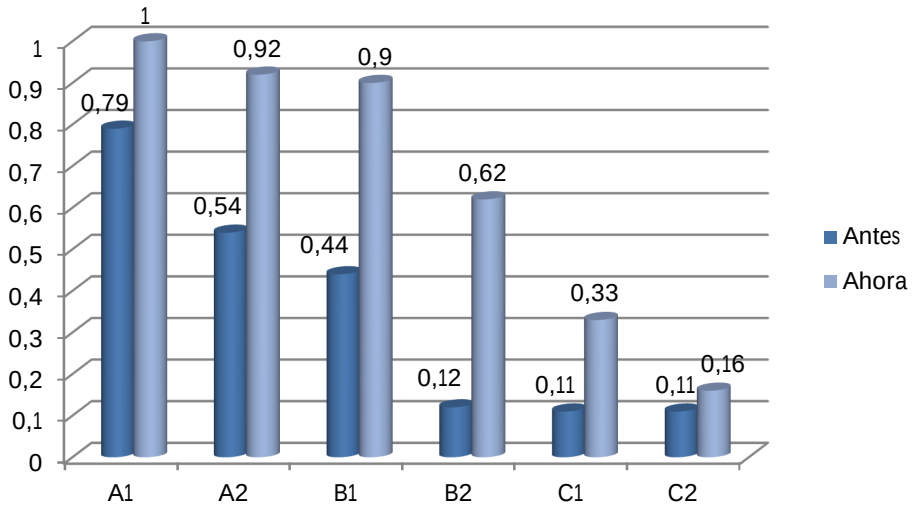
En la tabla anterior la frecuencia indica el número de respuestas afirmativas en cada uno de los niveles de comprensión oral antes y durante la estancia Erasmus. La frecuencia muestra que en el nivel A1, 52 estudiantes han contestado afirmativamente a la pregunta correspondiente al nivel A1 de comprensión oral antes de la estancia Erasmus, mientras que en el periodo de ahora, los que han contestado haber adquirido ese nivel de competencia eran 66, es decir, la totalidad de los estudiantes. El promedio correspondiente a cada uno de los niveles se ha calculado en base al total de los estudiantes que han participado en el estudio cuantitativo; en el caso español son 66 estudiantes.

El promedio es un cálculo que nos indica el centro de gravedad de distribución o la media del conjunto de datos. El promedio máximo que podemos obtener es 1 (correspondiente al 100%) y el mínimo 0 (correspondiente al 0%). Cuanto más se acerque nuestra cifra a 1, más estudiantes tenían o han adquirido la competencia. El promedio nos proporciona una visión más real de la muestra estudiada. En el nivel A1, como se ha dicho anteriormente, el 79% de los estudiantes ha dicho tener el nivel A1 en comprensión oral antes de la estancia Erasmus, mientras que en el periodo de ahora el 100% de la muestra ha afirmado haber adquirido el nivel A1 en comprensión oral. En el nivel A2, el 54% ha contestado afirmativamente a la pregunta correspondiente al nivel A2 antes de la estancia Erasmus, y en el periodo de ahora un 92%. El 44% de los estudiantes ha afirmado haber desarrollado el nivel B1 en el periodo anterior al Erasmus, mientras que el 90% ha opinado haberlo adquirido durante el Erasmus. En cuanto al

nivel B2, sólo el 12% de los estudiantes españoles ha contestado afirmativamente a la pregunta correspondiente al nivel B2 antes de la estancia Erasmus, mientras que en el periodo de ahora el 62% de los estudiantes. En referencia a los niveles C1 y C2 (niveles avanzados), sólo un 11% de los estudiantes españoles ha contestado afirmativamente a las preguntas correspondientes a esos niveles en el periodo anterior al Erasmus, mientras que en el periodo de Erasmus un 33% ha contestado haber adquirido esa competencia en el nivel C1 y un 16% en el nivel C2.

La suma de los promedios nos indica, en base a una escala de 0 a 6, el promedio del nivel en comprensión oral que tenían los estudiantes españoles antes del Erasmus y el que han desarrollado durante la estancia Erasmus.

Diagrama 10.1.1. Promedio de la comprensión oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles



En el diagrama 10.1.1 podemos contemplar de forma gráfica la evolución de los promedios en los niveles en comprensión oral de los estudiantes españoles en antes y en ahora. En general, se puede afirmar que todos los niveles en comprensión oral de los estudiantes españoles han experimentado un crecimiento durante la estancia Erasmus, sobre todo, en los niveles básicos e intermedios.

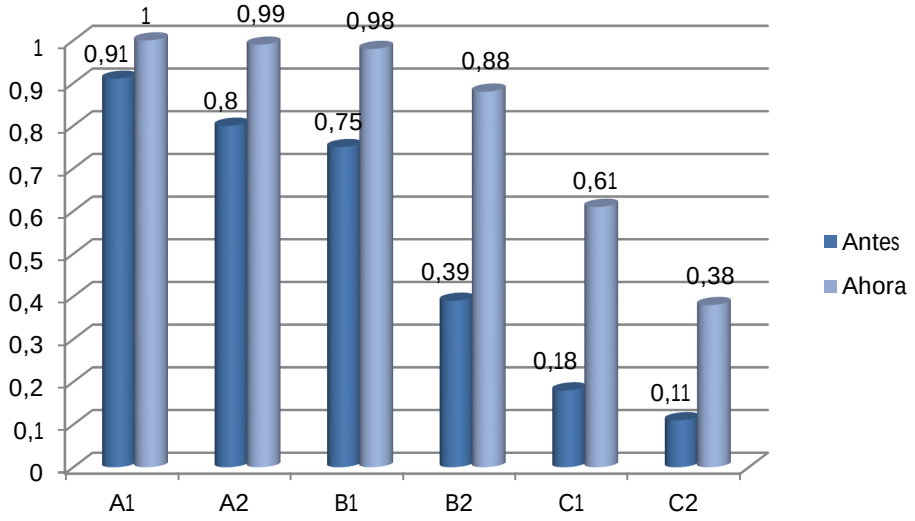
Tabla 10.1.10. Frecuencia y promedio de la comprensión oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	111	0,91	122	1
X_2 = A2	98	0,8	121	0,99
X_3 = B1	92	0,75	120	0,98
X_4 = B2	48	0,39	107	0,88
X_5 = C1	22	0,18	75	0,61
X_6 = C2	14	0,11	46	0,38
Total	**365**	**3,1**	**591**	**4,8**

Los estudiantes alemanes han respondido a las mismas preguntas correspondientes a los niveles expuestos anteriormente, pero en alemán, para facilitarles la comprensión de las cuestiones planteadas. En el caso de los estudiantes alemanes, se puede ver de forma clara que la frecuencia en la comprensión oral es mucho mayor que en la muestra de estudiantes españoles. Esto es debido, entre otras causas, a que la muestra de estudiantes alemanes es mayor que la de los españoles. Se trata de una muestra formada por 122 participantes. El uso del promedio para analizar los datos nos permite cotejarlos entre estudiantes españoles y alemanes.

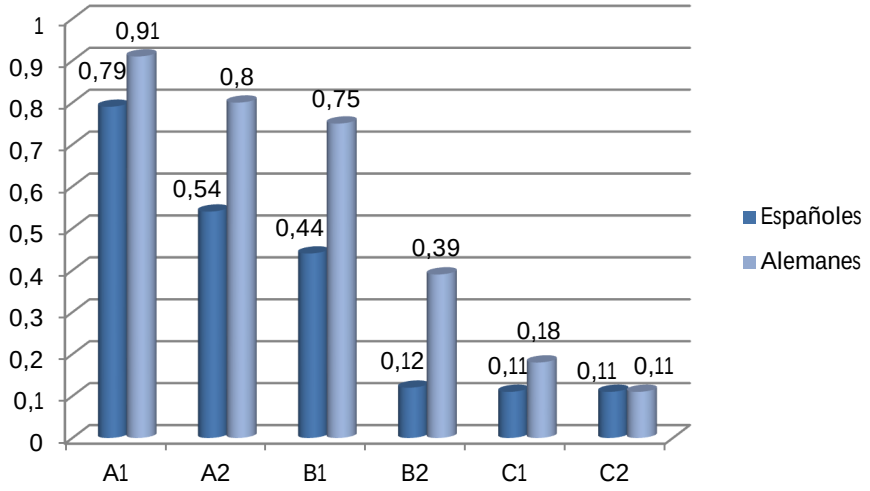
La tabla 10.1.10 nos muestra que el promedio de los niveles básicos (A1 y A2) de los estudiantes alemanes en comprensión oral es notablemente elevado tanto en el periodo anterior al Erasmus como en el periodo posterior, un 0,91 y un 0,8, respectivamente. Durante la estancia Erasmus, casi la totalidad de la población de estudiantes alemanes ha desarrollado ambos niveles: 1 en A1 y 0,99 en A2. En el caso de los niveles intermedios (B1 y B2) hay que diferenciar entre el nivel B1 y el B2. El promedio del nivel anterior al Erasmus es elevado, un 0,75, mientras que durante el Erasmus alcanza un promedio de 0,98. En cambio, el nivel B2 sólo lo ha desarrollado un 0,39 de los estudiantes antes de la estancia Erasmus, mientras que durante el periodo Erasmus lo ha adquirido un 0,88. En los niveles avanzados (C1 y C2), un reducido número de estudiantes había desarrollado esas competencias en el periodo anterior al Erasmus, un 0,18 y 0,11, mientras que durante la estancia Erasmus esas competencias han aumentado a un 0,61 y a un 0,38, respectivamente.

Diagrama 10.1.2. Promedio de la comprensión oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes



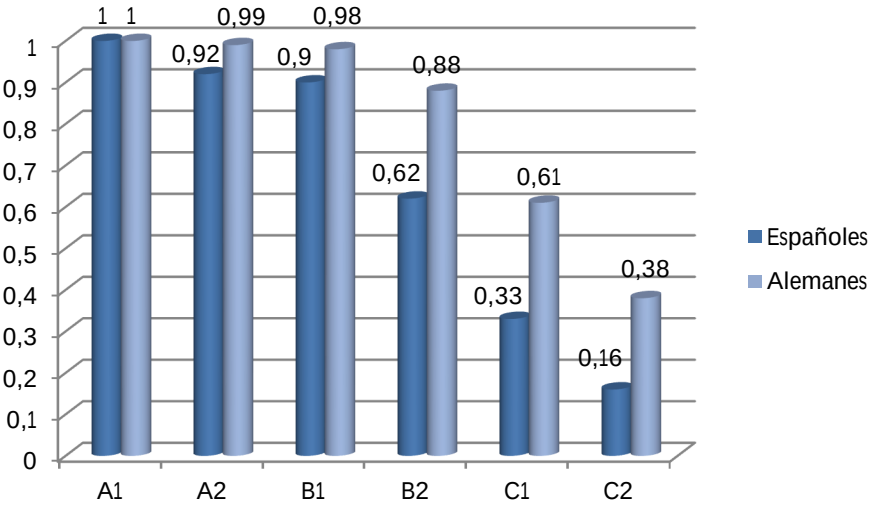
El diagrama 10.1.2 refleja de forma gráfica los datos expuestos en la tabla. Se puede observar de forma muy clara que se produce un crecimiento generalizado de los promedios en los niveles de comprensión oral de los estudiantes alemanes.

Diagrama 10.1.3. Comparación del promedio de la comprensión oral entre estudiantes españoles y alemanes en antes



En el diagrama 10.1.3 podemos visualizar los promedios de los niveles de comprensión oral de los estudiantes españoles y alemanes en el periodo anterior al Erasmus. En términos generales, se observa que en el periodo anterior a la estancia Erasmus los estudiantes alemanes tienen un mayor nivel de comprensión oral en español que los estudiantes españoles en alemán. Por ejemplo, en el nivel A1 el promedio de los estudiantes alemanes es de 0,91, mientras que en los estudiantes españoles es ligeramente menor, un 0,79. Hay que subrayar que los niveles de comprensión oral de los estudiantes alemanes y españoles se aproximan en los niveles avanzados C1 y C2: en esos niveles, la competencia en comprensión oral de ambos grupos de informantes es similar.

Diagrama 10.1.4. Comparación del promedio de la comprensión oral entre estudiantes españoles y alemanes en ahora



En el diagrama 10.1.4 se contempla un promedio de comprensión oral elevado, en general, en los niveles básicos (A1-A2) e intermedios (B1-B2), tanto en los estudiantes alemanes como españoles. Sin embargo, los estudiantes alemanes continúan mostrando mayor nivel de comprensión oral en español que los estudiantes españoles en alemán.

En los niveles avanzados, los estudiantes alemanes presentan mayores resultados que los estudiantes españoles: en C1 un 0,61 y en C2 un 0,38, en comparación con el 0,33 y el 0,16, respectivamente, de los estudiantes españoles.

2) Comprensión lectora

En la siguiente tabla se exponen las preguntas referentes a cada uno de los niveles correspondientes a la comprensión lectora:

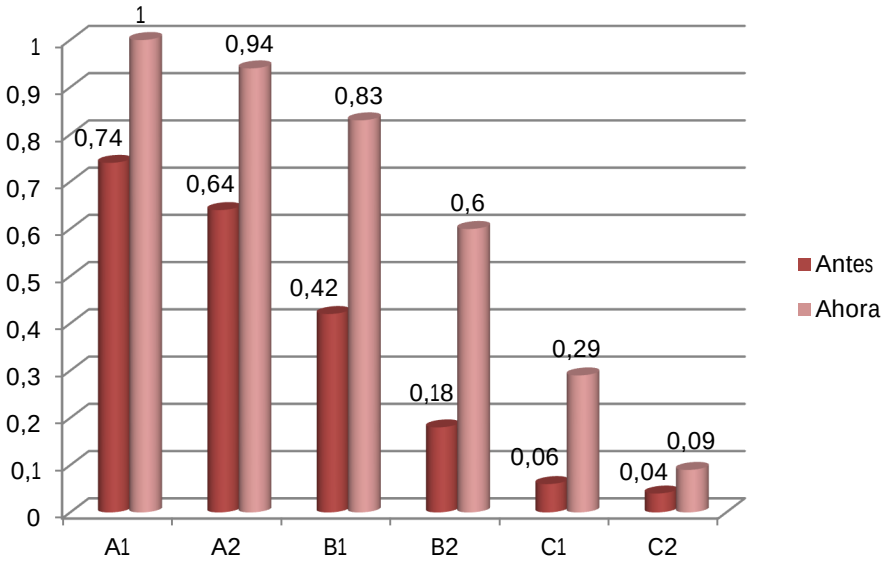
Niveles	Competencia o habilidad en el cuestionario
A1	¿Cuando lees un texto, comprendes frases simples?
A2	¿Comprendes textos escritos simples como el menú de un restaurante?
B1	¿Entiendes textos escritos que contienen vocabulario de la vida cotidiana como cartas personales?
B2	¿Puedes entender información de artículos de opinión?
C1	a. ¿Eres capaz de entender textos complejos de carácter literario? b. ¿Puedes entender textos complejos como artículos especializados?
C2	¿Entiendes sin problemas todo tipo de textos escritos?

Tabla 10.1.11. Frecuencia y promedio de la comprensión lectora en antes y en ahora de los estudiantes españoles

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	49	0,74	66	1
X_2 = A2	42	0,64	62	0,94
X_3 = B1	28	0,42	55	0,83
X_4 = B2	12	0,18	40	0,6
X_5 = C1	4	0,06	19	0,29
X_6 = C2	3	0,04	6	0,09
Total	**138**	**2,08**	**248**	**3,75**

En la tabla 10.1.11 la frecuencia indica el número de respuestas afirmativas en cada uno de los niveles de comprensión lectora. El promedio del nivel A1 de los estudiantes españoles en el periodo anterior al Erasmus es de 0,74, mientras que en ahora es de 1, es decir, la totalidad de los estudiantes españoles ha afirmado haber adquirido el nivel A1 en comprensión lectora en alemán. El promedio del nivel A2 en el periodo anterior al Erasmus es de 0,64 y aumenta a un 0,94 durante la estancia en el extranjero. En base a estos datos, se puede afirmar que, en general, los estudiantes españoles alcanzan un nivel básico de comprensión lectora en alemán durante la estancia Erasmus. En cuanto al nivel intermedio, hay que destacar la diferencia entre el nivel B1 con un promedio de 0,42 y el B2 con una media de 0,18 en el periodo anterior al Erasmus; ambos experimentan un crecimiento durante la estancia en el extranjero pero mantienen la misma distancia diferencial. En los niveles avanzados el promedio es notablemente bajo en el periodo anterior al Erasmus, un 0,06 en C1 y un 0,04 en C2; estos niveles experimentan un ligero crecimiento durante el periodo Erasmus de un 0,29 y un 0,09, respectivamente.

Diagrama 10.1.5. Promedio de la comprensión lectora en antes y en ahora de los estudiantes españoles



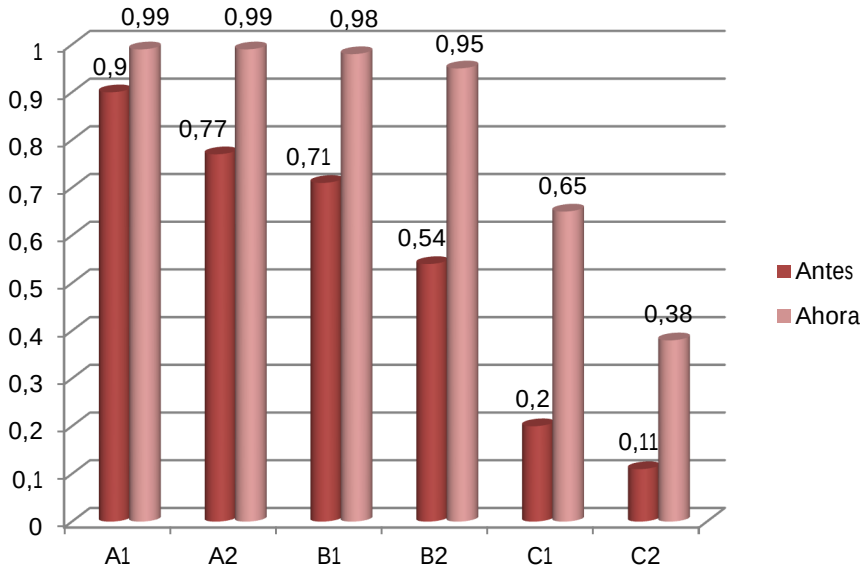
Los datos mostrados en la tabla 10.1.11 se exponen de forma gráfica en este diagrama. De esta forma, podemos ver con claridad la diferencia entre los niveles en comprensión lectora de los estudiantes españoles en alemán en antes y en ahora. Del diagrama destacamos el notable crecimiento que experimentan los niveles intermedios (B1 y B2).

Tabla. 10.1.12. Frecuencia y promedio de la comprensión lectora en antes y en ahora de los estudiantes alemanes

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	110	0,90	121	0,99
X_2 = A2	94	0,77	121	0,99
X_3 = B1	87	0,71	120	0,98
X_4 = B2	66	0,54	116	0,95
X_5 = C1	24	0,2	80	0,65
X_6 = C2	13	0,11	46	0,38
Total	**394**	**3,2**	**604**	**4,94**

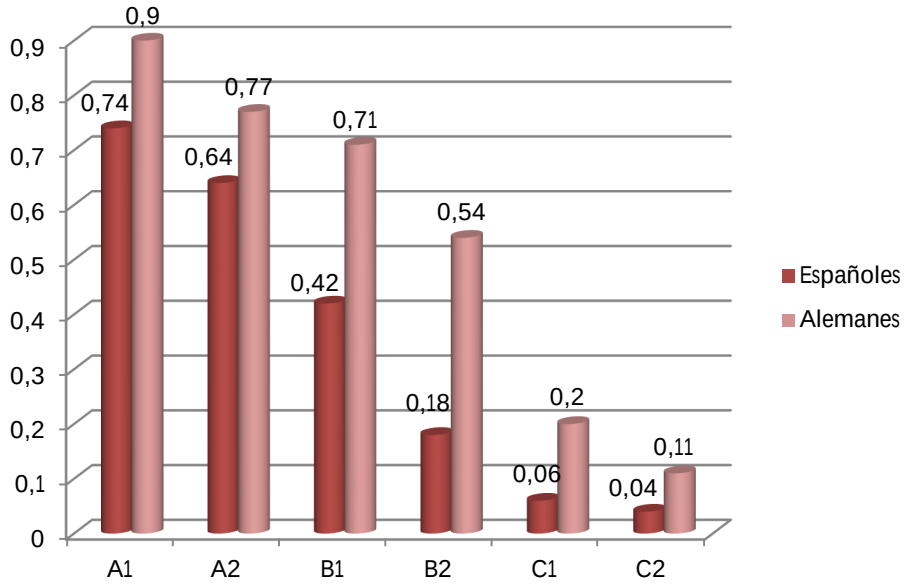
De los resultados de esta tabla podemos deducir que los niveles de comprensión lectora de los estudiantes alemanes en español son elevados en los niveles básicos (A1 y A2) y en el intermedio, hasta B1, en el periodo anterior al Erasmus. Igualmente se observa que durante la estancia en el extranjero casi la totalidad de los estudiantes alemanes ha adquirido en comprensión lectora en español los niveles básico e intermedio (incluido el nivel B2): 0,99 en A1, 0,99 en A2, 0,98 en B1 y 0,95 en B2. En cuanto a los niveles avanzados, durante el Erasmus y en referencia a la comprensión lectora, las dos terceras partes de los estudiantes alemanes han desarrollado el nivel C1 (0,65) y una tercera parte el nivel C2 (0,38), mientras que en el periodo anterior, el nivel C1 sólo lo había desarrollado una quinta parte de los estudiantes alemanes (0,2) y el C2 una novena parte de esa misma población (0,11).

Diagrama 10.1.6. Promedio de la comprensión lectora en antes y en ahora de los estudiantes alemanes



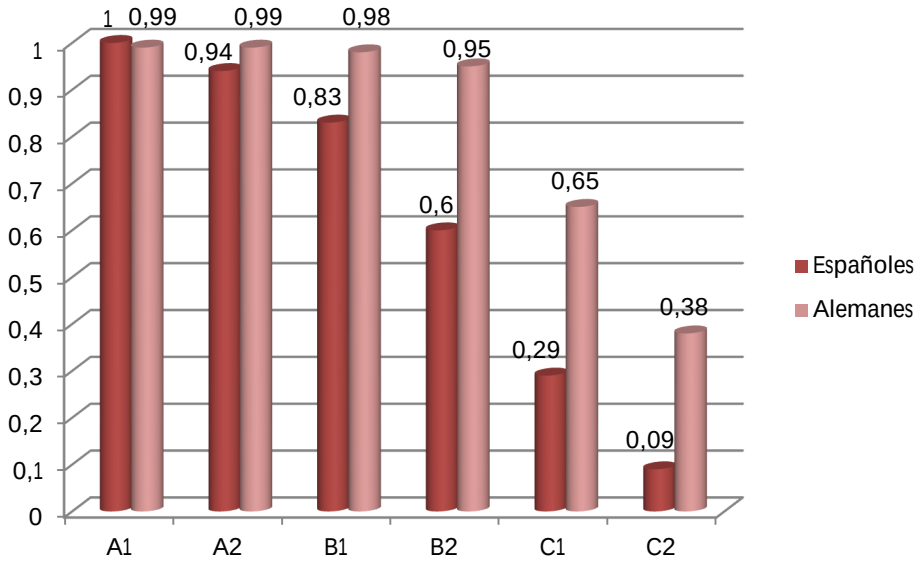
En el diagrama 10.1.6 podemos contemplar a simple vista los elevados niveles en comprensión lectora en español de los estudiantes alemanes. Hay destacar el notable crecimiento de los niveles B2 y C1.

Diagrama 10.1.7. Comparación del promedio de la comprensión lectora entre estudiantes españoles y alemanes en antes



Los estudiantes alemanes tenían mayor nivel de comprensión lectora en español antes del periodo Erasmus que los estudiantes españoles en alemán, como muestra este diagrama de comparación de promedios de la comprensión lectora. Destacamos la perceptible diferencia de la comprensión lectora en los niveles intermedios (B1 y B2) entre los estudiantes alemanes y españoles.

Diagrama 10.1.8. Comparación del promedio de la comprensión lectora entre estudiantes españoles y alemanes en ahora



El diagrama 10.1.8 presenta los elevados promedios en la mayoría de niveles de comprensión lectora adquiridos por los estudiantes alemanes y españoles durante la estancia Erasmus. De nuevo, hay que subrayar la ligera diferencia entre los niveles inferiores y la notable distancia en los niveles superiores, como se puede ver en B2, C1 y C2 de los estudiantes alemanes y españoles. Eso nos permite afirmar que los estudiantes alemanes alcanzan, por lo general, niveles superiores en comprensión lectora en español que los estudiantes españoles en alemán.

3) Expresión oral

En la siguiente tabla se muestran las preguntas referentes a cada uno de los niveles correspondientes a la expresión oral:

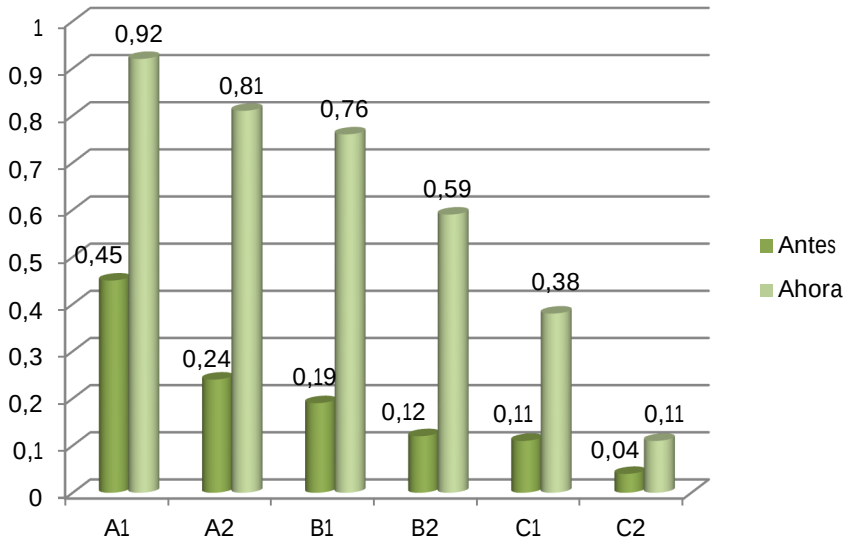
Niveles	Competencia o habilidad en el cuestionario
A1	a. ¿Si tienes que hablar del lugar donde vives, eres capaz de describirlo oralmente? b. ¿En una conversación, puedes describir las personas de tu entorno como la familia?
A2	¿Cuando hablas, utilizas frases completas para describir las actividades de tu vida cotidiana?
B1	¿Cuando hablas, sabes expresar tus opiniones?
B2	¿Puedes hablar de los diferentes puntos de vista de un tema?
C1	¿Sabes hablar de temas complejos?
C2	a. ¿Puedes hablar de forma fluida, es decir, sin interrupciones? b. ¿Eres capaz de adaptar el estilo del habla a cada conversación (formal, estándar, coloquial y vulgar)?

Tabla 10.1.13. Frecuencia y promedio de la expresión oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	30	0,45	61	0,92
X_2 = A2	16	0,24	54	0,81
X_3 = B1	13	0,19	50	0,76
X_4 = B2	8	0,12	39	0,59
X_5 = C1	7	0,11	25	0,38
X_6 = C2	3	0,04	7	0,11
Total	**77**	**1,15**	**236**	**3,6**

La tabla anterior presenta las frecuencias y los promedios relativos a los niveles en expresión oral. En general, las frecuencias y los promedios de los niveles de expresión oral en el periodo anterior a la estancia Erasmus son notablemente inferiores que en otras competencias. Destacamos los bajos promedios y frecuencias en los niveles básicos. Eso nos da a entender que los estudiantes españoles llegan a Alemania con un nivel de expresión oral considerablemente bajo, competencia que mejora notablemente durante su estancia en la universidad alemana, tal y como se puede comprobar en la columna de «frecuencia ahora» y «promedio ahora».

Diagrama 10.1.9. Promedio de la expresión oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles



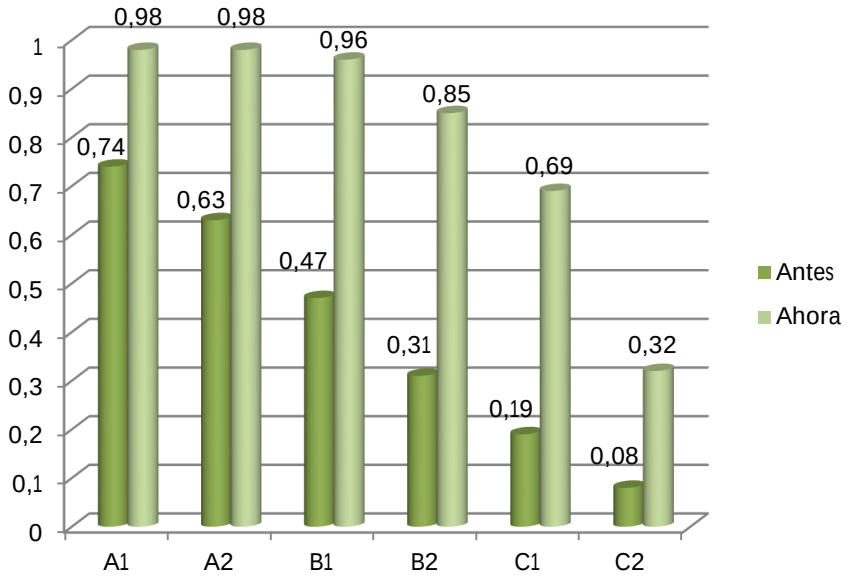
Los niveles de expresión oral de los estudiantes españoles en alemán eran notablemente bajos antes de la estancia Erasmus. Menos de la mitad de los estudiantes españoles (0,45) había desarrollado el nivel básico A1 en expresión oral en el periodo anterior al Erasmus y sólo una cuarta parte (0,24) el nivel A2. Por el contrario, durante la estancia Erasmus, el 91% de los estudiantes españoles ha afirmado haber alcanzado el nivel A1 y el 0,81 el nivel A2. Por lo tanto, los niveles de los estudiantes españoles en expresión oral que experimentan un mayor crecimiento durante la estancia Erasmus son los básicos.

Tabla 10.1.14. Frecuencia y promedio de la expresión oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	90	0,74	120	0,98
X_2 = A2	77	0,63	120	0,98
X_3 = B1	57	0,47	118	0,96
X_4 = B2	38	0,31	104	0,85
X_5 = C1	23	0,19	85	0,69
X_6 = C2	10	0,08	40	0,32
Total	**295**	**2,42**	**587**	**4,7**

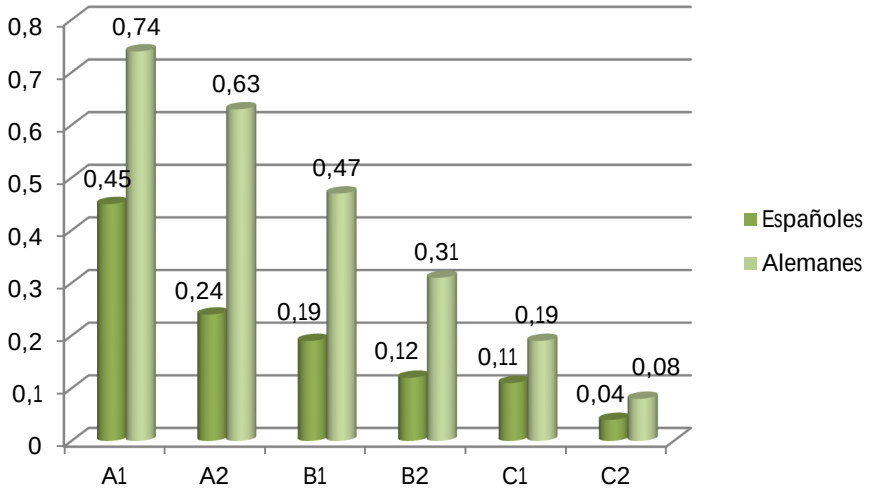
Según la tabla 10.1.14, el promedio de los estudiantes alemanes en el nivel A1 y A2 es de 0,78 y 0,63, respectivamente. Por lo tanto, aproximadamente las dos terceras partes de los estudiantes alemanes han desarrollado los niveles básicos (A1 y A2) de expresión oral en español antes de la estancia Erasmus. Los niveles intermedios (B1 y B2) muestran un promedio inferior a la mitad de los estudiantes, 0,47 y 0,31. Los niveles superiores (C1 y C2) no alcanzan una cuarta parte de los estudiantes alemanes. Sin embargo, podemos ver que tanto los niveles básicos como los intermedios y los superiores experimentan una notable mejora durante la estancia Erasmus, dándose el caso de que casi la totalidad de los estudiantes ha adquirido los niveles A1, A2 y B1.

Diagrama 10.1.10. Promedio de la expresión oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes



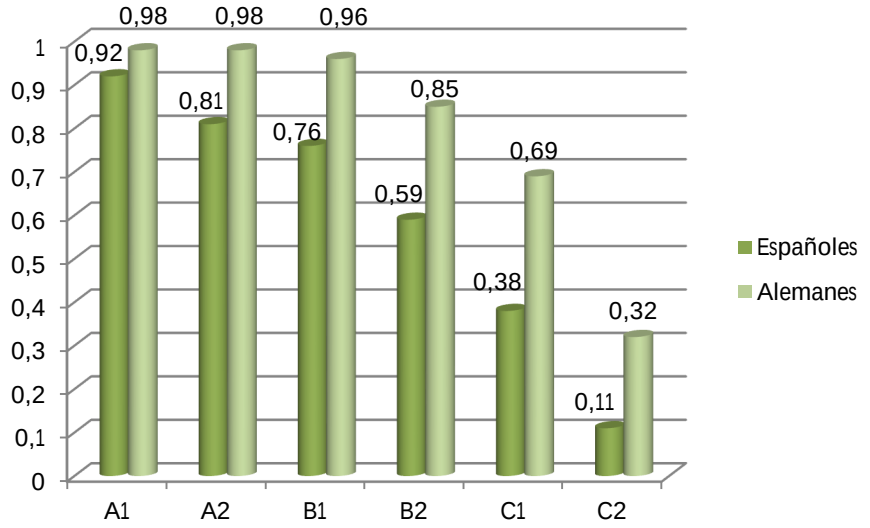
El diagrama 10.1.10 muestra que el nivel B2 ha experimentado un mayor crecimiento, seguido de la C1. Se puede afirmar que casi la totalidad de los estudiantes alemanes ha adquirido en expresión oral los niveles básicos (A1, A2) y el intermedio B1 durante el Erasmus y que ha mejorado considerablemente en los niveles intermedios y avanzados.

Diagrama 10.1.11. Comparación del promedio de la expresión oral entre estudiantes españoles y alemanes en antes



En este diagrama subrayamos la gran diferencia de los niveles básicos en expresión oral entre los estudiantes alemanes y españoles. Eso significa que los estudiantes alemanes han llegado a la universidad española de destino con una mayor competencia básica en expresión oral que los estudiantes españoles a sus respectivas universidades de destino en Alemania y que, por regla general, los estudiantes españoles, al principio, han tenido más dificultades para comunicarse oralmente que los estudiantes alemanes. En cuanto a los niveles intermedio y avanzado, existen diferencias, pero no tan notorias.

Diagrama 10.1.12. Comparación del promedio de la expresión oral entre estudiantes españoles y alemanes en ahora



En el diagrama 10.1.12 se pueden ver promedios elevados en los niveles A1, A2, B1 y B2 y prácticamente en la totalidad de los estudiantes, en A1, A2 y B1, sobre todo, en el caso alemán. Asimismo, se observa que ambos grupos de población han mejorado considerablemente el nivel de expresión oral, siendo mayor el crecimiento de los niveles básicos de los estudiantes españoles. En cuanto a los niveles avanzados, los promedios se

mantienen bajos, excepto en el nivel C1 de los estudiantes alemanes (0,69); esta cifra supera las dos terceras partes de la población. El promedio se mantiene bajo en el nivel C1 en el caso de los estudiantes españoles, (0,38) aunque muestra una ligera mejora respecto al periodo anterior al Erasmus.

4) Interacción oral

A continuación, se muestran las preguntas referentes a cada uno de los niveles correspondientes a la interacción oral:

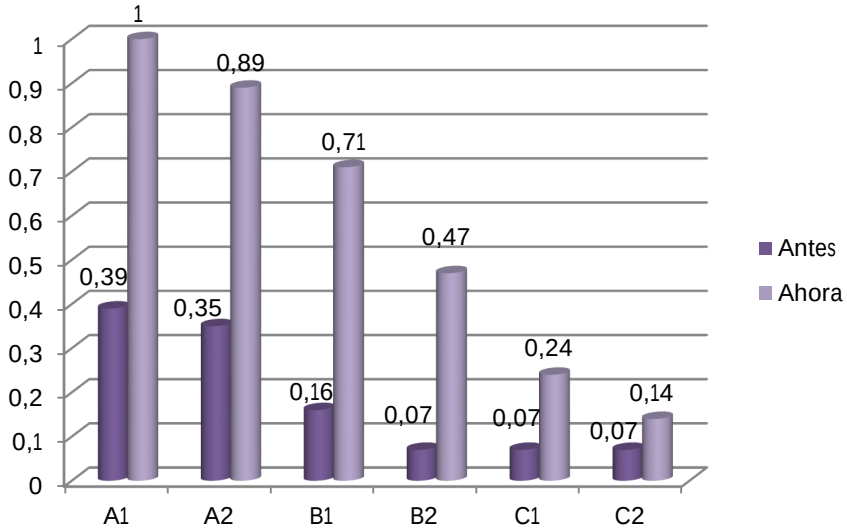
Niveles	Competencia o habilidad en el cuestionario
A1	a. ¿Puedes interactuar en una conversación con frases sencillas? b. ¿En un diálogo, contestas a preguntas fáciles sin errores gramaticales?
A2	¿En una conversación con amigos o compañeros de estudios, empleas frases sencillas pero sin poder llegar a mantener una conversación?
B1	¿Puedes participar espontáneamente en una conversación sobre temas cotidianos y de interés personal?
B2	a. ¿Eres capaz de intervenir con soltura en un debate? b. ¿En una conversación, puedes defender tus puntos de vista sin previa preparación?
C1	a. ¿En una conversación, utilizas expresiones hechas espontáneamente? b. ¿Adaptas el vocabulario al tema del que se está hablando?
C2	¿Eres capaz de participar, sin esfuerzo, en cualquier conversación?

Tabla 10.1.15. Frecuencia y promedio de la interacción oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	26	0,39	66	1
X_2 = A2	23	0,35	59	0,89
X_3 = B1	11	0,16	47	0,71
X_4 = B2	5	0,07	31	0,47
X_5 = C1	5	0,07	16	0,24
X_6 = C2	5	0,07	9	0,14
Total	**75**	**1,11**	**228**	**3,4**

En la tabla 10.1.15 se muestran las bajas frecuencias y promedios de los estudiantes españoles en interacción oral en el periodo anterior al Erasmus, en los niveles básicos, en los intermedios y en los avanzados. Referente al periodo de ahora, los estudiantes españoles han mejorado notablemente su competencia en interacción oral, alcanzando la totalidad de la población un nivel A1 y casi el 90%, un nivel A2, de lo que se deduce que la gran mayoría de los estudiantes españoles ha adquirido durante la estancia Erasmus un nivel básico de interacción oral. En referencia a los niveles intermedios, más de dos terceras partes (0,71) ha afirmado haber desarrollado el nivel B1 y casi la mitad (0,47), el nivel B2. En cuanto a los niveles avanzados la mejora es muy significativa.

Diagrama 10.1.13. Promedio de la interacción oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles



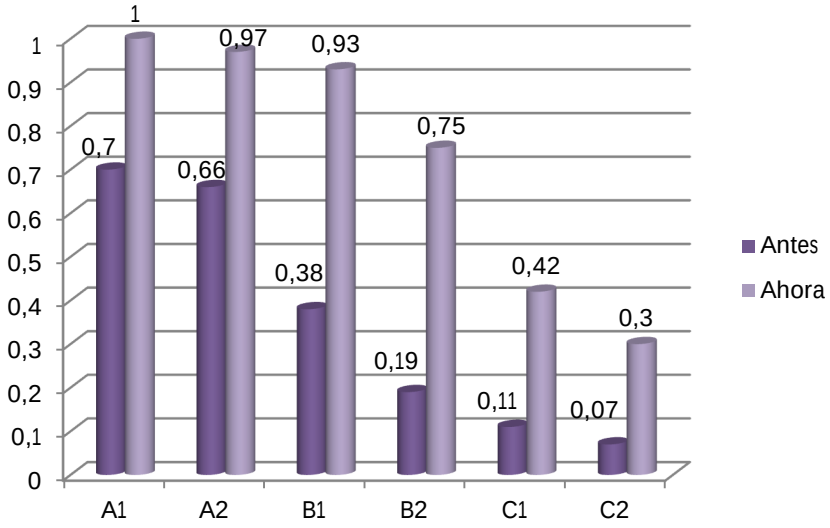
Como se ha comentado en la tabla 10.1.15, los bajos promedios de los niveles básicos e intermedios, sobre todo en A1, A2 y B1, que se presentaban en el periodo anterior a la estancia Erasmus, experimentan un importante crecimiento. Los niveles que menos aumentan, en este caso, son los avanzados: en C1 pasa de un 0,07 a un 0,24 y en C2 de un 0,07 a un 0,14.

Tabla 10.1.16. Frecuencia y promedio de la interacción oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	85	0,7	122	1
X_2 = A2	81	0,66	119	0,97
X_3 = B1	47	0,38	113	0,93
X_4 = B2	23	0,19	92	0,75
X_5 = C1	13	0,11	51	0,42
X_6 = C2	9	0,07	37	0,3
Total	**258**	**2,11**	**424**	**4,3**

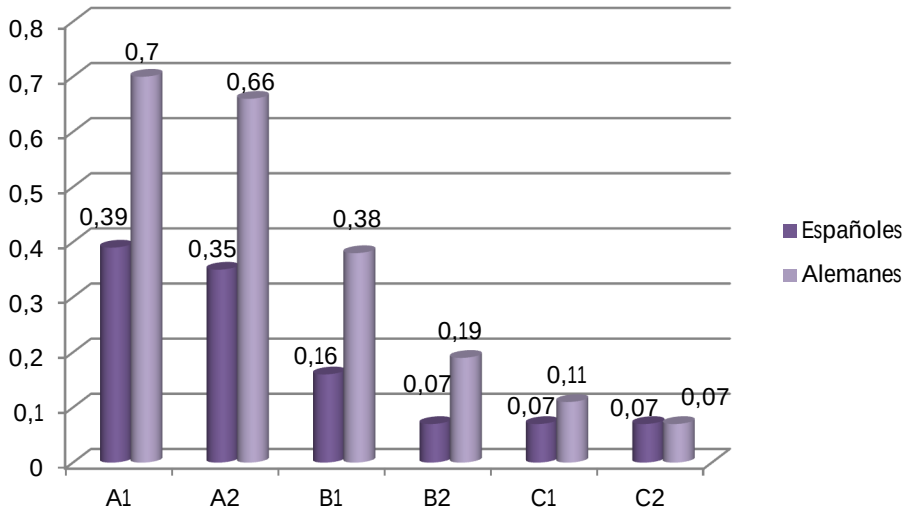
Se puede comprobar la diferencia de frecuencias y de promedios en interacción oral entre los estudiantes españoles y los estudiantes alemanes en el periodo anterior y durante el Erasmus, cuyos promedios más elevados corresponden a los niveles básicos. Más de tres cuartas partes de los estudiantes alemanes había desarrollado el nivel A1 y el nivel A2 en lengua española antes de su estancia en la universidad española. Los niveles intermedios de los estudiantes españoles presentan promedios inferiores a la mitad de los estudiantes alemanes y los avanzados se sitúan sobre el 10% de los estudiantes. En cambio, durante la estancia Erasmus casi la totalidad de los estudiantes alemanes ha desarrollado los niveles básicos: el nivel A1 (1), el A2 (0,97) y el B1 (0,93). El nivel que registra un mayor crecimiento es el nivel B2, cuyo promedio pasa de un 0,19 a un 0,75. En los niveles avanzados también se detecta una ligera mejora, aunque menor que en los niveles intermedios.

Diagrama 10.1.14. Promedio de la interacción oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes



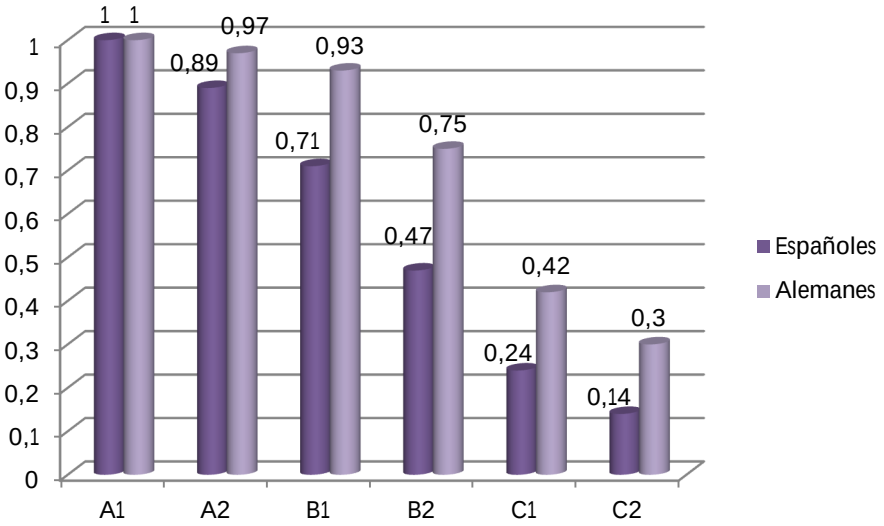
En el diagrama 10.1.14, se han representado de forma gráfica los datos correspondientes al promedio de la tabla presentada con anterioridad. Lo que destacamos de este diagrama representativo de la interacción oral de los estudiantes alemanes es el significativo aumento de los niveles básicos pero, sobre todo, de los niveles intermedios.

Diagrama 10.1.15. Comparación del promedio de la interacción oral entre estudiantes españoles y alemanes en antes



El diagrama 10.1.15 refleja el nivel en interacción oral de los estudiantes españoles y alemanes en el periodo anterior al Erasmus. A simple vista, se detecta una mayor competencia en interacción oral de los estudiantes alemanes en español que de los estudiantes españoles en alemán, sobre todo, en los niveles básicos A1 y A2. En cambio, esa diferencia es ligeramente menor en los niveles intermedios, pero, sobre todo, en los niveles avanzados.

Diagrama 10.1.16. Comparación del promedio de la interacción oral entre estudiantes españoles y alemanes en ahora



Observando los diagramas anteriores se puede afirmar que los niveles básicos tanto de los estudiantes españoles como de los estudiantes alemanes han mejorado notablemente después de la estancia Erasmus. Los estudiantes alemanes siguen mostrando una mayor habilidad en la interacción oral en español que los estudiantes españoles en alemán, pero las diferencias se han reducido en los niveles básicos e intermedios. En los niveles avanzados, ambos grupos de población muestran significativas mejoras, aunque menores que en los niveles básicos e intermedios.

5) Expresión escrita

En la siguiente tabla, se exponen las preguntas referentes a cada uno de los niveles correspondientes a la expresión escrita:

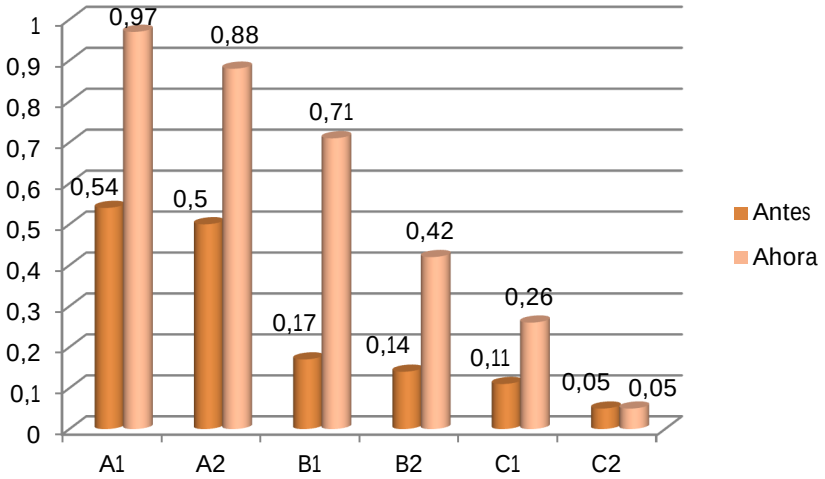
Niveles	Competencia o habilidad en el cuestionario
A1	a. ¿Sabes escribir postales? b. ¿Eres capaz de completar formularios con datos personales?
A2	¿Puedes escribir cartas personales muy sencillas?
B1	a. ¿Puedes expresar por escrito tus opiniones? b. ¿Eres capaz de resumir el argumento de un libro?
B2	¿Puedes redactar textos detallados sobre temas relacionados con tus intereses?
C1	¿Puedes adaptar el estilo en función del tipo de texto como cartas formales?
C2	¿Eres capaz de redactar en estilo literario textos coherentes como artículos complejos?

Tabla 10.1.17. Frecuencia y promedio de la expresión escrita en antes y en ahora de los estudiantes españoles

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	36	0,54	64	0,97
X_2 = A2	33	0,5	58	0,88
X_3 = B1	11	0,17	47	0,71
X_4 = B2	9	0,14	28	0,42
X_5 = C1	7	0,11	17	0,26
X_6 = C2	3	0,05	3	0,05
Total	**99**	**1,5**	**242**	**3,29**

En la tabla 10.1.17 se muestran las frecuencias y los promedios en interacción oral de los estudiantes españoles en el periodo anterior y posterior a la estancia Erasmus. Como se puede observar, las frecuencias y los promedios de la expresión escrita de los estudiantes Erasmus españoles, en el periodo anterior, se corresponden a un nivel 1,5, situado entre el A1 y el A2. Aproximadamente la mitad de los alumnos Erasmus que ha participado en el estudio ha afirmado haber alcanzado un nivel A1 y A2. En esa misma tabla, comprobamos que el nivel B1 lo había desarrollado el 16,6% de los encuestados y el nivel C2 sólo el 4,5 antes de la estancia en el extranjero. Por el contrario, casi la totalidad de los encuestados afirmó haber conseguido durante la estancia Erasmus los niveles básicos de A1 (97%) y de A2 (87,9%). Además, el 71,7% de los informantes dice tener un nivel B1 y casi la mitad (42,4%), un nivel B2, por lo que el nivel de expresión escrita durante el Erasmus se sitúa en 3,29, es decir, entre un nivel B1 y un nivel B2.

Diagrama 10.1.17. Promedio de la expresión escrita en antes y en ahora de los estudiantes españoles



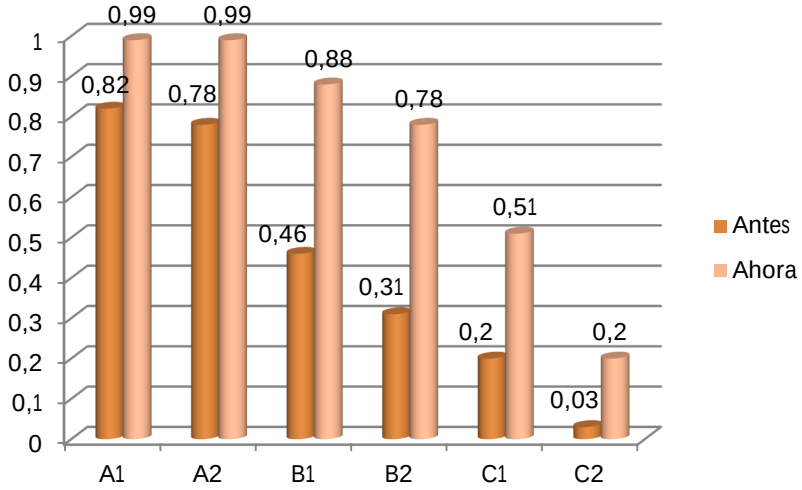
En el diagrama 10.1.17 se muestra la evolución de los promedios de los niveles en lengua extranjera de los estudiantes Erasmus españoles durante su estancia en el extranjero. El gráfico refleja un crecimiento notable en los niveles básicos de lengua (A1 y A2) e incluso en los intermedios, sobre todo, en el B1. El crecimiento en los niveles avanzados no es muy significativo; en C1, se aprecia una sensible mejora, de un 11% pasa a un 26%, pero por el contrario, en el nivel C2 no se aprecia ningun crecimiento.

Tabla 10.1.18. Frecuencia y promedio de la expresión escrita en antes y en ahora de los estudiantes alemanes

Niveles	Frecuencia antes	Promedio antes	Frecuencia ahora	Promedio ahora
X_1 = A1	100	0,82	121	0,99
X_2 = A2	95	0,78	121	0,99
X_3 = B1	56	0,46	107	0,88
X_4 = B2	38	0,31	95	0,78
X_5 = C1	25	0,2	63	0,51
X_6 = C2	4	0,03	24	0,2
Total	**318**	**2,6**	**531**	**4,26**

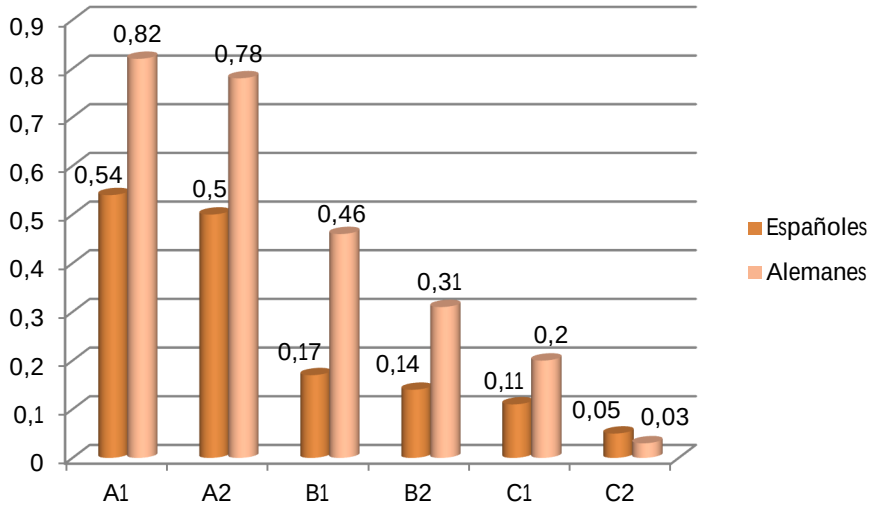
La tabla anterior refleja cómo la mayoría de los estudiantes Erasmus alemanes ha afirmado haber desarrollados, antes de su estancia en el extranjero, los niveles básicos A1 (82%) y A2 (78%). Estos estudiantes también muestran promedios elevados en los niveles intermedios: un 0,46, en B1 y un 0,31, en B2. Los niveles avanzados, antes de la estancia en el extranjero, son bajos. El promedio del nivel de lengua, antes de la estancia en el extranjero, se sitúa en un 2,6, por lo tanto, entre un nivel A2 y B1. Las frecuencias y los promedios durante el Erasmus son notablemente mayores que en el periodo anterior. Podemos concluir que la totalidad de los estudiantes Erasmus ha alcanzado los niveles básicos: A1 (0,99) y A2 (0,99). Más de tres cuartas partes de los informantes asegura también haber adquirido los niveles intermedios B1 (0,88) y B2 (0,78). Hay que resaltar que el nivel C1 (nivel avanzado) muestra un promedio de 0,51, lo que representa que más de la mitad de los encuestados dice haber desarrollado el nivel C1 en español. El promedio del nivel de español de los estudiantes alemanes durante el Erasmus es de 4,26, situándose entre un nivel B2 y C1.

Diagrama 10.1.18. Promedio de la expresión escrita en antes y en ahora de los estudiantes alemanes



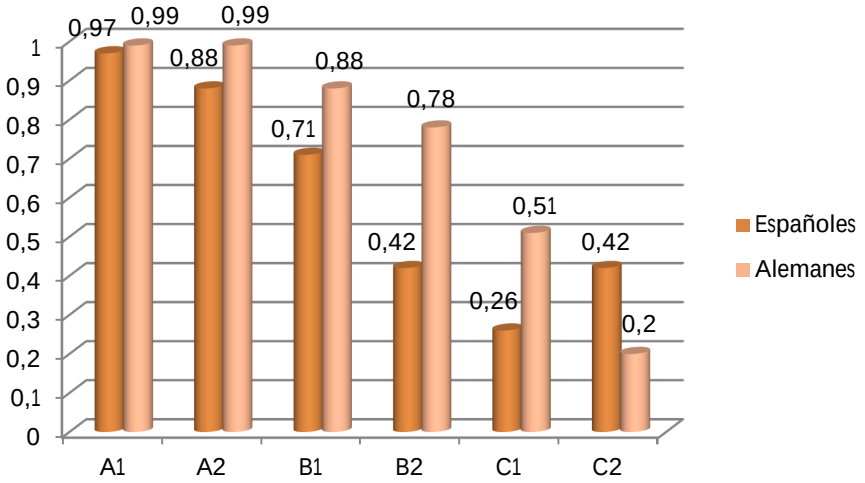
En el diagrama 10.1.18, vemos expresados de forma gráfica los datos expuestos en la tabla anterior. Se puede ver con claridad que la mayoría de niveles experimenta un notable crecimiento, sobre todo, en los niveles intermedios y en el nivel avanzado de C1.

Diagrama 10.1.19. Comparación del promedio de la expresión escrita entre estudiantes españoles y alemanes en antes



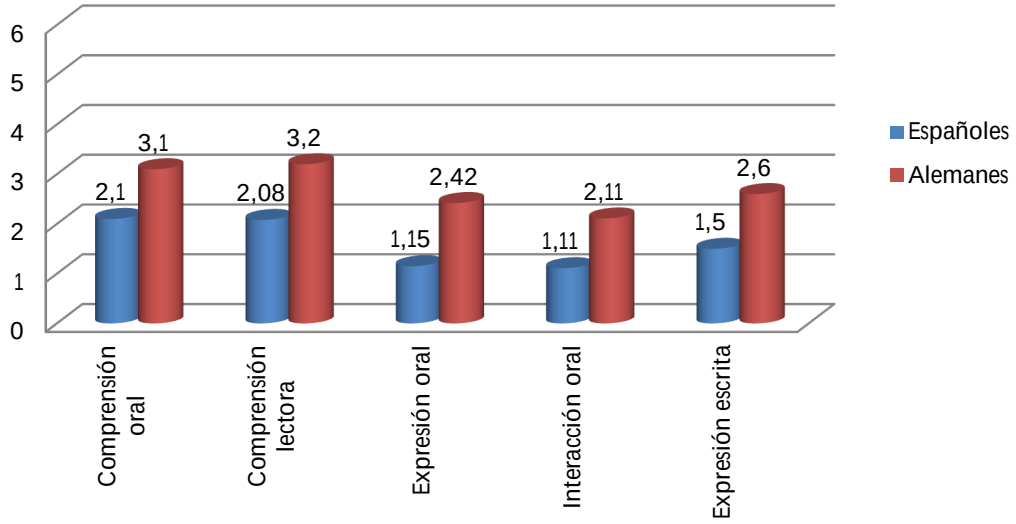
En el diagrama 10.1.19, se representan los datos referentes a los promedios de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles antes de la estancia en el extranjero. En general, los estudiantes Erasmus alemanes presentan unos promedios de nivel en español mayores que los estudiantes Erasmus españoles en alemán, tanto en los niveles básicos como en los avanzados. En los niveles en los que la diferencia es menor es, sobre todo, en los niveles avanzados.

Diagrama 10.1.20. Comparación del promedio de la expresión escrita entre estudiantes españoles y alemanes en ahora



En este diagrama 10.1.20, comparativo del promedio de la expresión escrita entre los estudiantes Erasmus españoles y alemanes durante el periodo Erasmus, vemos como los niveles básicos de ambos grupos se han equiparado y como en el nivel intermedio B1 la distancia es menor, lo contrario que pasa en el diagrama correspondiente al periodo anterior al Erasmus. En los niveles más avanzados los promedios entre los estudiantes Erasmus alemanes y españoles se muestran más distantes. El nivel B2 es el que muestra una mayor distancia entre ambos grupos de informantes.

Diagrama 10.1.21. Comparación de la suma de promedios del conjunto de competencias entre estudiantes españoles y alemanes en antes



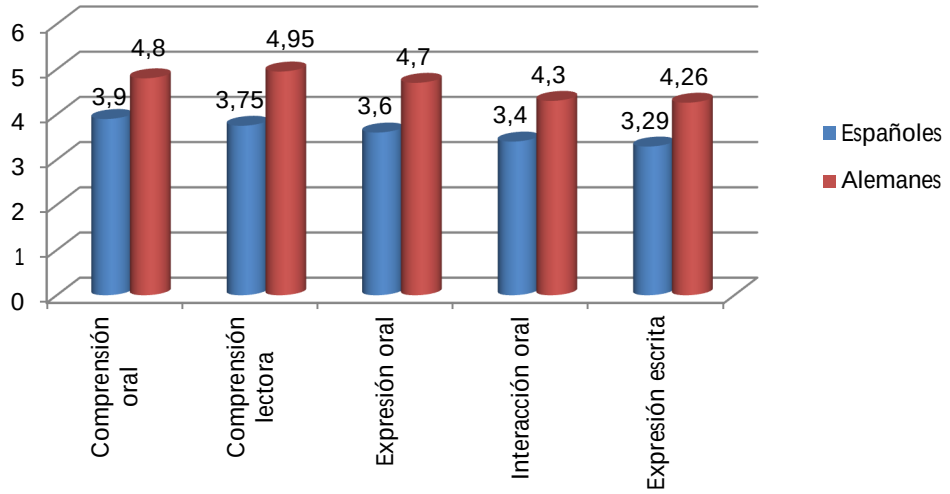
El diagrama 10.1.21 muestra la suma de los promedios de las competencias de los estudiantes españoles y alemanes antes de la estancia Erasmus. Antes de pasar a analizar los datos de este diagrama, tenemos que tener en cuenta que el promedio de tiempo que los estudiantes españoles habían estudiado alemán antes de iniciar su periodo Erasmus era de 3 años y 5 meses, mientras que el promedio de tiempo que los estudiantes alemanes habían estudiado español antes de comenzar su periodo Erasmus era de 4 años y dos meses.

En el eje de ordenadas se muestran los seis niveles del MCERL, en el que el cero no corresponde a ningún nivel de lengua, el uno corresponde al nivel A1, el dos al A2, el tres al B1, el cuatro al B2, el cinco al C1, el seis al C2. En el eje de las abscisas, las cinco competencias comunicativas que define el MCERL: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, interacción oral y expresión escrita.

A grandes rasgos, en el diagrama anterior podemos observar que los estudiantes alemanes muestran de forma significativa mayores niveles de lengua en todas las competencias comunicativas que los estudiantes españoles. Además, se constata una tendencia en ambos grupos de estudiantes: el aprendizaje de las competencias comunicativas es disímil. En este punto, hay que resaltar que el MCERL promueve un aprendizaje equitativo de los niveles en todas las competencias comunicativas. Es decir, un estudiante tendría que desarrollar el mismo nivel de competencia A1 en todas y cada una de las competencias lingüísticas: comprensión oral, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y escrita, fenómeno que con este diagrama podemos verificar que no se produce.

Antes de la estancia en España, los Erasmus alemanes habían estudiado aproximadamente un año más que los Erasmus españoles el idioma del país de destino. Esta diferencia de tiempo en el aprendizaje de la lengua extranjera nos impide llegar a la aseveración de que los estudiantes alemanes tienen una mayor capacidad en el aprendizaje de la lengua extranjera que los españoles.

Diagrama 10.1.22. Comparación de la suma de promedios del conjunto de competencias entre estudiantes españoles y alemanes en ahora



En este diagrama 10.1.22, al igual que en el anterior, vemos la suma de los promedios en todas las competencias comunicativas, pero en este caso, durante la estancia Erasmus. Hay que recordar que la encuesta se ha llevado a cabo aproximadamente 4 meses después de la llegada de los estudiantes Erasmus a la universidad extranjera de destino (española o alemana) y que ha tenido una duración de casi dos meses. En el eje de ordenadas, los seis niveles del MCERL, en el que cero no corresponde a ningún nivel de lengua, el uno corresponde al nivel A1, el dos al A2, el tres al B1, el cuatro al B2, el cinco al C1 y el seis al C2. En el eje de las abscisas, las cinco competencias comunicativas: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, interacción oral y expresión escrita.

A partir de los datos podemos concluir que la suma de los promedios de las competencias comunicativas, tanto de los estudiantes alemanes como de los españoles, es mayor, es decir, las competencias comunicativas muestran mayores niveles de lengua. No obstante, los estudiantes alemanes siguen mostrando mayores niveles de lengua que los estudiantes españoles en todas las competencias comunicativas. A diferencia de lo que muestra el diagrama de comparación de la suma de promedios del conjunto de competencias entre estudiantes españoles y alemanes en antes, durante la estancia en el extranjero, los niveles de lengua en las competencias comunicativas se han equiparado.

Tabla 10.1.19. Orden de las competencias en antes y en ahora de los estudiantes españoles

Antes	Ahora	
1) Comprensión oral (2,1)	1) Comprensión oral (3,9)	Capacidades comprensión
2) Comprensión lectora (2,08)	2) Comprensión lectora (3,75)	
3) Expresión escrita (1,5)	3) Expresión oral (3,6)	Capacidades producción
4) Expresión oral (1,15)	4) Interacción (3,4)	
5) Interacción (1,11)	5) Expresión escrita (3,29)	

La tabla anterior muestra que los estudiantes españoles, tanto antes como durante la estancia Erasmus, tienen mayores niveles en las capacidades que implican comprensión de textos orales y escritos (comprensión auditiva y lectora), mientras que las capacidades que implican producción de textos orales y escritos muestran menores niveles, siendo estos relativamente bajos, antes de la estancia Erasmus. No obstante, durante el Erasmus, se produce un crecimiento significativo en el nivel de las capacidades de producción (expresión oral, interacción y expresión escrita). La competencia que pierde posiciones durante la estancia Erasmus es la expresión escrita que pasa de la tercera a la quinta posición.

Tabla 10.1.20. Orden de las competencias en antes y en ahora de los estudiantes alemanes

Antes	Ahora	
1) Comprensión lectora (3,2)	1) Comprensión lectora (4,95)	Capacidades comprensión
2) Comprensión oral (3,1)	2) Comprensión oral (4,8)	
3) Expresión escrita (2,6)	3) Expresión oral (4,7)	Capacidades producción
4) Expresión oral (2,42)	4) Interacción (4,3)	
5) Interacción (2,11)	5) Expresión escrita (3,4)	

La tabla muestra el orden de las competencias comunicativas de los estudiantes Erasmus alemanes, quienes al igual que los estudiantes españoles, presentan mayor nivel en las competencias que implican capacidades de comprensión que en las competencias que requieren capacidades de producción. También la expresión escrita se sitúa en un quinto lugar durante la estancia Erasmus, mientras que en el periodo anterior al Erasmus

estaba en un tercer lugar. De esta forma, la expresión escrita se convierte en la competencia que menos han desarrollado los estudiantes durante su estancia en el extranjero. En el caso de los estudiantes alemanes, se repite la misma tendencia que en el caso español, aunque con una pequeña diferencia: en las competencias que implican comprensión del discurso oral o escrito, los alemanes tienen mayor comprensión del discurso escrito que del oral.

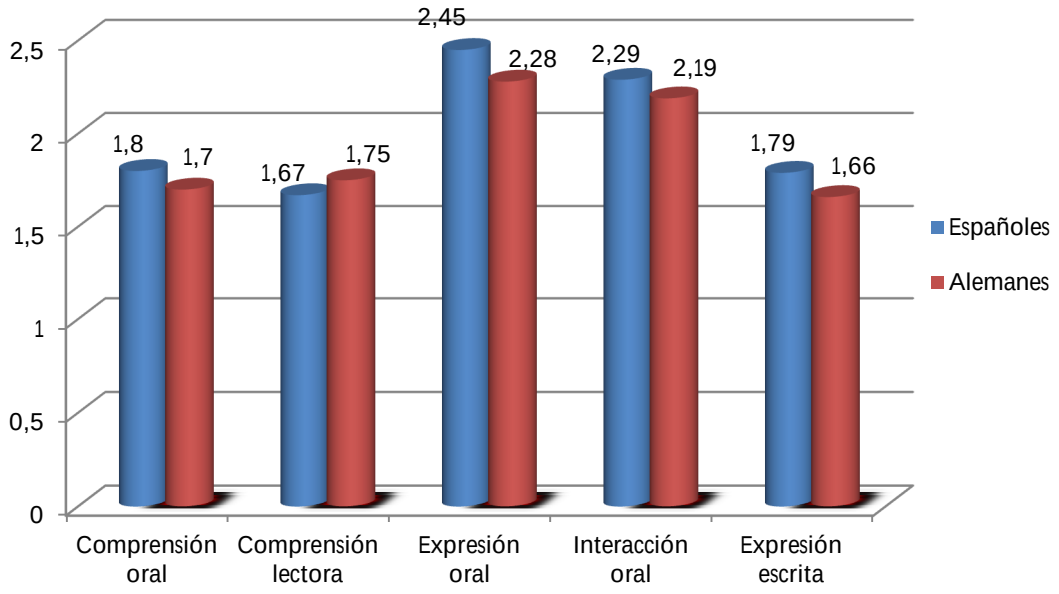
Tabla 10.1.21. Comparación del crecimiento de los promedios de los niveles del conjunto de las competencias en los estudiantes españoles y alemanes

	Crecimiento de los promedios	
Competencias comunicativas	**Español**	**Alemán**
Comprensión oral	1,8	1,7
Comprensión lectora	1,67	1,75
Expresión oral	2,45	2,28
Interacción oral	2,29	2,19
Expresión escrita	1,79	1,66

Competencias comunicativas	**Aproximación de la evolución media de los niveles de los estudiantes españoles: antes ⇨ ahora**	**Aproximación de la evolución media de los niveles de los estudiantes alemanes: antes ⇨ ahora**
Comprensión oral	A2 ⇨ B1+	B1 ⇨ B2+
Comprensión lectora	A2 ⇨ B1+	B1 ⇨ B2+
Expresión oral	A1 ⇨ B1+	A2+ ⇨ B2+
Interacción oral	A1 ⇨ B1	A2 ⇨ B2
Expresión escrita	A1⇨B1	A2 ⇨ B1

La tabla 10.1.21 refleja la evolución de los promedios de los estudiantes Erasmus españoles y alemanes antes y durante su estancia en el extranjero. La equivalencia entre las cifras y los niveles de crecimiento de las competencias comunicativas es la siguiente: un uno corresponde al crecimiento de un nivel respecto al nivel anterior a la estancia en el extranjero, dos corresponde al crecimiento de dos niveles respecto al nivel anterior a la estancia en el extranjero, etc. En la tabla inferior encontramos la traducción de las cifras de la tabla superior a los niveles correspondientes en competencia comunicativa. En general, vemos que los estudiantes españoles, antes de la estancia Erasmus, se situaban entre un nivel A1 y un nivel A2 en las competencias comunicativas correspondientes a lo que el MCERL denomina «usuario básico», mientras que los estudiantes alemanes habían desarrollado ya niveles A2 y B1 en las competencias comunicativas en lengua española antes de su estancia en España, acercándose así al nivel de competencia comunicativa definido como «usuario independiente» o, en términos más técnicos, en el nivel umbral del «usuario independiente». Durante la estancia Erasmus, ambos grupos de informantes aseguran haber alcanzado niveles correspondientes al «usuario independiente». No obstante, se tiene que matizar que mientras las competencias comunicativas de los estudiantes españoles se sitúan en el nivel umbral del «usuario independiente», las competencias comunicativas de los estudiantes alemanes están en un nivel avanzado del «usuario independiente». Según el MCERL: el «usuario básico» corresponde a los niveles A1 (acceso) y A2 (plataforma), el «usuario independiente» a los niveles B1 (umbral) y B2 (avanzado) y el «usuario competente» a los niveles C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría).

Diagrama 10.1.23. Comparación del crecimiento de los promedios del conjunto de las competencias en los estudiantes españoles y alemanes



En el diagrama anterior se pueden ver de forma gráfica los datos de las tablas anteriores, referentes al crecimiento de los promedios del conjunto de las competencias en los estudiantes españoles y alemanes. Las competencias comunicativas que implican capacidades de producción de carácter oral (expresión oral e interacción) son las que más se han incrementado en ambos grupos de informantes, seguidas de la comprensión oral. Un dato a destacar es que los estudiantes españoles muestran mayor crecimiento que los estudiantes alemanes en dichas competencias, hecho que puede deberse a que los estudiantes españoles llegaron con un menor nivel de alemán a Alemania y a que los contextos reales fomentan la adquisición de los niveles básicos e intermedios. La expresión escrita es la competencia comunicativa que ha mejorado en cuarto lugar en el caso de los estudiantes españoles, mientras que ésta es la que menos se ha desarrollado en los estudiantes alemanes. La comprensión lectora es la que ocupa el último lugar en el aprendizaje de los estudiantes españoles, mientras que en el caso de los estudiantes alemanes se sitúa en la penúltima posición.

Tabla 10.1.22. Promedios de las competencias comunicativas de los estudiantes españoles en las universidades alemanas

UNI BONN	COMPRENSIÓN ORAL					COMPRENSIÓN LECTORA					EXPRESIÓN ORAL					INTERACCIÓN ORAL					EXPRESIÓN ESCRITA				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO
A1	10	0,78	13	1		10	0,77	13	1		5	0,38	12	0,92		7	0,54	13	1		6	0,46	13	1	
A2	9	0,69	13	1		7	0,54	13	1		3	0,23	10	0,77		7	0,54	13	1		6	0,46	13	1	
B1	7	0,54	13	1		4	0,31	13	1		2	0,15	10	0,77		2	0,15	10	0,77		1	0,08	7	0,54	
B2	2	0,15	8	0,62	**1,62**	2	0,15	6	0,46	**2,07**	2	0,15	7	0,54	**2,32**	2	0,15	7	0,54	**2,31**	1	0,08	4	0,31	**2**
C1	2	0,15	4	0,31		1	0,08	4	0,31		2	0,15	4	0,31		1	0,08	4	0,31		1	0,08	3	0,23	
C2	2	0,15	2	0,15		0	0	2	0,15		1	0,08	2	0,15		1	0,08	3	0,23		0	0	1	0,08	
Total	32	2,46	53	4,08		24	1,85	51	3,92		13	1,14	45	3,46		20	1,54	50	3,85		15	1,16	41	3,16	
UNI AACHEN	**COMPRENSIÓN ORAL**					**COMPRENSIÓN LECTORA**					**EXPRESIÓN ORAL**					**INTERACCIÓN ORAL**					**EXPRESIÓN ESCRITA**				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO
A1	18	0,75	24	1		13	0,54	24	1		8	0,33	22	0,92		6	0,25	21	0,87		10	0,42	23	0,96	
A2	9	0,38	21	0,88		11	0,45	21	0,88		3	0,12	19	0,79		4	0,16	20	0,83		8	0,33	20	0,83	
B1	7	0,29	20	0,83	**1,99**	7	0,29	18	0,75	**2,05**	3	0,12	16	0,66	**2,59**	1	0,04	15	0,62	**2,32**	0	0	12	0,5	**2,04**
B2	0	0	13	0,54		2	0,08	15	0,62		0	0	12	0,5		0	0	9	0,37		0	0	8	0,33	
C1	0	0	3	0,12		0	0	4	0,16		0	0	5	0,21		0	0	2	0,08		0	0	4	0,17	
C2	0	0	1	0,04		0	0	0	0		0	0	2	0,08		0	0	0	0		0	0	0	0	
Total	34	1,42	82	3,41		33	1,36	82	3,41		14	0,57	76	3,15		11	0,45	67	2,77		18	0,75	67	2,79	
UNI KÖLN	**COMPRENSIÓN ORAL**					**COMPRENSIÓN LECTORA**					**EXPRESIÓN ORAL**					**INTERACCIÓN ORAL**					**EXPRESIÓN ESCRITA**				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO
A1	13	0,87	15	1		13	0,86	15	1		11	0,73	14	0,93		7	0,47	14	1		11	0,73	14	1	
A2	10	0,66	14	0,93		11	0,73	14	0,93		6	0,4	12	0,8		6	0,4	14	1		11	0,73	12	0,8	
B1	9	0,6	14	0,93		8	0,53	13	0,87		5	0,33	11	0,73		4	0,27	10	0,66		6	0,4	10	0,66	
B2	2	0,13	10	0,67	**1,68**	4	0,26	10	0,66	**0,77**	4	0,27	9	0,6	**1,09**	2	0,13	8	0,53	**2,4**	5	0,33	9	0,6	**1**
C1	2	0,13	7	0,47		1	0,07	6	0,4		3	0,2	8	0,53		2	0,13	7	0,47		3	0,2	5	0,33	
C2	2	0,13	3	0,2		1	0,07	2	0,13		1	0,07	2	0,13		2	0,13	4	0,27		1	0,07	1	0,07	
Total	38	2,52	106	4,2		38	3,22	60	3,99		30	2,63	56	3,72		23	1,53	57	3,93		37	2,46	51	3,46	
FU BERLIN	**COMPRENSIÓN ORAL**					**COMPRENSIÓN LECTORA**					**EXPRESIÓN ORAL**					**INTERACCIÓN ORAL**					**EXPRESIÓN ESCRITA**				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO
A1	10	0,71	14	1		12	0,86	14	1		7	0,5	14	1		7	0,5	13	0,93		9	0,64	14	1	
A2	9	0,64	13	0,92		12	0,86	14	1		5	0,36	13	0,93		7	0,5	13	0,93		8	0,57	14	1	

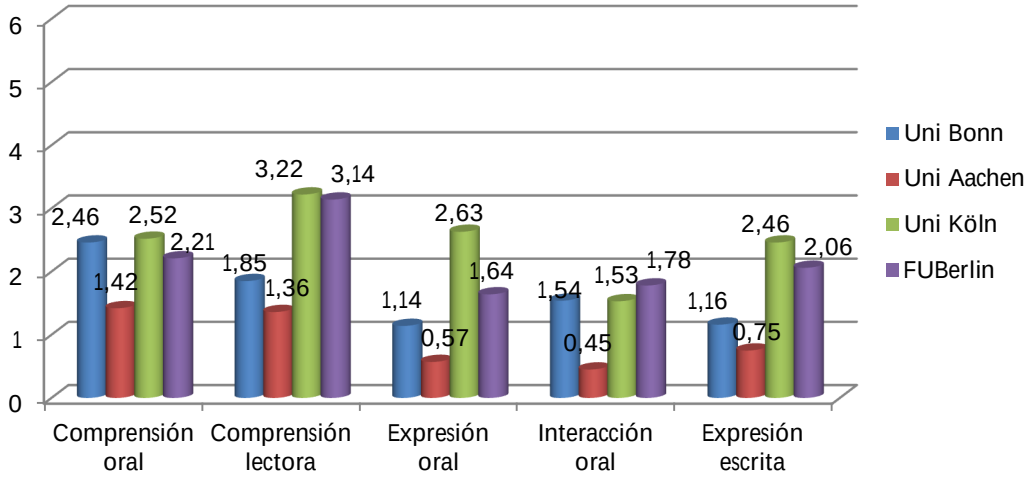
B1	3	0,21	13	0,92	**2,49**	10	0,71	12	0,86	**1**	4	0,29	13	0,93	**2,72**	5	0,36	12	0,86	**1,94**	4	0,29	11	0,79	**1,87**
B2	3	0,21	11	0,79		5	0,36	9	0,64		3	0,21	11	0,79		2	0,14	7	0,5		3	0,21	8	0,57	
C1	3	0,21	9	0,64		3	0,21	6	0,43		3	0,21	8	0,57		2	0,14	4	0,29		3	0,21	6	0,43	
C2	3	0,21	6	0,43		2	0,14	3	0,21		1	0,07	2	0,14		2	0,14	3	0,21		2	0,14	2	0,14	
Total	31	2,21	66	4,7		44	3,14	58	4,14		23	1,64	61	4,36		25	1,78	52	3,72		32	2,06	55	3,93	

Tabla 10.1.23. Promedio de las competencias comunicativas de los estudiantes alemanes en las universidades españolas

UHU	**COMPRENSIÓN ORAL**					**COMPRENSIÓN LECTORA**					**EXPRESIÓN ORAL**					**INTERACCIÓN ORAL**					**EXPRESIÓN ESCRITA**				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO
A1	16	0,94	17	1		14	0,82	16	0,94		13	0,76	16	0,94		11	0,65	16	0,94		13	0,76	16	0,94	
A2	13	0,76	16	0,94		11	0,65	16	0,94		11	0,65	16	0,94		10	0,59	16	0,94		13	0,76	16	0,94	
B1	13	0,76	16	0,94	**1,65**	11	0,65	16	0,94	**1,76**	8	0,47	16	0,94	**2,29**	6	0,35	15	0,88	**2,35**	7	0,41	13	0,76	**1,7**
B2	6	0,35	13	0,76		7	0,41	15	0,88		4	0,24	12	0,71		0	0	12	0,71		4	0,24	13	0,76	
C1	3	0,18	11	0,65		3	0,18	10	0,59		1	0,06	10	0,59		0	0	5	0,29		3	0,18	9	0,53	
C2	0	0	6	0,35		1	0,06	4	0,24		0	0	6	0,35		0	0	3	0,18		0	0	2	0,12	
Total	51	2,99	79	4,64		47	2,77	77	4,53		37	2,18	76	4,47		27	1,59	67	3,94		40	2,35	69	4,05	
US	**COMPRENSIÓN ORAL**					**COMPRENSIÓN LECTORA**					**EXPRESIÓN ORAL**					**INTERACCIÓN ORAL**					**EXPRESIÓN ESCRITA**				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO
A1	36	0,92	39	1		37	0,95	39	1		26	0,67	39	1		26	0,67	39	1		30	0,77	39	1	
A2	32	0,82	39	1		29	0,74	39	1		21	0,54	39	1		25	0,64	39	1		28	0,72	39	1	
B1	28	0,72	39	1		27	0,69	39	1		14	0,36	39	1		14	0,36	38	0,97		19	0,48	34	0,87	
B2	11	0,28	33	0,85	**1,6**	20	0,51	38	0,97	**1,62**	9	0,23	34	0,87	**2,84**	6	0,15	30	0,8	**2,35**	15	0,38	27	0,69	**1,6**
C1	5	0,13	18	0,46		7	0,18	21	0,54		4	0,1	27	0,69		5	0,13	14	0,36		9	0,23	17	0,44	
C2	4	0,10	10	0,26		4	0,10	11	0,28		3	0,08	10	0,26		4	0,1	10	0,27		1	0,03	8	0,21	
Total	116	2,97	178	4,57		124	3,17	187	4,79		77	1,98	188	4,82		80	2,05	248	4,4		102	2,61	164	4,21	
UPF	**COMPRENSIÓN ORAL**					**COMPRENSIÓN LECTORA**					**EXPRESIÓN ORAL**					**INTERACCIÓN ORAL**					**EXPRESIÓN ESCRITA**				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO
A1	29	0,91	32	1		29	0,91	32	1		24	0,75	31	0,97		24	0,74	31	0,97		27	0,84	32	1	
A2	26	0,82	32	1		28	0,88	32	1		22	0,69	31	0,97		22	0,69	30	0,94		26	0,82	31	0,97	
B1	26	0,82	31	0,97	**1,57**	23	0,72	31	0,97	**1,79**	19	0,59	30	0,94	**2,13**	15	0,47	29	0,91	**2,07**	16	0,5	29	0,91	**1,69**
B2	20	0,63	30	0,94		21	0,66	30	0,94		12	0,38	29	0,91		9	0,28	25	0,78		11	0,34	25	0,78	
C1	8	0,25	23	0,72		6	0,19	25	0,78		9	0,28	23	0,72		5	0,16	17	0,53		7	0,22	19	0,59	
C2	6	0,19	18	0,56		4	0,13	19	0,59		4	0,13	14	0,44		4	0,13	13	0,41		3	0,09	8	0,25	
Total	115	3,62	166	5,19		111	3,49	169	5,28		90	2,82	158	4,95		79	2,47	145	4,54		90	2,81	144	4,5	
UB	**COMPRENSIÓN ORAL**					**COMPRENSIÓN LECTORA**					**EXPRESIÓN ORAL**					**INTERACCIÓN ORAL**					**EXPRESIÓN ESCRITA**				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO

A1	24	0,92	26	1		24	0,92	26	1		22	0,85	25	0,96		19	0,73	25	0,96		24	0,92	26	1	
A2	22	0,85	26	1		21	0,81	26	1		19	0,73	25	0,96		19	0,73	25	0,96		22	0,85	26	1	
B1	20	0,77	25	0,96	**1,76**	20	0,77	25	0,96	**1,42**	15	0,58	25	0,96	**1,75**	11	0,42	24	0,92	**2,03**	12	0,85	23	0,88	**1,3**
B2	10	0,38	25	0,96		16	0,62	24	0,92		12	0,46	23	0,88		7	0,27	19	0,73		8	0,31	22	0,85	
C1	3	0,12	17	0,65		7	0,27	19	0,73		8	0,31	19	0,73		3	0,12	12	0,46		6	0,23	14	0,54	
C2	3	0,12	9	0,35		4	0,15	9	0,35		3	0,12	8	0,31		1	0,04	8	0,31		0	0	5	0,19	
Total	82	3,16	128	4,92		92	3,54	129	4,96		79	3,05	125	4,8		60	2,31	113	4,34		72	3,16	116	4,46	
UAB	**COMPRENSIÓN ORAL**					**COMPRENSIÓN LECTORA**					**EXPRESIÓN ORAL**					**INTERACCIÓN ORAL**					**EXPRESIÓN ESCRITA**				
Niveles	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO	FRE ANT	PRO ANT	FRE AHO	PRO AHO	CRE PRO
A1	7	0,88	8	1		7	0,88	8	1		4	0,5	8	1		4	0,5	8	1		6	0,75	8	1	
A2	5	0,63	8	1		6	0,75	8	1		3	0,38	8	1		4	0,5	8	1		6	0,75	8	1	
B1	3	0,38	8	1	**2,74**	5	0,63	8	1	**2,36**	0	0	8	1	**4**	0	0	7	0,88	**3,13**	2	0,25	7	0,88	**2,39**
B2	0	0	6	0,75		1	0,13	8	1		0	0	6	0,75		0	0	6	0,75		0	0	7	0,88	
C1	0	0	5	0,63		0	0	4	0,5		0	0	6	0,75		0	0	2	0,25		0	0	3	0,38	
C2	0	0	2	0,25		0	0	2	0,25		0	0	3	0,38		0	0	2	0,25		0	0	0	0	
Total	15	1,89	37	4,63		19	2,39	38	4,75		7	0,88	39	4,88		8	1	33	4,13		14	1,75	33	4,14	

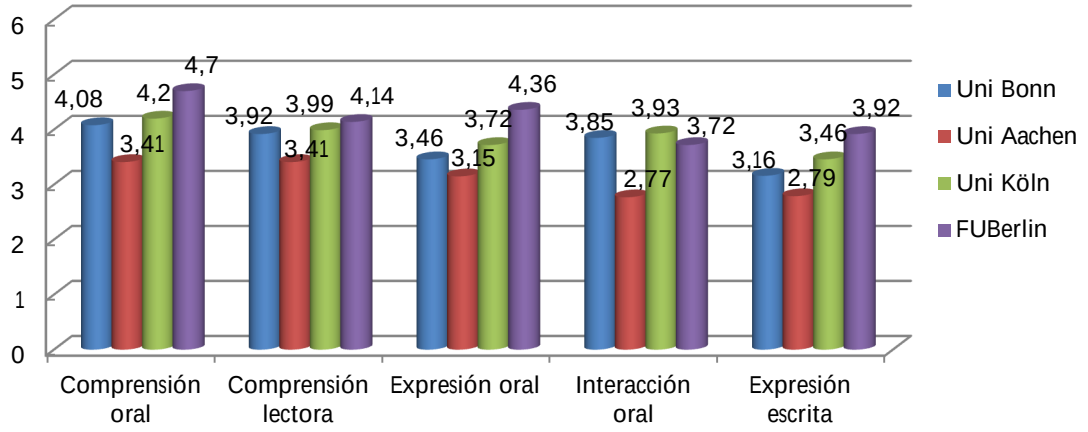
Diagrama 10.1.24. Promedio de los niveles de las competencias comunicativas por universidades alemanas antes de la estancia Erasmus



En el diagrama 10.1.24, y en el eje de ordenadas, los seis niveles del MCERL, en el que el cero no corresponde a ningún nivel de lengua, el uno corresponde al nivel A1, el dos al A2, el tres al B1, el cuatro al B2, el cinco al C1 y el seis al C2. En el eje de las abscisas vemos las cinco competencias comunicativas que define el MCERL: comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral, interacción oral y expresión escrita. Las barras, diferenciadas por colores, corresponden a cada una de las universidades alemanas que han participado en el estudio.

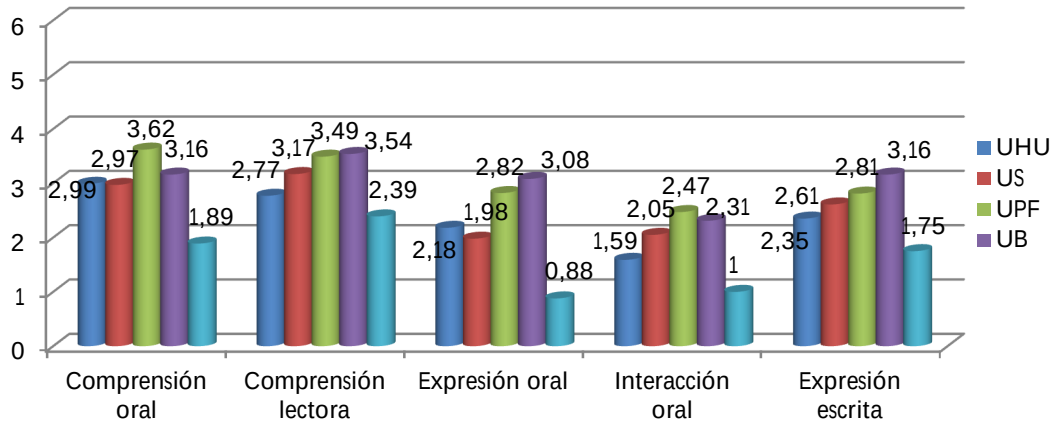
A partir de lo que se observa en este diagrama, deducimos que los estudiantes Erasmus españoles llegan a las universidades alemanas con un bajo nivel de lengua, excepto en la comprensión lectora, la comprensión oral y la expresión escrita; sin embargo, en las competencias que implican habilidades de producción, los niveles notablemente bajos. Los estudiantes Erasmus españoles en la Universität Köln, antes de su estancia en esa Universidad, tienen mayores niveles en casi todas las competencias, menos en la interacción oral. El gráfico refleja un dato a destacar: que los estudiantes Erasmus españoles de la Universität Aachen llegan con un nivel muy inferior de lengua en todas las competencias comunicativas; se trata de estudiantes españoles procedentes de estudios técnicos.

Diagrama 10.1.25. Promedio de los niveles de las competencias comunicativas por universidades alemanas durante la estancia Erasmus



Este diagrama al igual que el anterior, muestra en el eje de ordenadas los 6 niveles del MCERL y en el de abscisas, las cinco competencias comunicativas. Las barras, diferenciadas por colores, representan cada una de las universidades alemanas participantes en el estudio. Los resultados muestran mayores niveles en competencias que en el diagrama anterior. Más adelante y en este mismo apartado, nos dedicaremos a su estudio. Los estudiantes españoles de la Universität Aachen siguen mostrando niveles inferiores en competencias comunicativas en relación a los estudiantes españoles de otras universidades alemanas, aunque casi se igualan. Los estudiantes de la Freie Universität Berlin, seguidos de los estudiantes de la Universität Bonn y Universität Köln, tienen mayores niveles de lengua en casi todas las competencias, excepto en interacción oral.

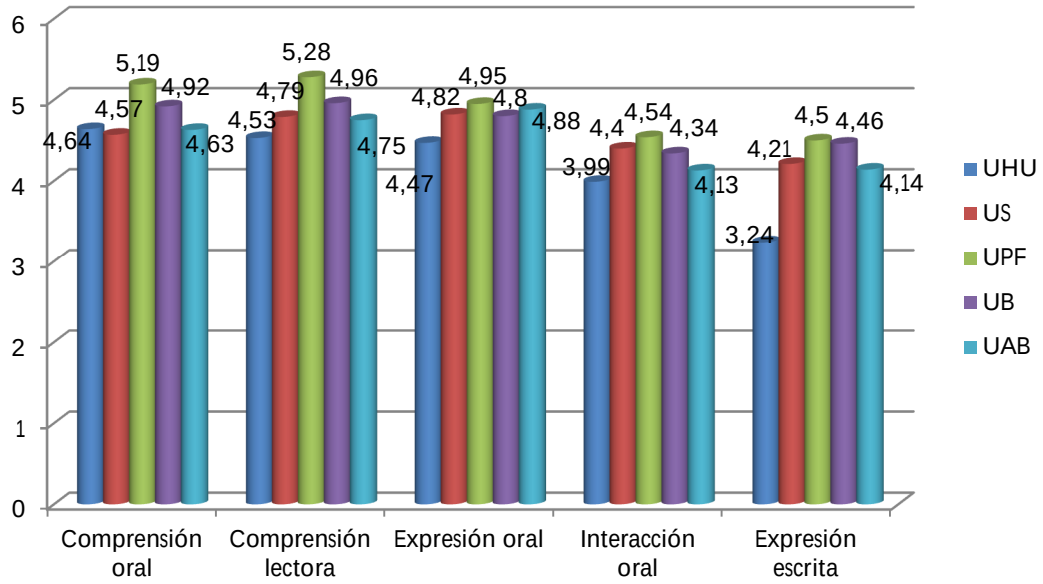
Diagrama 10.1.26. Promedio de los niveles de las competencias comunicativas por universidades españolas antes de la estancia Erasmus



En el diagrama 10.1.26, al igual que en los gráficos anteriores, los valores del eje de ordenadas corresponden a los seis niveles del MCERL y los de las abscisas, a las cinco competencias comunicativas. Las barras indican cada una de las universidades españolas participantes en el estudio: Universidad de Huelva (UHU), Universidad de Sevilla (US), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Los estudiantes alemanes que reflejan mayores niveles en casi todas las competencias comunicativas, antes de su estancia Erasmus en la universidad española, son los de la Universitat Pompeu Fabra y los de la Universitat de Barcelona, seguidos de los de la Universidad de Huelva y de la Universidad de Sevilla. Los futuros estudiantes de la UAB presentan menores niveles en todas las competencias comunicativas.

Diagrama 10.1.27. Promedio de los niveles de las competencias comunicativas por universidades españolas durante la estancia Erasmus



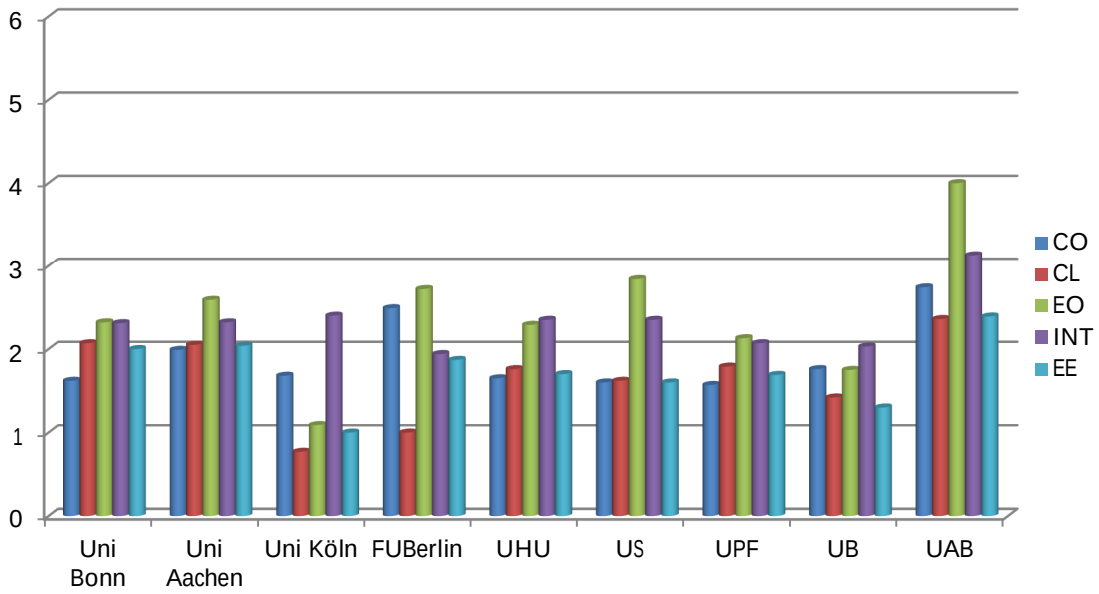
Según este diagrama, los estudiantes que presentan un mayor nivel en todas las competencias comunicativas en español durante la estancia Erasmus son los estudiantes de la Universitat Pompeu Fabra, seguidos de los estudiantes de la Universitat de Barcelona. Hay que recordar que estos estudiantes eran los que presentaban mayores niveles en todas las competencias antes de su estancia en la universidad española. Por ello, es más adecuado analizar, en este caso, el crecimiento de los niveles en las competencias comunicativas. Se aprecia que los niveles entre todas las competencias comunicativas se han equiparado. Asimismo, destacamos que los estudiantes alemanes en la Universidad de Huelva son los que tienen un nivel inferior en expresión escrita, en relación con los estudiantes alemanes de otras universidades españolas.

A continuación se presentan las tablas y los diagramas referentes al crecimiento puntual de los niveles en competencias comunicativas de los estudiantes alemanes en las diferentes universidades españolas. De ese modo, podremos saber qué estudiantes han experimentado un mayor crecimiento en el aprendizaje de la lengua extranjera, el español.

Tabla 10.1.24. Resumen del crecimiento de los promedios por universidades

		COMPETENCIAS COMUNICATIVAS				
		COMPRENSIÓN ORAL	COMPRENSIÓN LECTORA	EXPRESIÓN ORAL	INTERACCIÓN ORAL	EXPRESIÓN ESCRITA
UNIV. ALEMANAS	Uni Bonn	1,62	2,07	2,32	2,31	2
	Uni Aachen	1,99	2,05	2,59	2,32	2,04
	Uni Köln	1,68	0,77	1,09	2,4	1
	FUB	2,49	1	2,72	1,94	1,87
UNIV. ESPAÑOL.	UHU	1,65	1,76	2,29	2,35	1,7
	US	1,64	1,62	2,84	2,35	1,6
	UPF	1,57	1,79	2,13	2,07	1,69
	UB	1,76	1,42	1,75	2,03	1,3
	UAB	2,74	2,36	4	3,13	2,39

Diagrama 10.1.28. Comparación del crecimiento de los promedios por universidades



En el eje de ordenadas se muestra el crecimiento de las competencias comunicativas por número de niveles. Lo representamos con un ejemplo: si la comprensión oral ha aumentado un 1,5 significa que el nivel de comprensión oral ha aumentado un 1,5 con respecto al nivel que ya tenían los estudiantes Erasmus antes de su estancia en el extranjero. En el eje de abscisas, mostramos las diferentes universidades alemanas y españolas que han participado en el estudio: Universität Bonn (Uni Bonn), Universität Aachen (Uni Aachen), Universität Köln (Uni Köln), Freie Universität Berlin (FUBerlin), Universidad de Huelva (UHU), Universidad de Sevilla (US), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Las barras indican las competencias: comprensión oral (CO), comprensión lectora (CL), expresión oral (EO), interacción oral (INT), expresión escrita (EE).

La tendencia en el crecimiento del promedio en las competencias comunicativas (CO, comprensión oral; CL, comprensión lectora; EO, expresión oral; INT, interacción oral; EE, expresión escrita) es similar en todas las universidades, a excepción de en la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona), cuyo incremento es superior al de las demás universidades en casi todas las competencias. A continuación, analizamos detalladamente los resultados de cada una de las universidades participantes en el estudio.

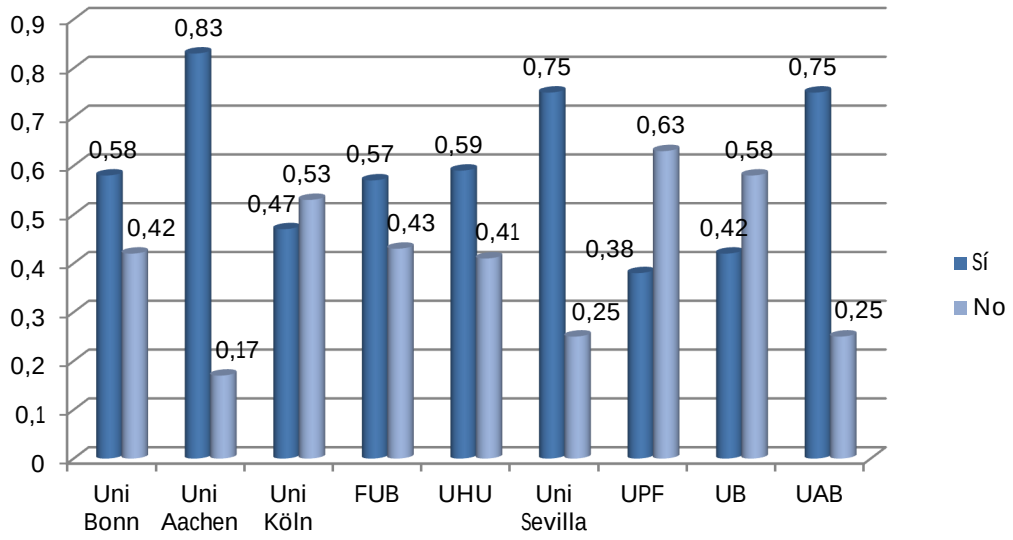
El crecimiento experimentado, por los estudiantes Erasmus españoles en los niveles de las competencias, por orden y porcentaje y por universidades es el siguiente: de la Universität Bonn: expresión oral (2,32), interacción oral (2,31), comprensión lectora (2,07), expresión escrita (2) y comprensión oral (1,62). En la Universität Aachen: expresión oral (2,59), interacción oral (2,32), comprensión lectora (2,05), expresión escrita (2,04), y comprensión oral (1,99). En la Universität Köln, un crecimiento notable pero dispar: interacción oral (2,4), comprensión oral (1,68), expresión oral (1,09), expresión escrita (1) y comprensión lectora (0,77). En la Freie Universität Berlin: expresión oral (2,72), comprensión oral (2,49), interacción oral (1,94), expresión escrita (1,87) y comprensión lectora (0,77). En términos generales, en la mayoría de las universidades alemanas, los estudiantes Erasmus españoles mejoran las competencias comunicativas que implican capacidades de producción de textos orales. La Universität Bonn y la Universität Aachen siguen la misma tendencia en el desarrollo de las competencias comunicativas: mayor crecimiento en las competencias de expresión y de interacción oral, seguidas de la comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral. Sin embargo, los estudiantes Erasmus españoles en la Universität Köln muestran mayor crecimiento en las competencias de interacción y de comprensión oral que en la competencia de expresión oral. De esa forma, se constata una tendencia general de mejora en las competencias comunicativas que implican la producción y la comprensión de textos orales. Los estudiantes españoles de la FUB (Freie Universität Berlin) siguen la misma tendencia que los estudiantes españoles en la Universität Köln, pero en el siguiente orden: expresión oral, comprensión oral, interacción oral, expresión escrita y comprensión lectora.

En cuanto a los estudiantes alemanes que están en las universidades españolas, hay que decir que la universidad que presenta un mayor crecimiento en los niveles de competencias es la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). En esa universidad, el número de estudiantes que ha participado ha sido reducido, por lo que los datos resultantes de la investigación se han analizado de forma independiente; por lo tanto, si no se ha tenido en cuenta el conjunto de estudiantes participantes, el estudio carece de validez interna. Los estudiantes alemanes de las dos universidades andaluzas muestran la misma tendencia en el crecimiento de los niveles de las competencias comunicativas: interacción oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral. En este caso, las dos competencias que implican capacidades de producción de textos orales ocupan las dos primeras posiciones como competencias que más han evolucionado durante la estancia Erasmus, seguidas de la comprensión lectora y la expresión escrita. Hay que señalar que la comprensión oral ocupa la última posición lo que puede ser debido a que la variante lingüística geográfica o diatópica que se habla en la Comunidad Autónoma de Andalucía, a los estudiantes alemanes que normalmente han aprendido el español estándar en su país de origen, les cueste especialmente entender a los andaluces y, por eso, tengan la sensación que su evolución en comprensión oral sea menor que en las otras capacidades.

Los estudiantes alemanes Erasmus en las universidades andaluzas muestran mayor crecimiento en las competencias comunicativas que implican la producción de textos orales (expresión oral e interacción oral) que aquellos que se encuentran en las universidades catalanas, exceptuando el caso de la UAB, como se ha mencionado anteriormente.

Los estudiantes en las universidades catalanas, Universitat Pompeu Fabra y Universitat de Barcelona, muestran una evolución dispar. En la Universitat Pompeu Fabra, la evolución de los niveles en competencias comunicativas es: expresión oral (2,13), interacción oral (2,07), comprensión lectora (1,79), expresión escrita (1,69) y comprensión oral (1,57); en la Universitat de Barcelona el crecimiento de los niveles de competencias muestra el siguiente orden: interacción oral (2,03), comprensión oral (1,76), expresión oral (1,75), comprensión lectora (1,42) y expresión escrita (1,3). Mientras que en la Universitat Pompeu Fabra las competencias comunicativas de producción de textos orales ocupan las primeras posiciones, seguidas de las de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral, en la Universitat de Barcelona comparten posiciones las competencias de producción y de comprensión de textos orales, seguidas de las competencias de producción y de comprensión de textos escritos. La misma evolución de los niveles de competencias comunicativas se presenta en la UAB. Por lo tanto, a la vista de los datos analizados en este apartado, no podemos llegar a la conclusión de que en los estudiantes Erasmus alemanes que se encuentran en Cataluña, en la que existe cooficialidad de lenguas (catalán y castellano), se produzca una marcada tendencia en el desarrollo de sus competencias comunicativas en español.

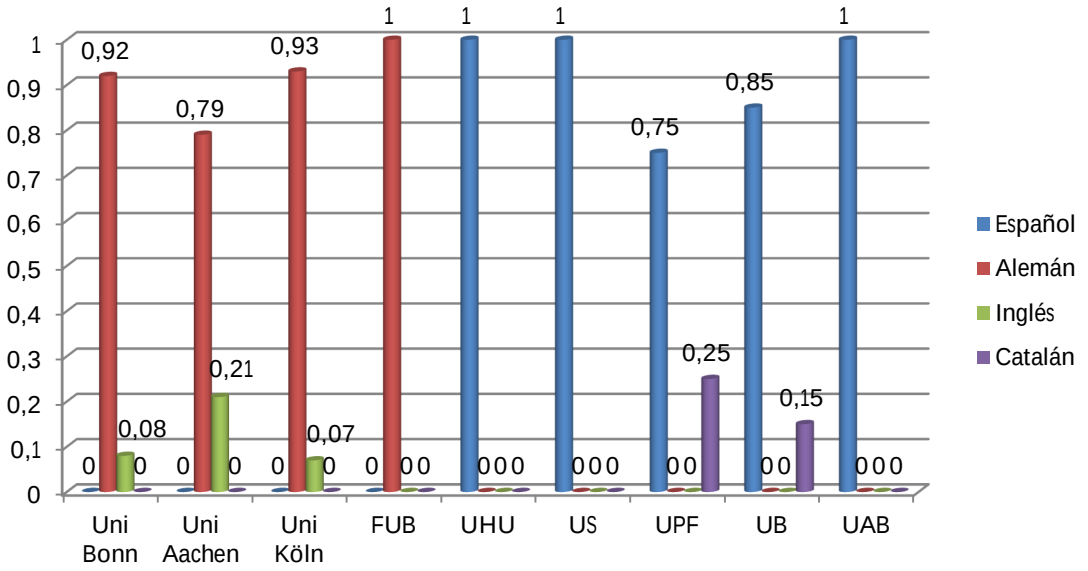
Diagrama 10.1.29. Promedio de los estudiantes participantes en cursos de lengua en la universidad de destino



En el diagrama 10.1.29 se puede comprobar que los promedios más elevados de estudiantes participantes en cursos de lengua extranjera en la universidad de destino y, en el caso de las universidades alemanas, son: Universität Aachen (0,83), Universität Bonn (0,58) y Freie Universität Berlin (0,57). Hay que tener en cuenta que en las dos primeras universidades (Universität Aachen y Universität Bonn) los estudiantes cursan principalmente Ingenierías, estudios técnicos y estudios relacionados con las Ciencias Naturales y de la Salud, por lo que estos estudiantes tienen que reforzar su aprendizaje de la lengua extranjera con cursos paralelos a los estudios que realizan en la universidad

de destino, a diferencia de los estudiantes de Filología y Letras. El promedio de estudiantes participantes en cursos de lengua extranjera en la Universität Köln es de (0,47) resultado inferior al promedio de no participantes (0,53). Destacamos que los estudiantes de la Universität Aachen cursan básicamente Estudios Técnicos (véase la tabla 10.1.6), por lo que sus estudios en el extranjero no incluyen directamente asignaturas relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera, razón por la que se ven obligados a realizar cursos de lengua en el idioma del país. En el caso de las universidades españolas, aquellas que muestran un mayor número de participantes en los cursos de lengua extranjera son: Universidad de Sevilla (0,75), Universitat Autònoma de Barcelona (0,75) y Universidad de Huelva (0,59). La Universitat Pompeu Fabra y la Universitat de Barcelona tienen un menor número de participantes en los cursos de lengua extranjera, dándose la circunstancia de que el promedio es inferior al de no participantes: mientras que el promedio de no participantes en los cursos en la Universitat Pompeu Fabra es de 0,63 y en la Universitat de Barcelona de 0,58, el de participantes es de 0,38 y de 0,42, respectivamente. Podemos concluir que en el caso de las universidades españolas, los estudiantes alemanes que estudian en las universidades andaluzas muestran una mayor participación en los cursos de lengua extranjera que los estudiantes alemanes en universidades catalanas.

Diagrama 10.1.30. Promedio de la primera lengua extranjera en las universidades alemanas y españolas



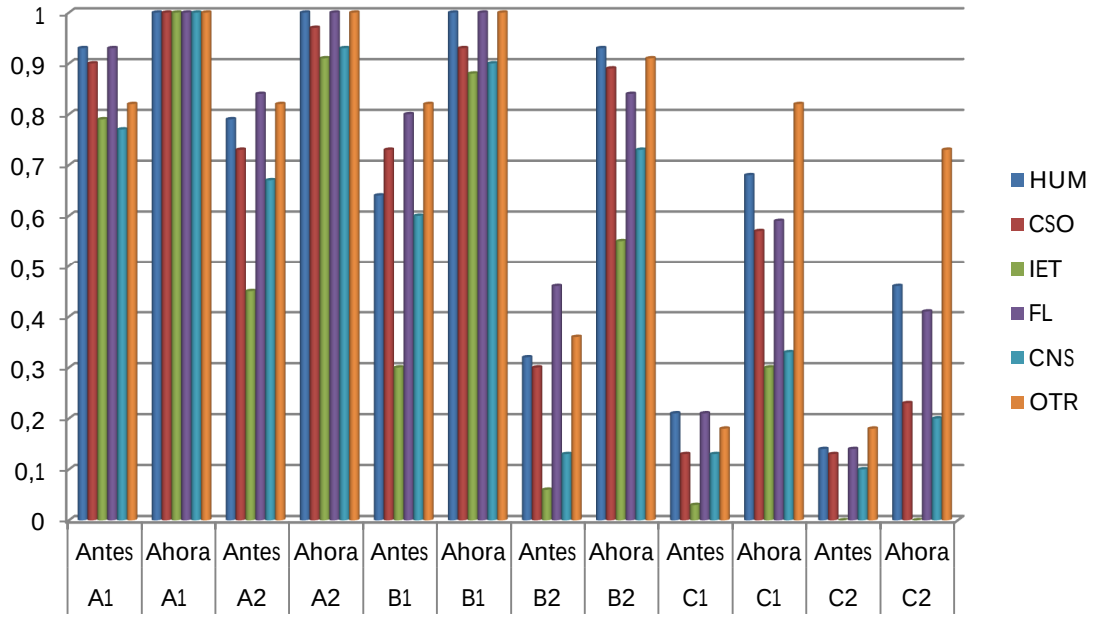
En este diagrama se aprecia que la primera lengua extranjera de uso en las universidades alemanas para los estudiantes Erasmus españoles es el alemán, seguida del inglés. Hay que señalar que el uso del alemán como primera lengua extranjera en la Universität Aachen es menor que en otras universidades alemanas. La causa que explica ese fenómeno puede ser que los estudiantes españoles en la Universität Aachen cursan Ingenierías y Estudios Técnicos y antes de su estancia en el extranjero son los que presentan niveles más bajos de lengua en todas las competencias comunicativas (véase tabla 10.1.8), por lo que muchos de esos estudiantes se ven obligados a utilizar otra primera lengua extranjera de uso internacional y que dominan más que el alemán, el inglés. La primera lengua extranjera de uso en las universidades españolas para los estudiantes alemanes es principalmente el español, aunque en las universidades catalanas, Universitat Pompeu Fabra y Universitat de Barcelona, también se emplea el catalán, con un 0,25 y un 0,15, respectivamente. Hay que añadir que los estudiantes alemanes han

llegado a la universidad de destino española con niveles de lengua superiores a los de los estudiantes españoles, por lo no necesitan emplear otra primera lengua extranjera que no sea la oficial en la universidad de destino.

Tabla 10.1.25. Promedio de los niveles de comprensión oral por estudios

	NIVELES COMPRENSIÓN ORAL											
Estudios	A1 ANT	A1 AHO	A2 ANT	A2 AHO	B1 ANT	B1 AHO	B2 ANT	B2 AHO	C1 ANT	C1 AHO	C2 ANT	C2 AHO
HUM	0,93	1	0,79	1	0,64	1	0,32	0,93	0,21	0,68	0,14	0,46
CSO	0,9	1	0,73	0,97	0,73	0,93	0,3	0,89	0,13	0,57	0,13	0,23
IET	0,79	1	0,45	0,91	0,3	0,88	0,06	0,55	0,03	0,3	0	0
FL	0,93	1	0,84	1	0,8	1	0,46	0,84	0,21	0,59	0,14	0,41
CNS	0,77	1	0,67	0,93	0,6	0,9	0,13	0,73	0,13	0,33	0,1	0,2
OTR	0,82	1	0,82	1	0,82	1	0,36	0,91	0,18	0,82	0,18	0,73

Diagrama 10.1.31. Promedio de los niveles de comprensión oral por estudios



En la tabla 10.1.25 y en el diagrama 10.1.31 podemos observar los promedios de los niveles de comprensión oral por estudios. En el eje de abscisas se muestran los niveles del MCERL: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 en los periodos antes y durante la estancia Erasmus; en el eje de ordenadas, la escala que nos indica el promedio (de 0 a 1). Las barras nos definen los estudios, cuyos códigos corresponden a: Humanidades (HUM), Ciencias Socioeconómicas (CSO), Ingenierías y Estudios Técnicos (IET), Ciencias Naturales y de la Salud (CNS) y otros (OTR).

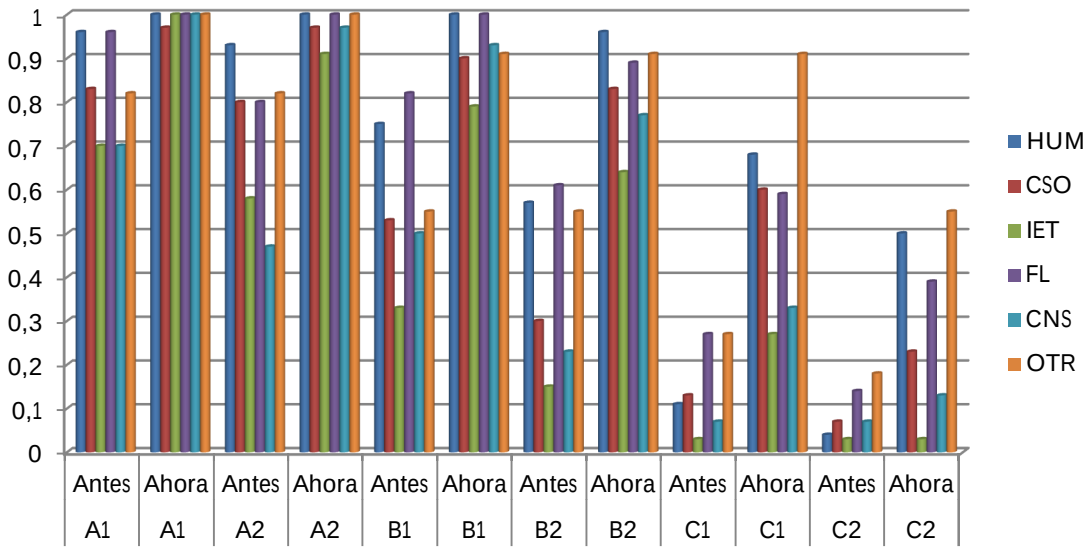
En términos generales, el conjunto de informantes procedentes de diferentes estudios superiores muestra en el periodo de ahora, niveles de competencia mayores en comprensión oral, en relación al periodo de antes. Antes de la estancia Erasmus, los estudiantes que afirman haber alcanzado mayor competencia en comprensión oral han sido los de Filología, Humanidades y Ciencias Sociales, tanto en los niveles básicos como en los intermedios y avanzados. Durante la estancia Erasmus, los estudiantes de todas las ramas muestran en las competencias básicas niveles elevados; aun así, los estudiantes de

Filología siguen siendo los que muestran una mayor competencia en comprensión oral, seguidos de los de Humanidades y Ciencias Socioeconómicas. Sin embargo, en los niveles intermedios y avanzados, los estudiantes de Humanidades muestran un mayor promedio en la competencia oral que los de Filología. Los estudiantes que manifiestan un menor desarrollo en la competencia oral, antes y durante la estancia Erasmus, son los de Ingenierías y Estudios Técnicos.

Tabla 10.1.26. Promedio de los niveles de comprensión lectora por estudios

	NIVELES COMPRENSIÓN LECTORA											
Estudios	A1 ANT	A1 AHO	A2 ANT	A2 AHO	B1 ANT	B1 AHO	B2 ANT	B2 AHO	C1 ANT	C1 AHO	C2 ANT	C2 AHO
HUM	0,96	1	0,93	1	0,75	1	0,57	0,96	0,11	0,68	0,04	0,5
CSO	0,83	0,97	0,8	0,97	0,53	0,9	0,3	0,83	0,13	0,6	0,07	0,23
IET	0,7	1	0,58	0,91	0,33	0,79	0,15	0,64	0,03	0,27	0,03	0,03
FL	0,96	1	0,8	1	0,82	1	0,61	0,89	0,27	0,59	0,14	0,39
CNS	0,7	1	0,47	0,97	0,5	0,93	0,23	0,77	0,07	0,33	0,07	0,13
OTR	0,82	1	0,82	1	0,55	0,91	0,55	0,91	0,27	0,91	0,18	0,55

Diagrama 10.1.32. Promedio de los niveles de comprensión lectora por estudios



En la tabla 10.1.26 y en el diagrama 10.1.32 mostramos los promedios de los niveles por estudios. En el diagrama, en el eje de abscisas, los niveles del MCERL: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 en los periodos antes y durante la estancia Erasmus. En el eje de ordenadas, la escala que nos indica el promedio (de 0 a 1). Las barras nos definen los estudios, cuyos códigos se corresponden a: Humanidades (HUM), Ciencias Socioeconómicas (CSO), Ingenierías y Estudios Técnicos (IET), Ciencias Naturales y de la Salud (CNS) y otros (OTR).

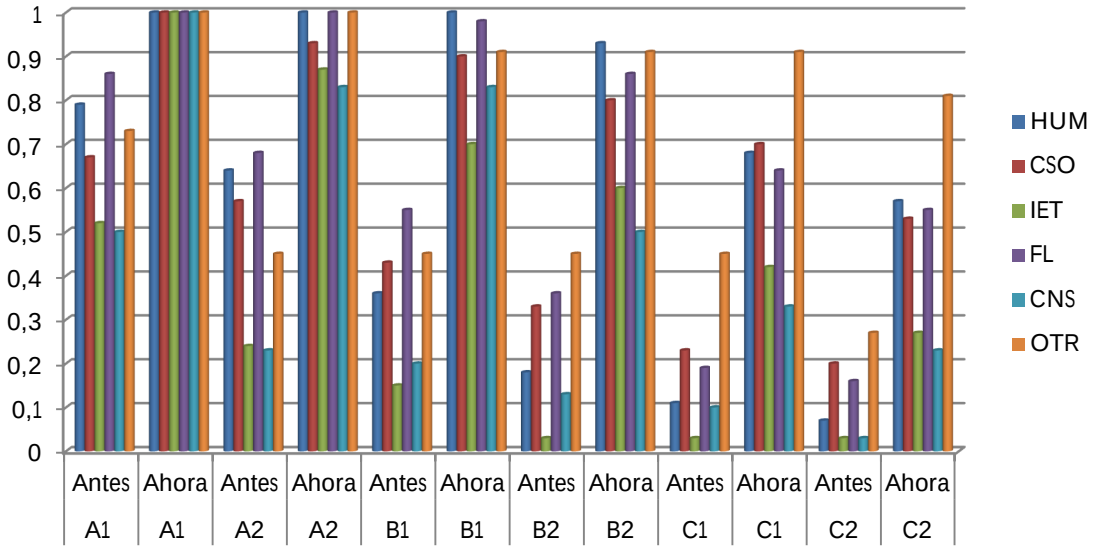
En general, los niveles en competencia lectora de todos los estudiantes son superiores tras su estancia en el extranjero. Antes del periodo Erasmus, los estudiantes que mostraban mayor competencia en comprensión lectora en los niveles básicos, intermedios y avanzados eran los de Filología, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas. En el periodo de estancia en el extranjero, los estudiantes de todas las ramas científicas han afirmado haber desarrollado un nivel básico en competencia lectora. En

los niveles intermedios y avanzados destacan los estudiantes de Humanidades, Filología y Ciencias Socioeconómicas. Los estudiantes de Ingenierías y Estudios Técnicos son los que muestran niveles inferiores antes y durante la estancia Erasmus, seguidos de los de Ciencias Naturales y de la Salud. La diferencia de nivel entre los estudiantes de Ingenierías y Estudios Técnicos, Ciencias Naturales y de la Salud se sitúa, sobre todo, en los niveles intermedios y avanzados.

Tabla 10.1.27. Promedio de los niveles de expresión oral por estudios

	NIVELES EXPRESIÓN ORAL											
Estudios	**A1 ANT**	**A1 AHO**	**A2 ANT**	**A2 AHO**	**B1 ANT**	**B1 AHO**	**B2 ANT**	**B2 AHO**	**C1 ANT**	**C1 AHO**	**C2 ANT**	**C2 AHO**
HUM	0,79	1	0,64	1	0,36	1	0,18	0,93	0,11	0,68	0,07	0,57
CSO	0,67	1	0,57	0,93	0,43	0,9	0,33	0,8	0,23	0,7	0,2	0,53
IET	0,52	1	0,24	0,87	0,15	0,7	0,03	0,6	0,03	0,42	0,03	0,27
FL	0,86	1	0,68	1	0,55	0,98	0,36	0,86	0,19	0,64	0,16	0,55
CNS	0,5	1	0,23	0,83	0,2	0,83	0,13	0,5	0,1	0,33	0,03	0,23
OTR	0,73	1	0,45	1	0,45	0,91	0,45	0,91	0,45	0,91	0,27	0,81

Diagrama 10.1.33. Promedio de los niveles de expresión oral por estudios



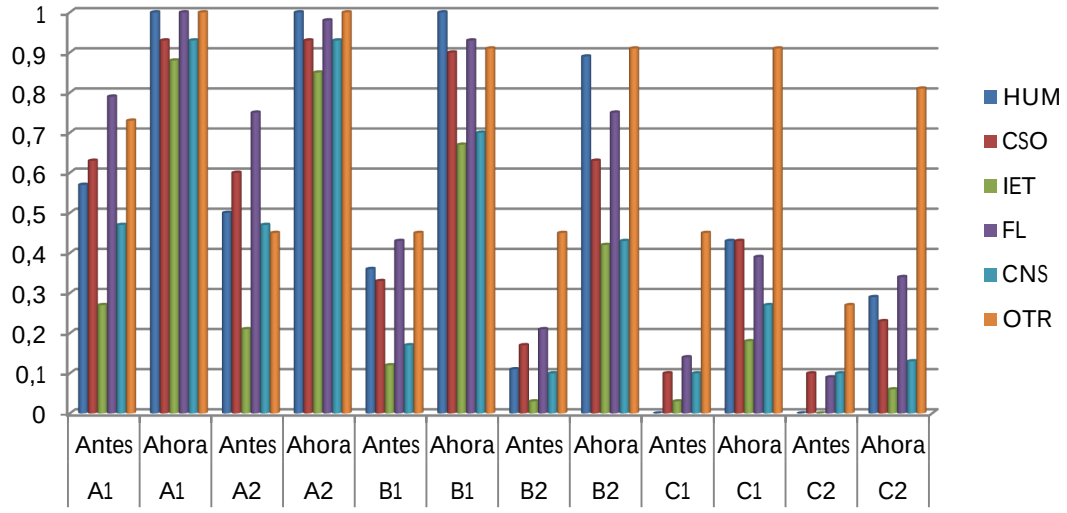
En la tabla 10.1.27 y en el gráfico 10.1.33 vemos, por una parte, que los promedios de los niveles en expresión oral son inferiores a los niveles en las competencias anteriores, comprensión oral y comprensión lectora; y, por otra, que el promedio de los niveles en expresión oral en ahora aumentan considerablemente durante la estancia en el país extranjero. En general, antes de la estancia Erasmus, los estudiantes de todas las ramas científicas muestran promedios bajos de expresión oral en los niveles básicos. Los Erasmus de Filología, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas son los que aseguran haber desarrollado una mayor competencia de expresión oral en niveles básicos, antes de la estancia en el extranjero. En los niveles intermedios y avanzados, los estudiantes de Filología siguen mostrando los mayores niveles en expresión oral, seguidos de los estudiantes de Ciencias Socioeconómicas y Humanidades. Subrayamos que, al contrario de lo que pasa con la comprensión oral y con la comprensión lectora, antes de la estancia Erasmus, los estudiantes de Ciencias Socioeconómicas

muestran mayor competencia en la expresión oral en los niveles intermedios y avanzados que los de Humanidades. Además, la diferencia de nivel en expresión oral entre los estudiantes de Filología, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas y los de Ingenierías y Estudios Técnicos es significativa. En cuanto al nivel de competencia en expresión oral y durante la estancia en el extranjero, los niveles se aproximan, pero los estudiantes de Filología, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas continúan mostrando mayor competencia en expresión oral en los niveles básicos, aunque el orden cambia en los niveles intermedios y avanzados, ya que en esos niveles los estudiantes de Humanidades superan a los de Filología. Los estudiantes de la mayoría de las ramas científicas han adquirido un nivel básico en expresión oral durante la estancia Erasmus.

Tabla 10.1.28. Promedio de los niveles de interacción oral por estudios

	NIVELES INTERACCIÓN ORAL											
Estudios	**A1 ANT**	**A1 AHO**	**A2 ANT**	**A2 AHO**	**B1 ANT**	**B1 AHO**	**B2 ANT**	**B2 AHO**	**C1 ANT**	**C1 AHO**	**C2 ANT**	**C2 AHO**
HUM	0,57	1	0,5	1	0,36	1	0,11	0,89	0	0,43	0	0,29
CSO	0,63	0,93	0,6	0,93	0,33	0,9	0,17	0,63	0,1	0,43	0,1	0,23
IET	0,27	0,88	0,21	0,85	0,12	0,67	0,03	0,42	0,03	0,18	0	0,06
FL	0,79	1	0,75	0,98	0,43	0,93	0,21	0,75	0,14	0,39	0,09	0,34
CNS	0,47	0,93	0,47	0,93	0,17	0,7	0,1	0,43	0,1	0,27	0,1	0,13
OTR	0,81	1	0,81	1	0,45	0,91	0,36	0,91	0,27	0,54	0,27	0,55

Diagrama 10.1.34. Promedio de los niveles de interacción oral por estudios

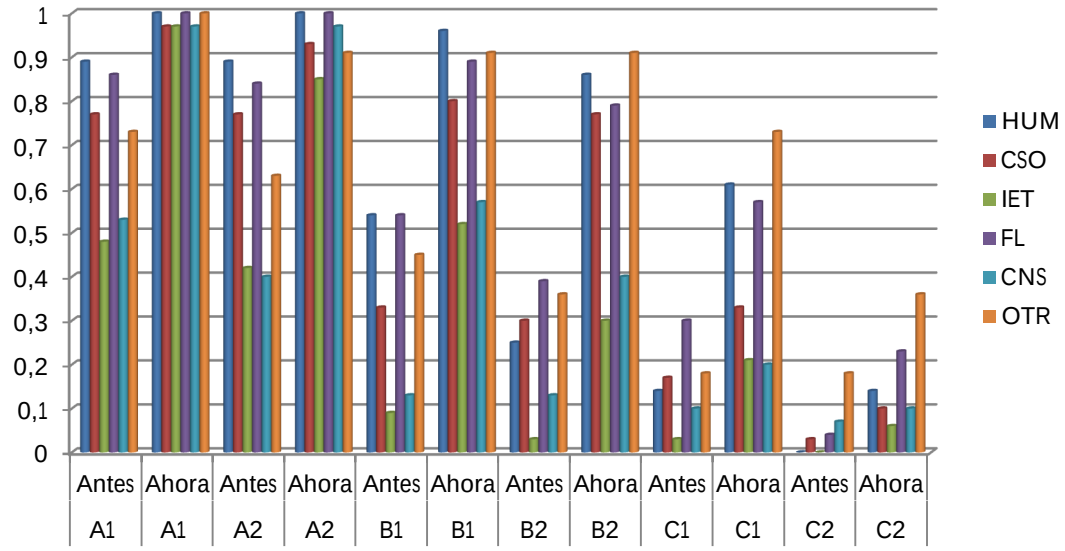


Observando la tabla 10.1.28 y el diagrama 10.1.34 se puede decir que los promedios de los niveles en interacción oral son incluso inferiores a los de expresión oral. Los estudiantes de todas las ramas científicas, antes de su estancia en el extranjero, muestran promedios significativamente bajos en los niveles básicos, pero, sobre todo, en el nivel intermedio y en el avanzado de interacción oral. Los estudiantes de Filología, Ciencias Socioeconómicas y Humanidades, en el periodo anterior al Erasmus, son los que manifiestan haber desarrollado un mayor nivel en interacción oral en todos los niveles. Hay que destacar el promedio notablemente bajo de los estudiantes de Ingenierías y Estudios Técnicos. En general durante la estancia en el extranjero, los promedios de los niveles en interacción oral aumentan considerablemente y se acercan entre ellos pero los estudiantes de Filología, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas continúan manifestando mayor competencia en los niveles básicos, intermedios y avanzados.

Tabla 10.1.29. Promedio de los niveles de expresión escrita por estudios

	NIVELES EXPRESIÓN ESCRITA											
Estudios	A1 ANT	A1 AHO	A2 ANT	A2 AHO	B1 ANT	B1 AHO	B2 ANT	B2 AHO	C1 ANT	C1 AHO	C2 ANT	C2 AHO
HUM	0,89	1	0,89	1	0,54	0,96	0,25	0,86	0,14	0,61	0	0,14
CSO	0,77	0,97	0,77	0,93	0,33	0,8	0,3	0,77	0,17	0,33	0,03	0,1
IET	0,48	0,97	0,42	0,85	0,09	0,52	0,03	0,3	0,03	0,21	0	0,06
FL	0,86	1	0,84	1	0,54	0,89	0,39	0,79	0,3	0,57	0,04	0,23
CNS	0,53	0,97	0,4	0,97	0,13	0,57	0,13	0,4	0,1	0,2	0,07	0,1
OTR	0,73	1	0,63	0,91	0,45	0,91	0,36	0,91	0,18	0,73	0,18	0,36

Diagrama 10.1.35. Promedio de los niveles de expresión escrita por estudios



En términos generales, los promedios de los niveles de los estudiantes de todas las ramas científicas son mayores durante la estancia Erasmus que en el periodo antes. Los promedios de los niveles en expresión escrita, antes de la estancia en el extranjero, son elevados en los niveles básico e intermedio. En el periodo anterior a la estancia Erasmus, y en todos los niveles, los estudiantes de Humanidades, Filología y Ciencias Socioeconómicas presentan una mayor competencia en expresión escrita. Los promedios de los niveles de los estudiantes de Ingenierías y Estudios Técnicos, Ciencias Naturales y de la Salud, antes de la estancia en el extranjero, son inferiores a los del grupo de informantes mencionado con anterioridad, pero presentan niveles notablemente mayores en expresión escrita que en expresión oral e interacción oral. No obstante, hay que decir que los promedios de los niveles en expresión escrita de estos estudiantes son inferiores a sus niveles en comprensión oral y en comprensión lectora. Durante la estancia en el extranjero, los estudiantes de Filología, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas siguen mostrando en los niveles de expresión escrita, promedios más elevados que los de Ingenierías y Estudios Técnicos y Ciencias Naturales y de la Salud.

c. Resumen del análisis del perfil del informante de nuestra investigación

En cuanto a las universidades participantes en el estudio, la Universidad de Sevilla es la que participa con un mayor número de estudiantes Erasmus alemanes y la Universität Aachen con un mayor número de estudiantes Erasmus españoles.

En nuestro estudio hay una mayor participación de mujeres que de hombres. No obstante, hay que diferenciar entre estudiantes Erasmus alemanes y españoles. En el caso de los estudiantes Erasmus alemanes en universidades españolas, el porcentaje de mujeres supera con creces el de hombres, mientras que en los estudiantes españoles en universidades alemanas, el porcentaje de hombres y de mujeres es similar. Las mujeres participantes en la investigación cursan principalmente Humanidades, Filología y Letras y Ciencias Socioeconómicas, mientras que los hombres, durante su estancia en el extranjero, estudian generalmente Ingenierías y Estudios Técnicos.

En relación a los estudios cursados en las universidades de destino, hay que diferenciar de nuevo entre estudiantes alemanes y españoles. Los estudiantes Erasmus alemanes en las universidades españolas estudian principalmente Filología y Letras, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas, mientras que los estudiantes Erasmus españoles en las universidades alemanas estudian preferiblemente Ingenierías, estudios técnicos y estudios relacionados con las Ciencias Naturales y de la Salud.

La media de edad de los informantes de nuestro estudio se sitúa entre los 22 y los 24 años. La media de edad de los estudiantes españoles (22,5) es ligeramente menor que la de los estudiantes alemanes (23,5).

El tiempo de estudio de la lengua extranjera es disímil en ambos grupos de informantes. La diferencia de tiempo de estudio de la lengua extranjera es de casi un año. Tal vez esa diferencia se deba al año de diferencia de la media de edad entre los estudiantes españoles y alemanes.

d. Resumen del análisis de los resultados sobre las competencias comunicativas

Los estudiantes Erasmus alemanes muestran de forma significativa y en todas las competencias comunicativas mayores niveles de lengua que los estudiantes españoles tanto antes como durante la estancia en el extranjero. Hay que recordar que la diferencia de tiempo de estudio de la lengua extranjera entre los dos grupos de informantes es de casi un año en favor de los estudiantes alemanes.

Ambos grupos muestran una tendencia desigual en el aprendizaje de las competencias comunicativas en lengua extranjera antes de la estancia Erasmus. Es decir, el aprendizaje de las habilidades comunicativas no es equilibrado, tal y como fomenta el MCERL. A partir de los datos de nuestro estudio podemos decir que un estudiante no desarrolla el mismo nivel de competencia A1 en comprensión oral, en comprensión lectora, en interacción oral y en expresión oral y escrita.

Los niveles en las competencias comunicativas de estudiantes Erasmus alemanes y españoles mejoran durante la estancia Erasmus y se equiparan.

Aunque los estudiantes Erasmus alemanes muestran un mayor nivel en competencia comunicativa durante la estancia Erasmus, los estudiantes españoles manifiestan un mayor crecimiento de los niveles en las competencias comunicativas, principalmente, de producción. Recordemos que los estudiantes españoles llegan con un menor nivel de alemán a Alemania, lo que da lugar a considerar que los contextos reales fomentan la adquisición de niveles básicos e intermedios.

Los estudiantes Erasmus españoles y alemanes, antes de la estancia Erasmus, muestran mayores niveles en las capacidades que implican comprensión de textos tanto orales como escritos (comprensión auditiva y lectora), mientras que las capacidades que implican la producción de textos orales y escritos muestran menores niveles, siendo éstos significativamente bajos antes de la estancia Erasmus. Sin embargo, durante la estancia Erasmus, las competencias comunicativas que implican capacidades de producción de carácter oral (expresión oral e interacción), seguidas de la comprensión oral, son las que más han desarrollado ambos grupos informantes.

En cuanto a las diferencias de los estudiantes por universidades, los estudiantes Erasmus españoles en la Universität Aachen muestran, en el periodo anterior a la estancia Erasmus, un bajo nivel de lengua en todas las competencias comunicativas; cabe recordar que se trata de estudiantes de Ingenierías y Estudios Técnicos. Los estudiantes Erasmus alemanes que presentan mejores niveles en las competencias comunicativas antes de la estancia Erasmus son los de la Universitat Pompeu Fabra y de la Universitat de Barcelona. Los estudiantes Erasmus alemanes en las universidades andaluzas (Universidad de Huelva y Universidad de Sevilla) presentan mayor crecimiento en aquellas competencias comunicativas que implican la producción de textos orales (expresión oral e interacción oral) que los estudiantes de las universidades catalanas.

Los estudiantes que afirman haber alcanzado mayor competencia en todas las habilidades son los de Filología, Humanidades y Ciencias Socioeconómicas, mientras que los que muestran un menor desarrollo son los de Ingenierías, Estudios Técnicos y Ciencias Naturales y de la Salud.

Para los estudiantes Erasmus españoles, la primera lengua extranjera de uso en las universidades alemanas es el alemán, seguida del inglés. En la Universität Aachen el uso del alemán es menor que en otras universidades alemanas. La causa que puede explicar este dato es que los estudiantes españoles en la Universität Aachen, que cursan principalmente Ingenierías y estudios técnicos, son los que presentaban menores niveles de lengua en todas las competencias comunicativas antes de su estancia en el extranjero, por lo que muchos de ellos utilizan el inglés. La primera lengua extranjera de uso en las universidades españolas para los estudiantes Erasmus alemanes es el español, aunque en las universidades catalanas también se usa el catalán.

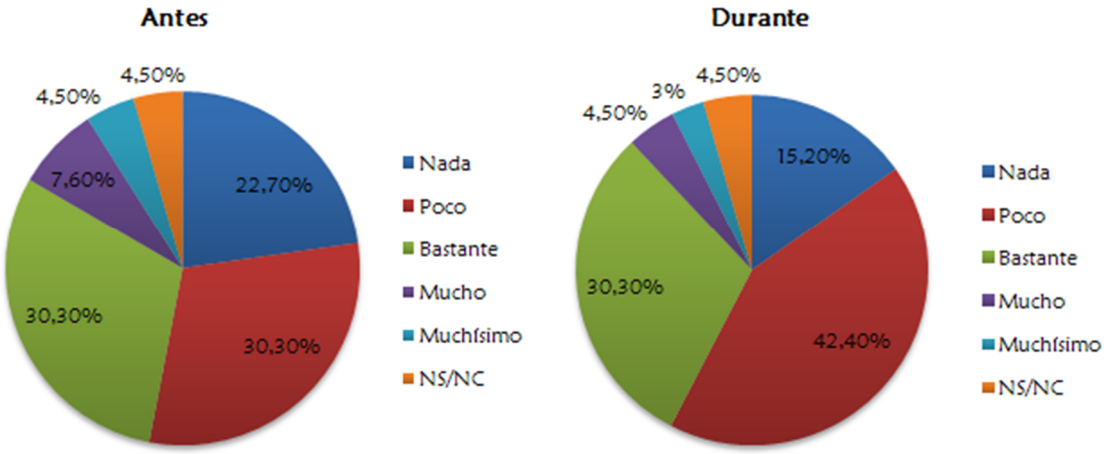
10.2. Resultados de los cuestionarios sobre las competencias comunicativas interculturales

a. La competencia intercultural y la estancia Erasmus

Tabla 10.2.1. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura alemana antes y durante la estancia en el extranjero

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	15	22,7	10	15,2
Poco	20	30,3	28	42,4
Bastante	20	30,3	20	30,3
Mucho	5	7,6	3	4,5
Muchísimo	3	4,5	2	3
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.1. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura alemana antes y durante la estancia en el extranjero

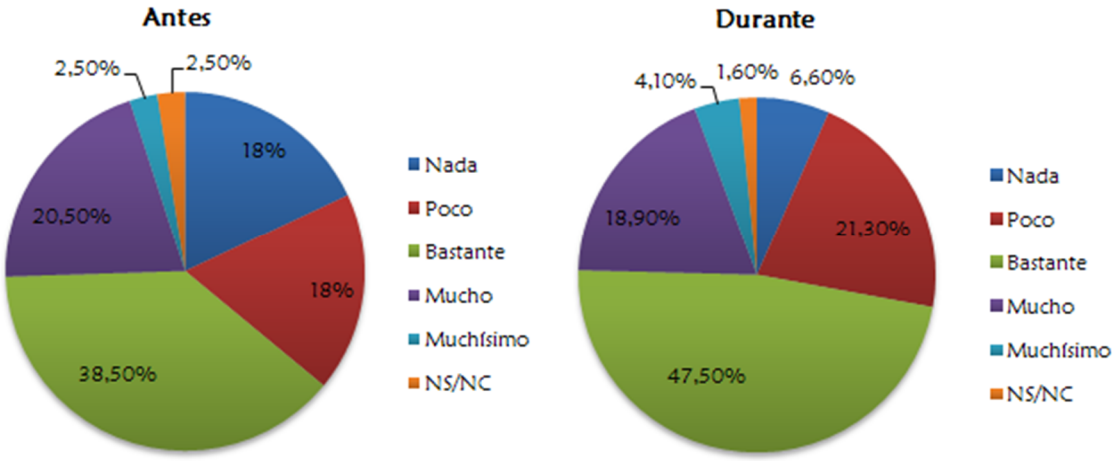


En la tabla y en el diagrama 10.2.1. se muestran las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles a la pregunta: «¿Crees que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura alemana son verdad?». Los resultados son los siguientes: en antes, un 30,30% pensaba que «poco», un 30,30% que «bastante» y un 22,70% que «nada», mientras que, durante la estancia en el extranjero, un 42,40% ha respondido que eran relativamente ciertos y un 42,40% que son verdad; durante la estancia Erasmus los porcentajes de «mucho» disminuyeron y han pasado de un 7,60% a un 4,50% y los de «muchísimo» de un 4,50% a un 3%.

Tabla 10.2.2. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura española antes y durante la estancia en el extranjero

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	22	18	8	6,6
Poco	22	18	26	21,3
Bastante	47	38,5	58	47,5
Mucho	25	20,5	23	18,9
Muchísimo	3	2,5	5	4,1
NS/NC	3	2,5	2	1,6
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.2. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura española antes y durante la estancia en el extranjero

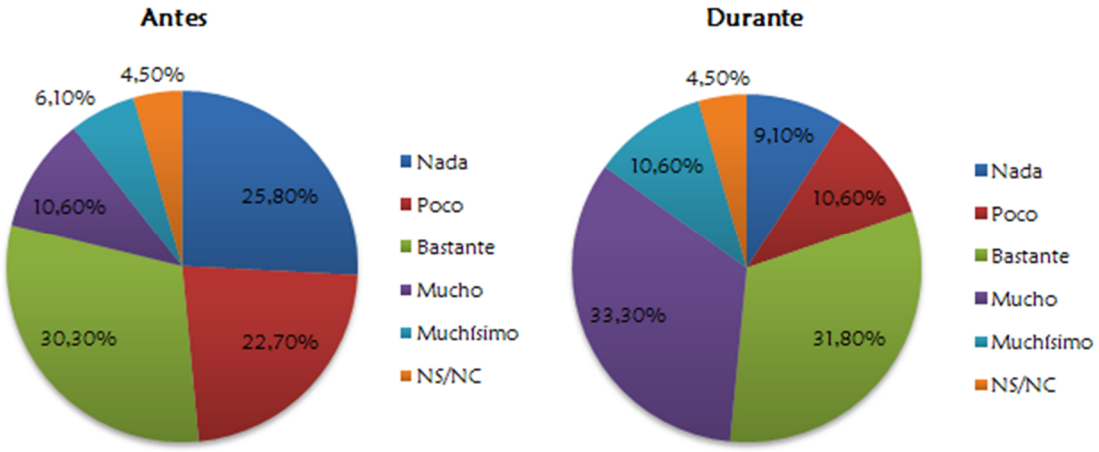


La tabla y el diagrama 10.2.2 muestran las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes respecto a la pregunta: «¿Crees que los estereotipos y los prejuicios sobre la cultura española son verdad?». Antes de su estancia Erasmus, el 38,50% afirmó que los estereotipos y los prejuicios sobre la cultura española eran bastante ciertos, mientras que ese porcentaje ascendió a un 47,50% durante su estancia en España. En el caso de los estudiantes alemanes, en comparación con los estudiantes españoles, disminuye, sobre todo, el porcentaje de «nada», pasando de un 18% a un 6,6% y aumenta el porcentaje de «muchísimo», de 2,50% a un 4,10%.

Tabla 10.2.3. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la influencia de la cultura española en el acercamiento a la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	17	25,8	6	9,1
Poco	15	22,7	7	10,6
Bastante	20	30,3	21	31,8
Mucho	7	10,6	22	33,3
Muchísimo	4	6,1	7	10,6
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.3. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la influencia de la cultura española en el acercamiento a la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

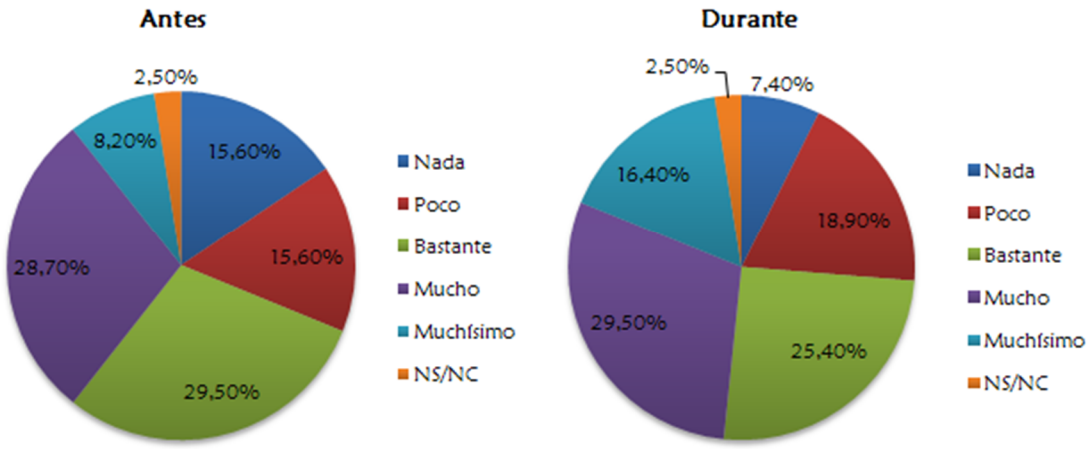


En la tabla y en el diagrama 10.2.3 se exponen las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante su estancia en Alemania relativas a la pregunta: «¿Crees que la cultura española influye/ ha influido en tu forma de acercarte a la cultura alemana?». De los estudiantes españoles, antes de su estancia en el extranjero, un 30,50% respondió que su cultura influye «bastante», un 25,80% que «nada» y un 22,70% que «poco». Sin embargo, durante su estancia en Alemania, los porcentajes de las respuestas de «nada» y «poco» han disminuido, siendo del 9,10% y del 10,60%, respectivamente. Hay que destacar que el porcentaje de «bastante» aumenta de un 30,30% a un 31,80%, «mucho» del 10,60% a un 33,30% y «muchísimo» de un 6,10% a un 10,60%.

Tabla 10.2.4. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la influencia de la cultura alemana en el acercamiento a la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	19	15,6	9	7,4
Poco	19	15,6	23	18,9
Bastante	36	29,5	31	25,4
Mucho	35	28,7	36	29,5
Muchísimo	10	8,2	20	16,4
NS/NC	3	2,5	3	2,5
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.4. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la influencia de la cultura alemana en el acercamiento a la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

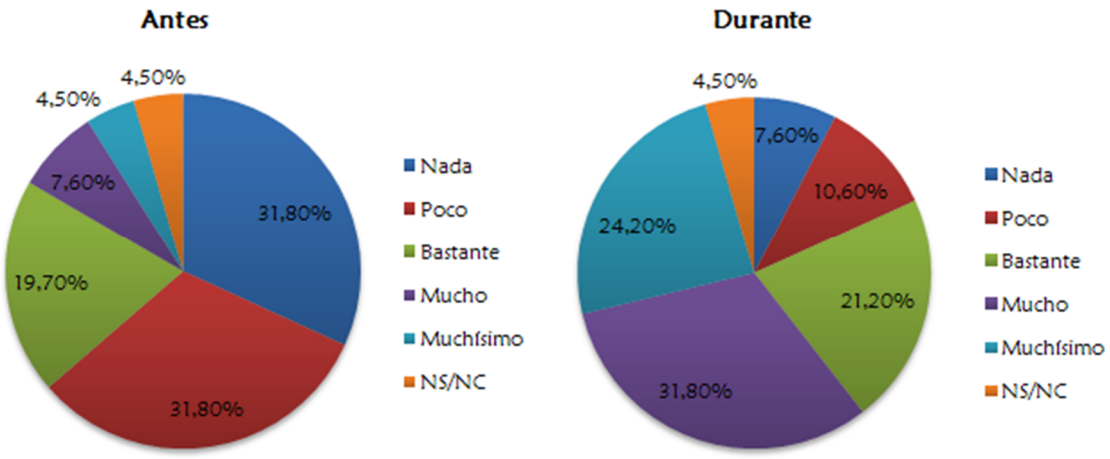


En la tabla y en el diagrama 10.2.4 observamos las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus relativos a la pregunta: «¿Crees que la cultura alemana influye/ ha influido en tu forma de acercarte a la cultura española?». Antes de su estancia en España, los estudiantes Erasmus alemanes creían que su cultura influía «bastante» (29,50%) o «mucho» (28,70%) en su forma de acercarse a la cultura española; los porcentajes de «nada» y «poco» son del 15,60%. Durante la estancia en el extranjero los estudiantes Erasmus alemanes aumentan los porcentajes de «mucho» y «muchísimo», pasando de un 28,70% a un 29,50% y de un 8,20% a un 16,40%, respectivamente. El porcentaje de «nada» disminuye notablemente, del 15,60% al 7,40%, pero el porcentaje de «poco» aumenta ligeramente, del 15,60% al 18,90%.

Tabla 10.2.5. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la influencia de la cultura alemana en la forma de percibir la propia cultura antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	21	31,8	5	7,6
Poco	21	31,8	7	10,6
Bastante	13	19,7	14	21,2
Mucho	5	7,6	21	31,8
Muchísimo	3	4,5	16	24,2
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.5. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la influencia de la cultura alemana en la forma de percibir la propia cultura antes y durante la estancia

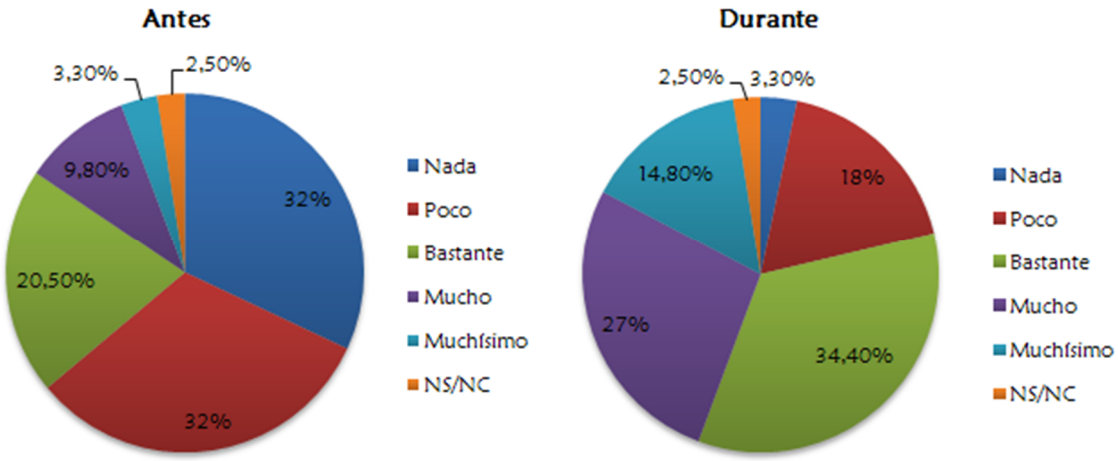


En la tabla y en el diagrama 10.2.5 podemos observar las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero relativos a la pregunta: «¿Crees que conocer la cultura alemana influye/ ha influido en tu forma de ver tu propia cultura?». Los estudiantes españoles, antes de su estancia en Alemania, creían que la cultura alemana influye «poco» (31,80%) o «nada» (31,80%) en la forma de ver su propia cultura, mientras que esos porcentajes disminuyen a 7,60% y 10,60%, respectivamente, durante su estancia en Alemania. En esa etapa, la respuesta «mucho» aumenta a un 31,80% y la de «muchísimo» a un 24,20%.

Tabla 10.2.6. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la influencia de la cultura española en la forma de percibir la propia cultura antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	39	32	4	3,3
Poco	39	32	22	18
Bastante	25	20,5	42	34,4
Mucho	12	9,8	33	27
Muchísimo	4	3,3	18	14,8
NS/NC	3	2,5	3	2,5
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.6. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la influencia de la cultura española en la forma de percibir la propia cultura antes y durante la estancia Erasmus

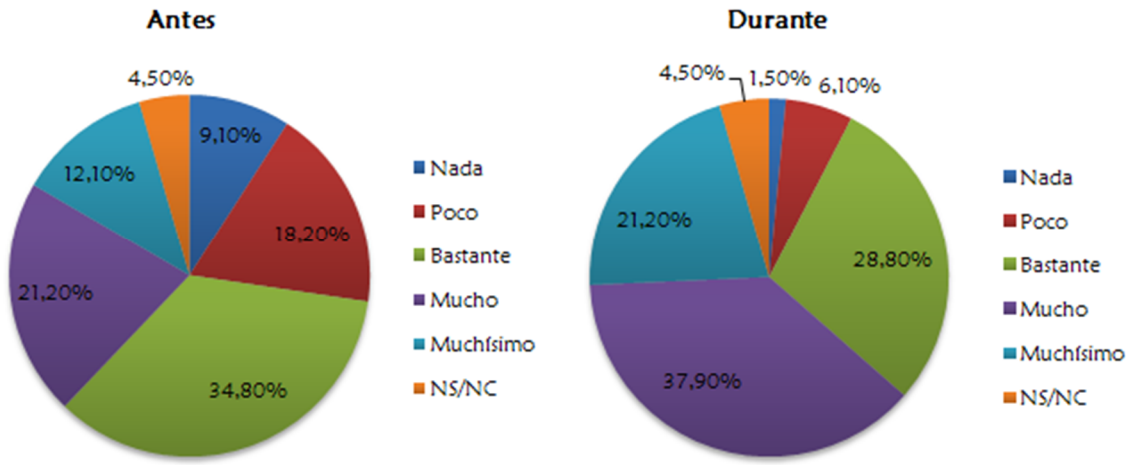


En la tabla y en el diagrama 10.2.6 se muestran las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en España respecto a la pregunta: «¿Crees que conocer la cultura española influye/ ha influido en tu forma de ver tu propia cultura?». Al igual que los estudiantes españoles, antes de la estancia Erasmus, los estudiantes alemanes contestaron «nada» (32%) y «poco» (32%), siendo los porcentajes de «bastante», «mucho» y «muchísimo» relativamente bajos. Durante su estancia en España, los porcentajes de «nada» (3,30%) y «poco» (18%) se muestran relativamente bajos, en comparación con el periodo anterior. En esa etapa aumentan de forma considerable las respuestas de «bastante» (34,40%), «mucho» (27%) y «muchísimo» (14,80%).

Tabla 10.2.7. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	6	9,1	1	1,5
Poco	12	18,2	4	6,1
Bastante	23	34,8	19	28,8
Mucho	14	21,2	25	37,9
Muchísimo	8	12,1	14	21,2
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.7. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

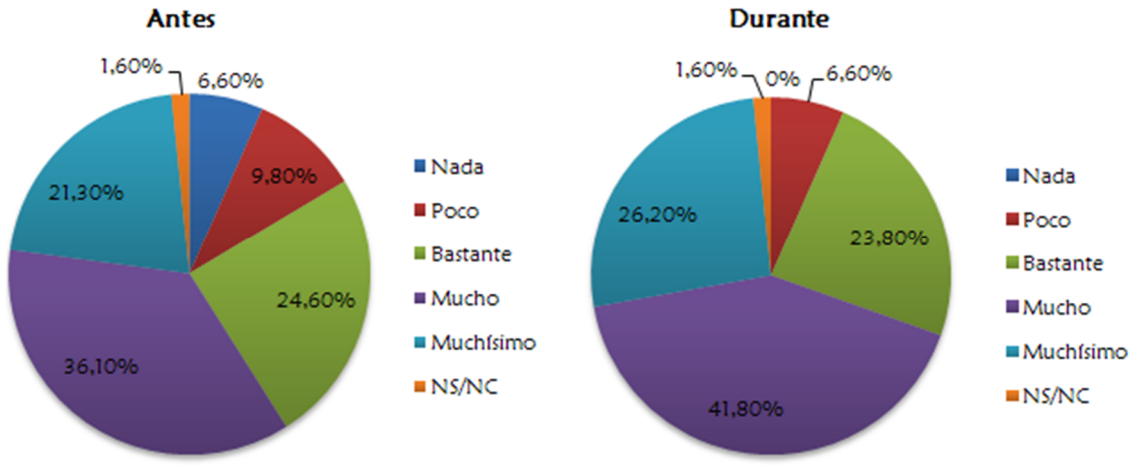


En la tabla y en el diagrama 10.2.7 se muestran las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia Erasmus respecto a la pregunta: «¿Crees que existen diferencias entre la cultura alemana y española?». En la etapa anterior a su estancia en Alemania los estudiantes españoles han presentado los siguientes porcentajes: «bastante» el 34,80%, «mucho» el 21,20% y «poco» el 18,20%. Durante su estancia Erasmus, la respuesta «mucho» refleja un incremento y pasa de un 21,20% a un 37,90% y «muchísimo» de un 12,10% a un 21,20%. Al contrario, «bastante», «poco» y «nada» decrecen y pasan de un 18,20% a un 6,10%; de un 34,80% a un 28,80% y de un 9,10% a un 1,50%, respectivamente.

Tabla 10.2.8. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	8	6,6	0	0
Poco	12	9,8	8	6,6
Bastante	30	24,6	29	23,8
Mucho	44	36,1	51	41,8
Muchísimo	26	21,3	32	26,2
NS/NC	2	1,6	2	1,6
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.8. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

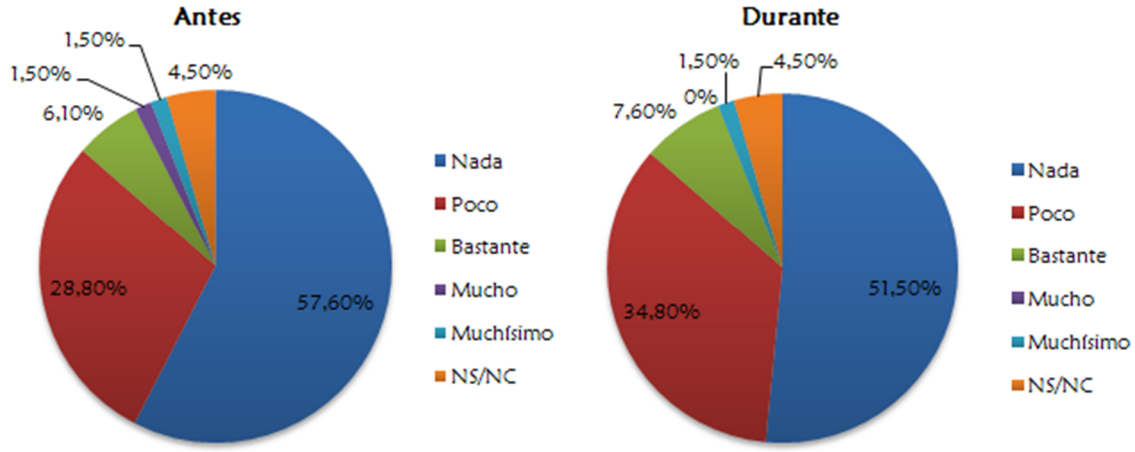


La tabla y el diagrama 10.2.8 presentan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero referentes a la pregunta: «¿Crees que existen diferencias entre la cultura alemana y la española?». La respuesta que tiene un porcentaje más elevado, en ambas etapas, es «mucho» con un 32,10% y un 41,80%, respectivamente. Además, durante la estancia Erasmus aumenta el porcentaje de «muchísimo» y pasa de un 21,30% a un 26,30%. En esa misma etapa disminuye el porcentaje de «bastante» (del 24,60% al 23,80%), «poco» (del 9,80% al 6,60%) y «nada» (del 6,60 al 0%).

Tabla 10.2.9. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la adopción de actitudes que prejuzgan hábitos culturales de los alemanes antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	38	57,6	34	51,5
Poco	19	28,8	23	34,8
Bastante	4	6,1	5	7,6
Mucho	1	1,5	0	0
Muchísimo	1	1,5	1	1,5
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.9. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la adopción de actitudes que prejuzgan hábitos culturales de los alemanes antes y durante la estancia Erasmus

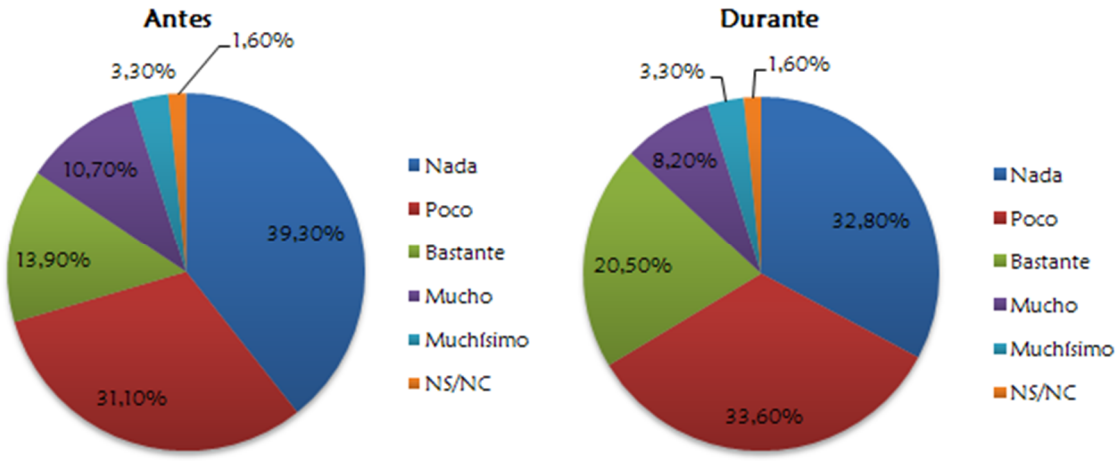


En la tabla y en el diagrama 10.2.9 se observan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante el Erasmus respecto a la pregunta: «¿En encuentros con alemanes adoptas actitudes que prejuzguen los comportamientos, opiniones y hábitos culturales de los alemanes?». En ambos periodos la respuesta que tiene un mayor porcentaje y de forma clara es «nada» con un 57,60% y un 51,50%, respectivamente, aunque en el segundo periodo disminuye ligeramente. En segundo lugar, «poco» es la respuesta con un mayor porcentaje en ambos periodos, aunque durante la estancia en el extranjero aumenta (del 28,80% al 34,80%), lo mismo que «bastante» (del 6,10% al 7,60%).

Tabla 10.2.10. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la adopción de actitudes que prejuzgan hábitos culturales de los españoles antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	48	39,3	40	32,8
Poco	38	31,1	41	33,6
Bastante	17	13,9	25	20,5
Mucho	13	10,7	10	8,2
Muchísimo	4	3,3	4	3,3
NS/NC	2	1,6	2	1,6
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.10. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la adopción de actitudes que prejuzgan hábitos culturales de los españoles antes y durante la estancia Erasmus

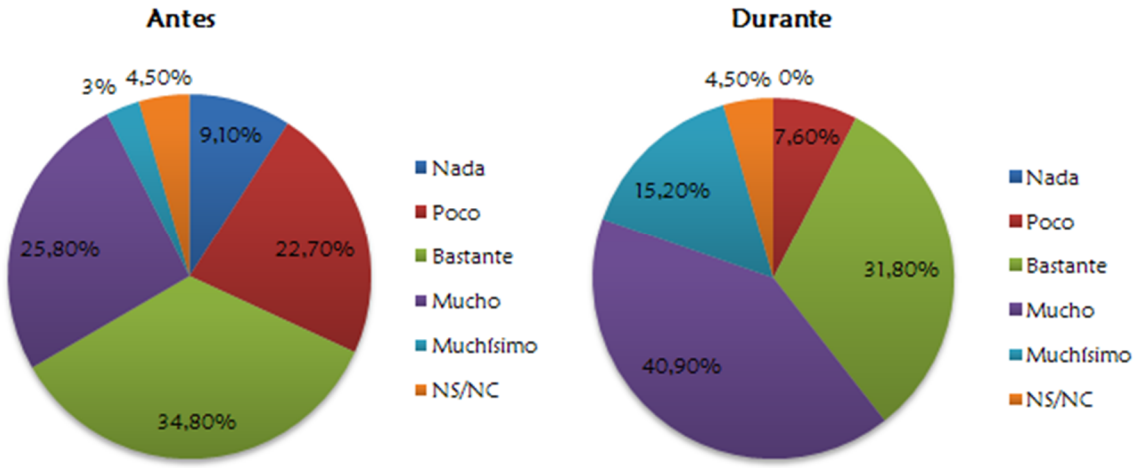


En la tabla y en el diagrama 10.2.10 se presentan los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia Erasmus referentes a la pregunta: «¿En encuentros con españoles adoptas actitudes que prejuzguen los comportamientos, opiniones y hábitos culturales de los españoles?». Los estudiantes alemanes han respondido mayoritariamente «nada» (39,30%), «poco» (31,10%) y «bastante» (13,90%) en el periodo anterior a la estancia en Alemania. Después de la estancia, el porcentaje de «poco» crece y pasa a ser de un 33,60%, al igual que ocurre con el de «bastante» que pasa a ser de un 20,50%. El porcentaje de «nada» disminuye: de un 39,30% a un 32,80%, y lo mismo sucede con el de «mucho», de un 10,70% a un 8,20%.

Tabla 10.2.11. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	6	9,1	0	0
Poco	15	22,7	5	7,6
Bastante	23	34,8	21	31,8
Mucho	17	25,8	27	40,9
Muchísimo	2	3	10	15,2
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.11. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias antes y durante la estancia Erasmus

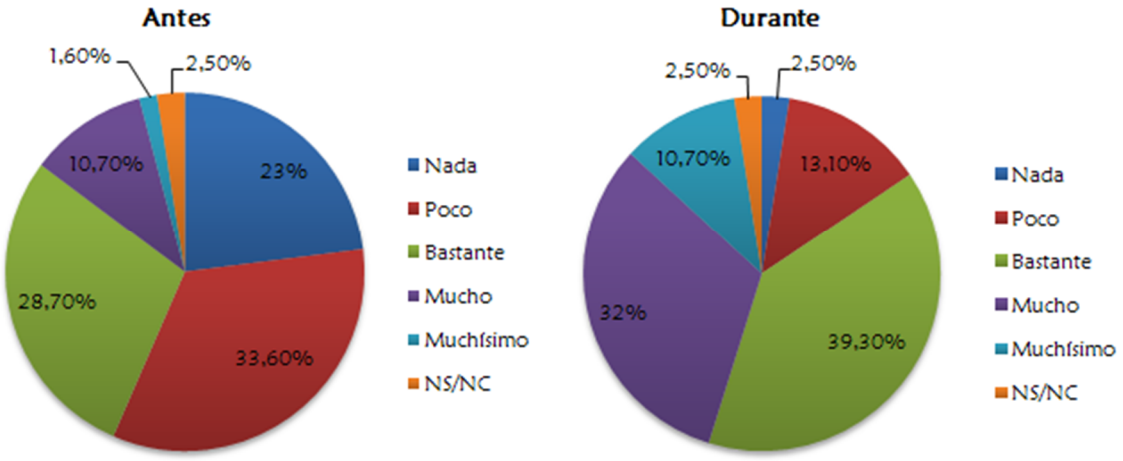


En la tabla y en el diagrama 10.2.11 se pueden observar las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles referente a la pregunta: «¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las tuyas?». Antes de la estancia en Alemania, los estudiantes españoles han respondido entender «bastante» (34,80%), «mucho» (25,80%) y «poco» (22,70%) las actitudes y las opiniones de la cultura alemana distintas a las suyas. Durante la estancia en el extranjero, la respuesta «mucho» aumenta a un 40,90%, de la misma forma que «muchísimo», de un 3% pasa a un 15,20%, mientras que «bastante», «poco» y «nada» disminuyen a un 31,80%, 7,60% y 0%, respectivamente.

Tabla 10.2.12. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	28	23	3	2,5
Poco	41	33,6	16	13,1
Bastante	35	28,7	48	39,3
Mucho	13	10,7	39	32
Muchísimo	2	1,6	13	10,7
NS/NC	3	2,5	3	2,5
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.12. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias antes y durante la estancia Erasmus

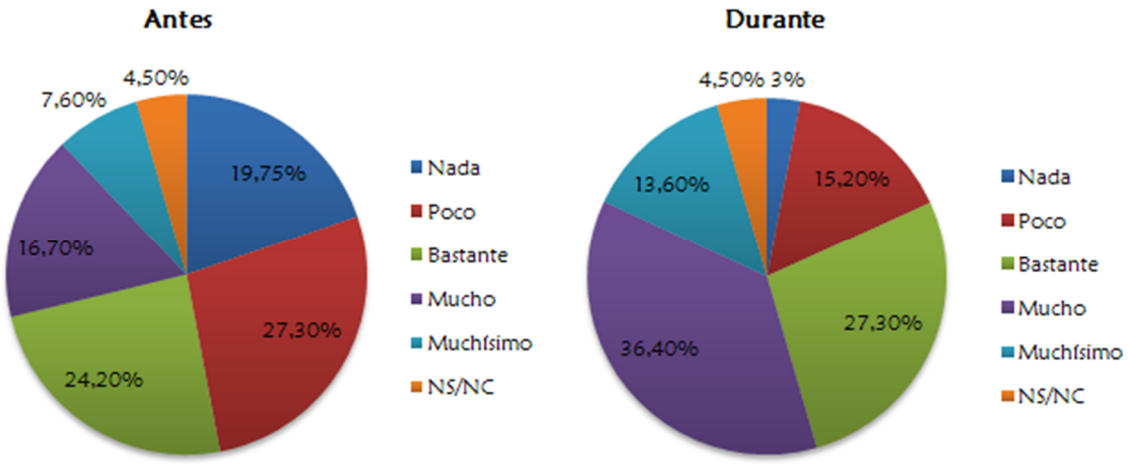


En la tabla y en el diagrama 10.2.12 se presentan los porcentajes y las frecuencias de las respuestas de los estudiantes Erasmus correspondientes a ambos periodos referidos a la pregunta: «¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las tuyas?». Los estudiantes alemanes respondieron en su mayoría entender «poco» (33,60%), «bastante» (28,70%) y «nada» (23%) actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las suyas. Durante la estancia Erasmus, se produce un cambio rotundo en el que, «poco» disminuye a un 13,10% y «nada» a un 2,50%, y en el que «bastante», «mucho» y «muchísimo» aumentan considerablemente, 39,30%, 32% y 10,70%, respectivamente.

Tabla 10.2.13. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	13	19,7	2	3
Poco	18	27,3	10	15,2
Bastante	16	24,2	18	27,3
Mucho	11	16,7	24	36,4
Muchísimo	5	7,6	9	13,6
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.13. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes y durante la estancia Erasmus

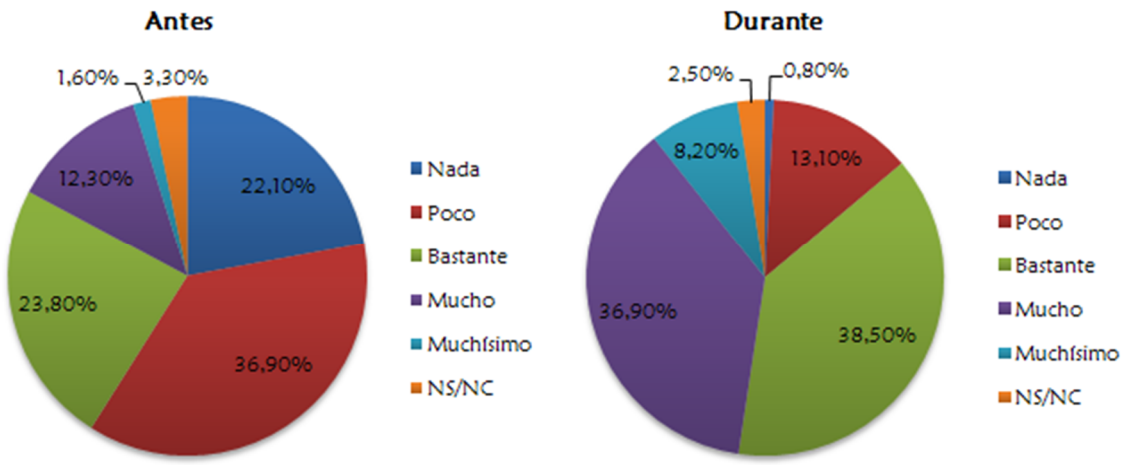


En la tabla y en el diagrama 10.2.13 podemos observar las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero a la pregunta: «¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los alemanes, es decir, escucharlos y entender sus problemas y motivaciones (tener empatía)?». Los estudiantes españoles respondieron adoptar «poco» (27,30%), «bastante» (24,20%) o «nada» (19,75%) una actitud de empatía en el periodo anterior a su estancia en Alemania. Según este diagrama, durante la estancia en el extranjero, los porcentajes de «nada» (3%) y «poco» (15,20%) disminuyen considerablemente, mientras que «mucho» (36,40%), «bastante» (27,30%) y «muchísimo» (13,60%) aumentan de forma notable.

Tabla 10.2.14. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	27	22,1	1	0,8
Poco	45	36,9	16	13,1
Bastante	29	23,8	47	38,5
Mucho	15	12,3	45	36,9
Muchísimo	2	1,6	10	8,2
NS/NC	4	3,3	3	2,5
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.14. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes y durante la estancia Erasmus

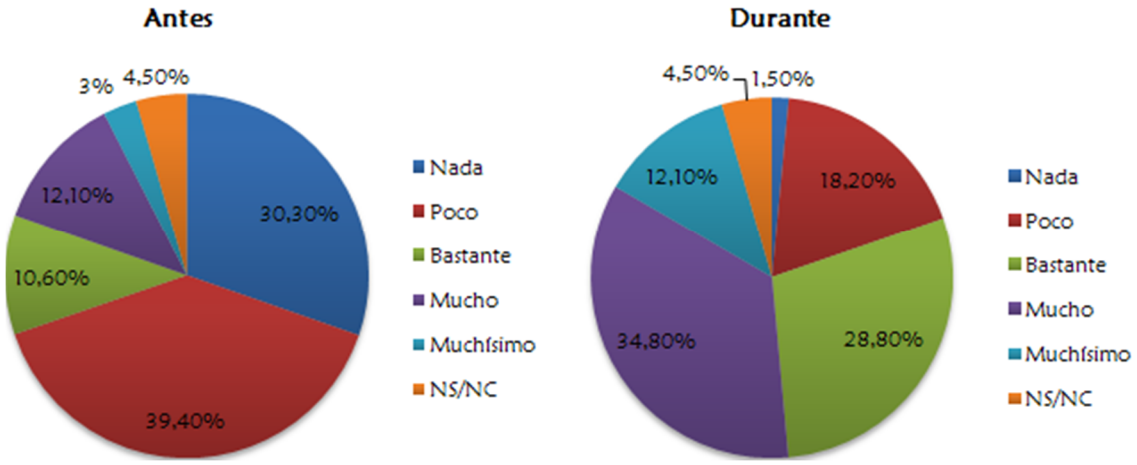


En la tabla y en el diagrama 10.2.14 se muestran los porcentajes y las frecuencias de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante su estancia en España respecto a la pregunta: «¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los españoles, es decir, escucharles y entender sus problemas y motivaciones (empatía)?». Al igual que sucede con los estudiantes españoles en el periodo anterior a la estancia en el extranjero, los estudiantes alemanes han contestado «poco» (36,90%), «bastante» (23,80%) y «nada» (22,20%), mientras que las respuestas de «mucho» (12,30%) y «muchísimo» (1,60%) presentan porcentajes bajos. Durante la estancia en el extranjero «nada» (0,80%) y «poco» (13,10%) disminuyen de forma notoria, mientras que «bastante» (38,50%), «mucho» (36,90%) y «muchísimo» (8,20%) aumentan considerablemente.

Tabla 10.2.15. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	20	30,3	1	1,5
Poco	26	39,4	12	18,2
Bastante	7	10,6	19	28,8
Mucho	8	12,1	23	34,8
Muchísimo	2	3	8	12,1
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.15. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

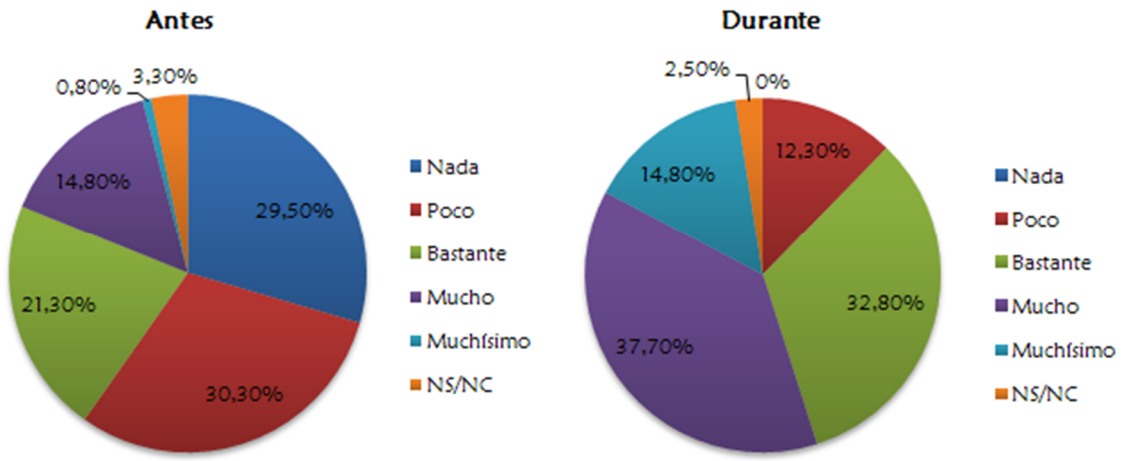


En la tabla y en el diagrama 10.2.15 se presentan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en Alemania respecto a la pregunta: «¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura alemana (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar, etc.)?». En el periodo anterior a la estancia en el extranjero, los estudiantes españoles no eran capaces (30,30%) o eran muy poco capaces (39,40%) de integrar en su estilo de vida los hábitos de la cultura alemana. Sin embargo, los porcentajes de «poco» y «nada» descienden a un 18,20% y a un 1,50%, respectivamente, durante su estancia en Alemania. En esa misma etapa el porcentaje de «mucho» crece de un 12,10% a un 34,80% y «muchísimo» de un 3% a un 12,10%.

Tabla 10.2.16. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	36	29,5	0	0
Poco	37	30,3	15	12,3
Bastante	26	21,3	40	32,8
Mucho	18	14,8	46	37,7
Muchísimo	1	0,8	18	14,8
NS/NC	4	3,3	3	2,5
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.16. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

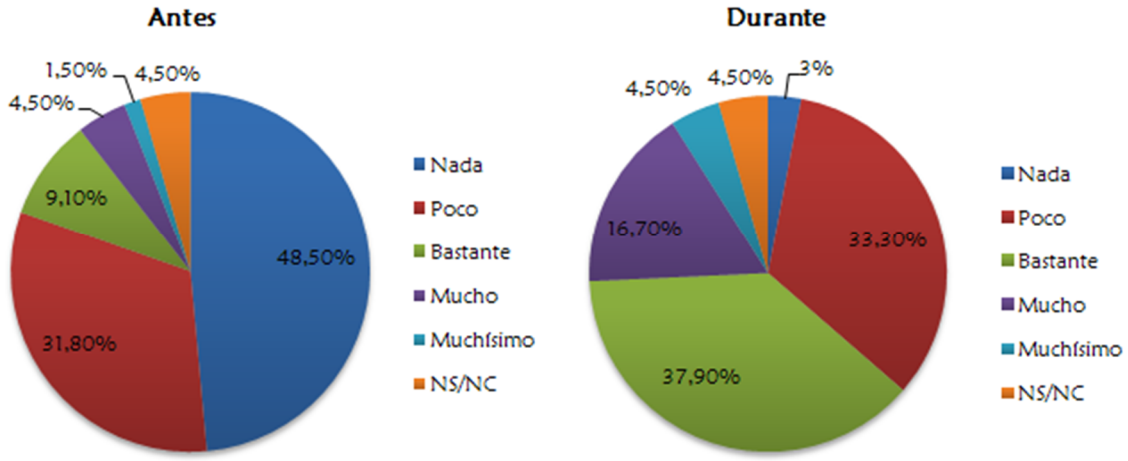


En la tabla y en el diagrama 10.2.16 se presentan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en España respecto a la pregunta: «¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura española (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar, etc.)?». De la misma forma que los estudiantes Erasmus españoles, las respuestas de los estudiantes alemanes que muestran mayores porcentajes son «poco» (30,30%) y «nada» (29,50). Durante la estancia Erasmus, la respuesta «mucho» es la que presenta un mayor porcentaje con un 37,70%, seguida de «bastante» (32,80%) y «muchísimo» (14,80%).

Tabla 10.2.17. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes alemanes antes y durante la estancia

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	32	48,5	2	3
Poco	21	31,8	22	33,3
Bastante	6	9,1	25	37,9
Mucho	3	4,5	11	16,7
Muchísimo	1	1,5	3	4,5
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.17. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes alemanes antes y durante la estancia en el extranjero

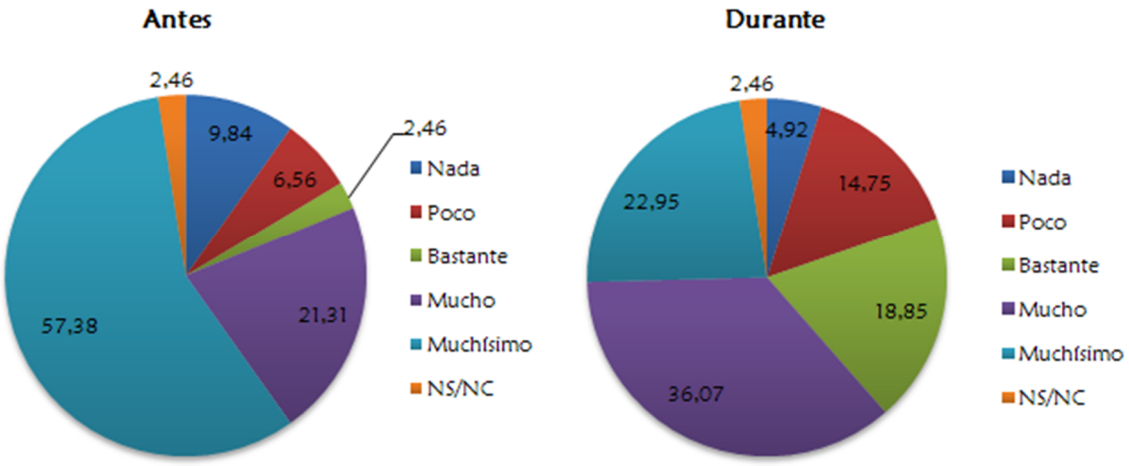


En la tabla y en el diagrama 10.2.17 se presentan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en Alemania respecto a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes alemanes?». Casi la mitad de los estudiantes españoles (48,50%) no se relacionaban nada con estudiantes alemanes antes de su estancia en Alemania, poco (31,80%) y bastante (9,10%). Durante su estancia, el porcentaje de «nada» ha disminuido a un 3%. Aunque el porcentaje de «poco» sigue siendo elevado (33,30%), los estudiantes Erasmus españoles han respondido relacionarse «bastante» (37,90%) y «mucho» (16,70%) con estudiantes alemanes durante su estancia en el extranjero.

Tabla 10.2.18. Frecuencia y porcentaje de las respuestas sobre la relación de los estudiantes Erasmus alemanes con estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	12	9,84	6	4,92
Poco	8	6,56	18	14,75
Bastante	3	2,46	23	18,85
Mucho	26	21,31	44	36,07
Muchísimo	70	57,38	28	22,95
NS/NC	3	2,46	3	2,46
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.18. Porcentaje de las respuestas sobre la relación de los estudiantes Erasmus alemanes con estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

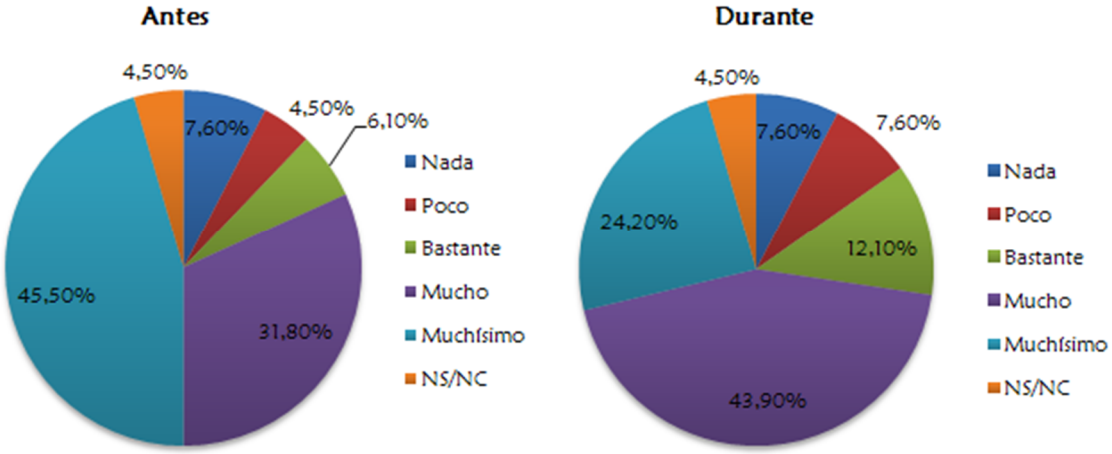


En la tabla y en el diagrama 10.2.18 se presentan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en Alemania respecto a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes alemanes?». Los estudiantes alemanes han respondido relacionarse «muchísimo» (57,38%) y «mucho» (21,31%) con sus compatriotas antes de su estancia en España, mientras que durante la estancia Erasmus los porcentajes de «muchísimo» (22,95%) y «mucho» (36,07%) disminuyen considerablemente. Aumentan los porcentajes de «bastante» (18,85%) y «poco» (14,75%).

Tabla 10.2.19. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	5	7,6	5	7,6
Poco	3	4,5	5	7,6
Bastante	4	6,1	6	12,1
Mucho	21	31,8	29	43,9
Muchísimo	30	45,5	16	24,2
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.19. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus

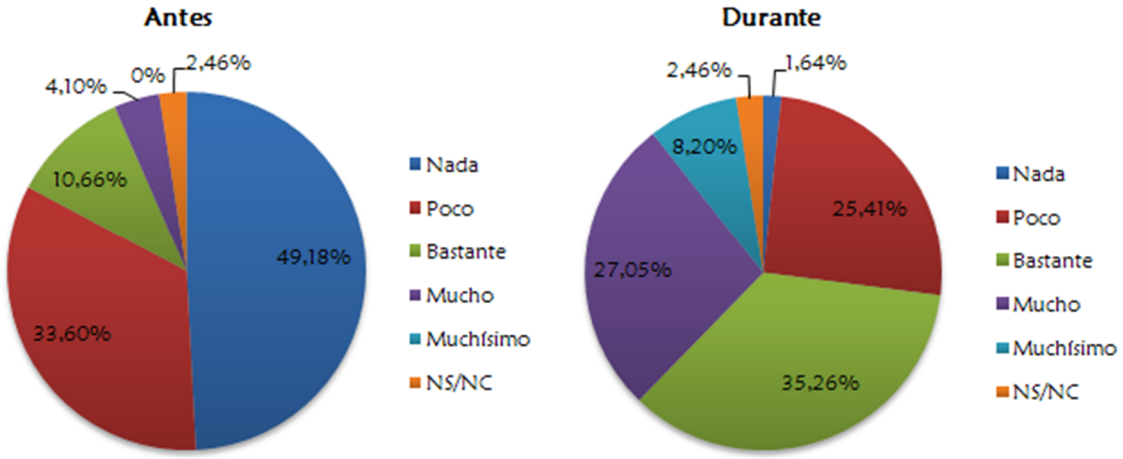


La tabla y el diagrama 10.2.19 presentan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en Alemania respecto a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes españoles?». En el periodo anterior a la estancia Erasmus, los estudiantes españoles han afirmado relacionarse «muchísimo» (45,50%) y «mucho» (31,80%) con estudiantes de su misma nacionalidad. Durante su estancia en Alemania, más de la mitad de los estudiantes españoles consideran relacionarse «mucho» (43,90%) y «muchísimo», frente al 7,6% que ha respondido relacionarse «poco» o «nada» con estudiantes de su misma nacionalidad.

Tabla 10.2.20. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre la relación con estudiantes españoles antes y durante la estancia

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	60	49,18	2	1,64
Poco	41	33,60	31	25,41
Bastante	13	10,66	43	35,26
Mucho	5	4,10	33	27,05
Muchísimo	0	0	10	8,20
NS/NC	3	2,46	3	2,46
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.20. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre la relación con estudiantes españoles antes y durante la estancia

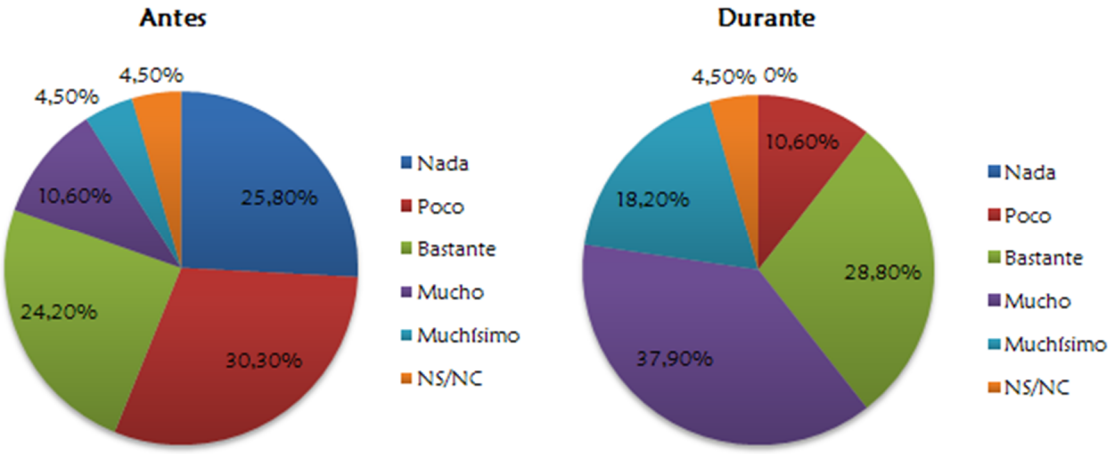


La tabla y el diagrama 10.2.20 presentan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en Alemania respecto a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes españoles?». Casi la mitad de los estudiantes alemanes ha afirmado no relacionarse nada (49,18%) o «poco» (33,6%) con estudiantes españoles antes de su estancia en España. Sin embargo, durante la estancia Erasmus, los porcentajes de «nada» (1,64%) y «poco» (25,41%) disminuyen notablemente y aumentan, sobre todo, los valores de «bastante» y «mucho»: 35,26% y 27,05%, respectivamente.

Tabla 10.2.21. Frecuencia y porcentaje de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes de otras culturas antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	17	25,8	0	0
Poco	20	30,3	7	10,6
Bastante	16	24,2	19	28,8
Mucho	7	10,6	25	37,9
Muchísimo	3	4,5	12	18,2
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.21. Porcentaje de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes de otras culturas antes y durante la estancia Erasmus

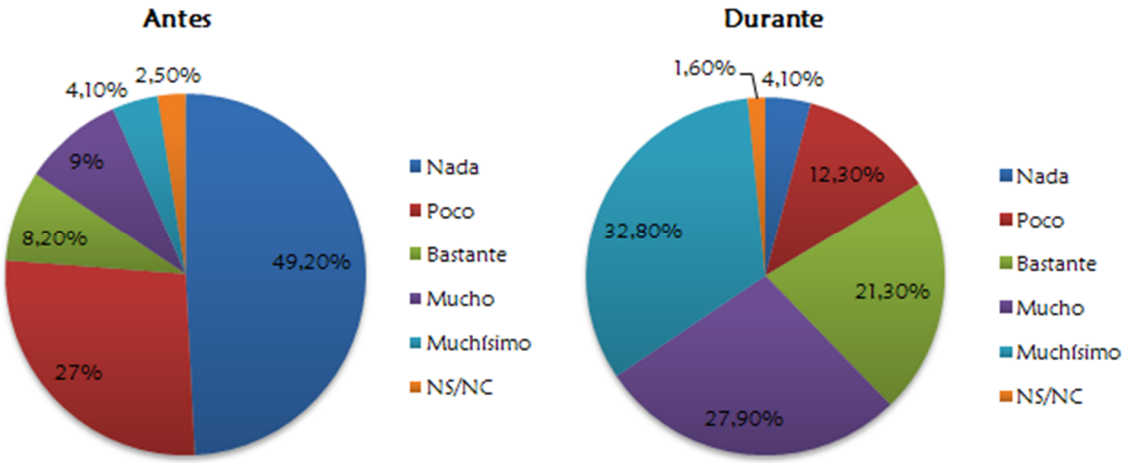


En la tabla y en el diagrama 10.2.21 se presentan las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante su estancia Erasmus referidos a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes de otras culturas?». En la tabla comparativa el porcentaje de las respuestas «mucho», «bastante» y «muchísimo» aumenta considerablemente durante la estancia Erasmus, respecto al periodo anterior: de un 10,60% pasa a un 37,90%, de un 24,20% a un 28,80% y de un 4,50% a un 18,20%, respectivamente.

Tabla 10.2.22. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la relación con estudiantes de otras culturas antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	60	49,2	5	4,1
Poco	33	27	15	12,3
Bastante	10	8,2	26	21,3
Mucho	11	9	34	27,9
Muchísimo	5	4,1	40	32,8
NS/NC	3	2,5	2	1,6
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.22. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la relación con estudiantes de otras culturas antes y durante la estancia Erasmus



En la tabla y en el diagrama 10.2.22 se muestran las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia Erasmus respecto a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes de otras culturas?». Antes de la estancia en España, casi la mitad de los estudiantes alemanes (49,20%) ha afirmado relacionarse «poco» o «nada» (27%) con estudiantes de otras culturas antes de su estancia en España. En cambio, el porcentaje de «poco» y «nada» se reduce a un 4,10% y a un 12,30%, respectivamente. Aumenta, sobre todo, el de «muchísimo» (de un 4,10% a un 32,80%), «mucho» (de un 27,90% a un 9%) y «bastante» (de un 8,20% a un 21,30%).

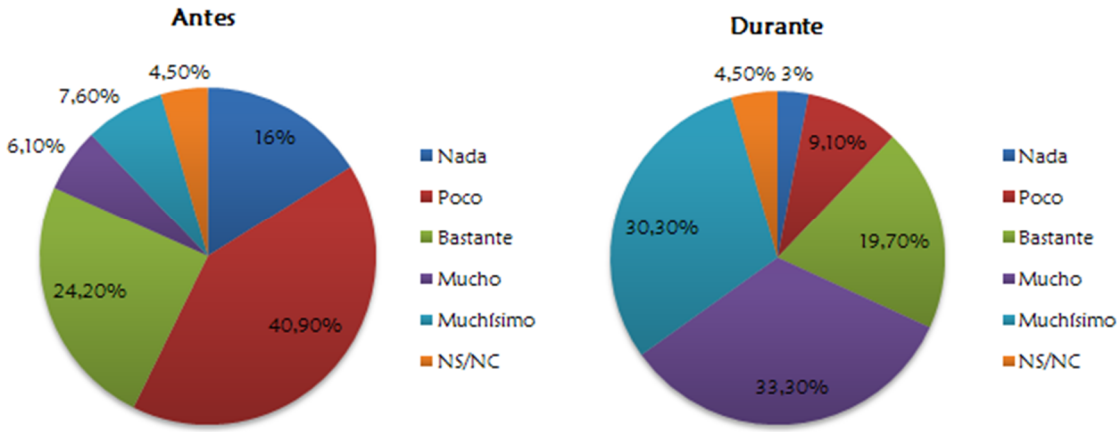
b. La competencia comunicativa intercultural y la estancia Erasmus

A continuación se presentan los resultados relacionados con la competencia comunicativa intercultural

Tabla 10.2.23. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si saber la lengua alemana permite acercarse a la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	11	16	2	3
Poco	27	40,9	6	9,1
Bastante	16	24,2	13	19,7
Mucho	4	6,1	22	33,3
Muchísimo	5	7,6	20	30,3
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.23. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si saber la lengua alemana permite acercarse a la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

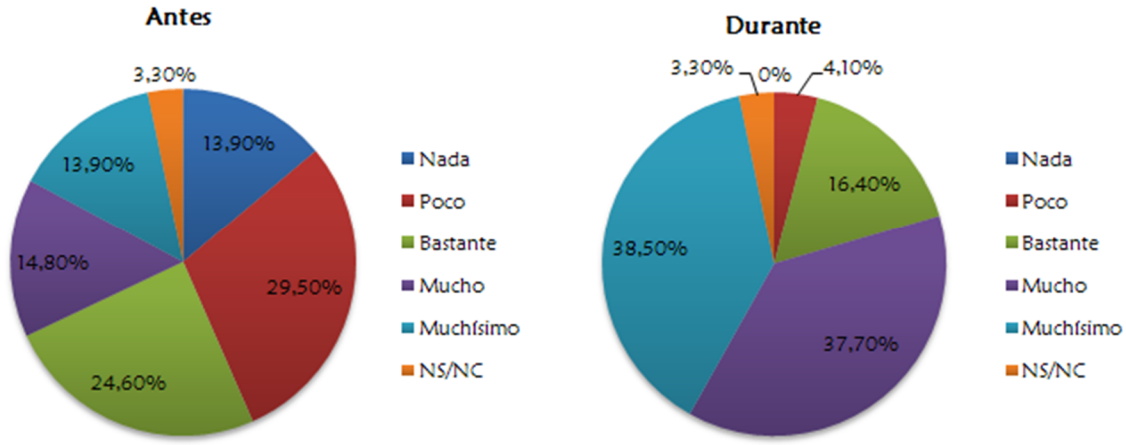


En la tabla y en el diagrama 10.2.23 se presentan las respuestas de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus a la pregunta: «¿Saber alemán, te permite/ha permitido acercarte a la cultura alemana?». En el periodo anterior a la estancia en el extranjero, la respuesta que muestra un mayor porcentaje es «poco» (40,90%) y el menor «mucho» (6,10%), seguido de «muchísimo» (7,60%); mientras que durante la estancia Erasmus el mayor porcentaje corresponde a «mucho» (33,30%) y «muchísimo» (30,30%).

Tabla 10.2.24. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si saber español permite acercarse a la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	17	13,9	0	0
Poco	36	29,5	5	4,1
Bastante	30	24,6	20	16,4
Mucho	18	14,8	46	37,7
Muchísimo	17	13,9	47	38,5
NS/NC	4	3,3	4	3,3
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.24. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si saber español permite acercarse a la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

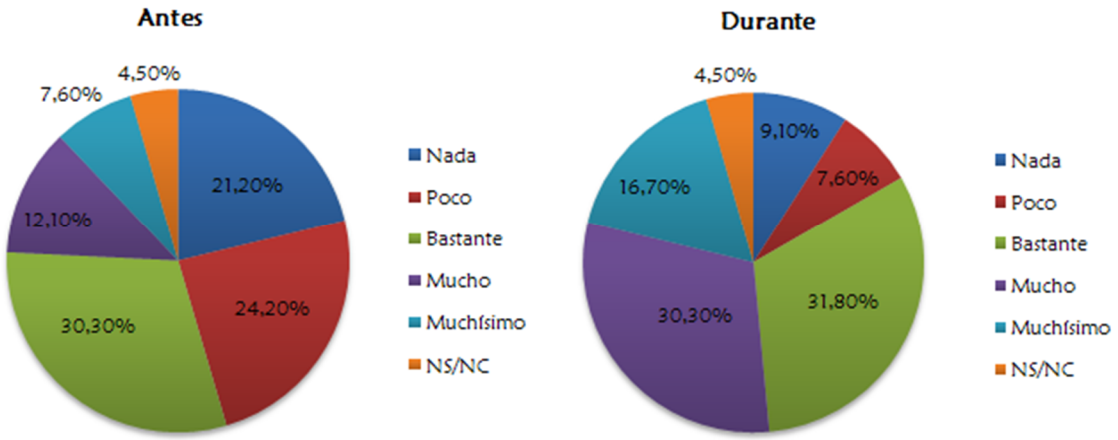


En la tabla y en el diagrama 10.2.24 se presentan las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero a la pregunta «¿Saber español, te permite/ha permitido acercarte a la cultura española?». Al igual que en el caso de los estudiantes Erasmus españoles, los estudiantes Erasmus alemanes, antes de la estancia en el extranjero han contestado mayoritariamente la opción «poco» (29,50%) y, en menor medida, «mucho» (14,80%) y «muchísimo» (13,90%). Durante la estancia en el extranjero las respuestas que muestran porcentajes más elevados son: «muchísimo» (38,50%) y «mucho» (37,70%).

Tabla 10.2.25. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán permite ser más tolerante hacia la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	14	21,2	6	9,1
Poco	16	24,2	5	7,6
Bastante	20	30,3	21	31,8
Mucho	8	12,1	20	30,3
Muchísimo	5	7,6	11	16,7
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.25. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán permite ser más tolerante hacia la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

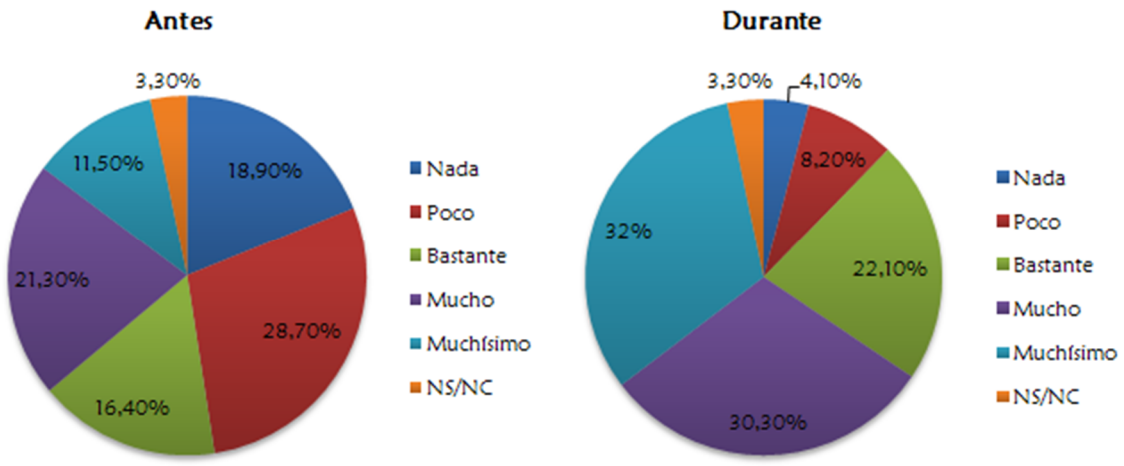


En la tabla y en el diagrama 10.2.25 mostramos los porcentajes correspondientes a las respuestas referentes a la pregunta: «¿Aprender alemán, te permite/ha permitido ser más respetuoso y tolerante hacia la cultura alemana?». Los estudiantes Erasmus españoles, antes de su estancia en Alemania, piensan que aprender alemán les ha permitido o les permite «bastante» (30,30%) ser más respetuosos y tolerantes hacia la cultura alemana, seguida del porcentaje de «poco» (24,20%). Sin embargo, durante la estancia Erasmus los estudiantes han respondido «bastante» (31,80%) y «mucho» (30,30%) a esa misma pregunta.

Tabla 10.2.26. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español permite ser más tolerante hacia la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	23	18,9	5	4,1
Poco	35	28,7	10	8,2
Bastante	20	16,4	27	22,1
Mucho	26	21,3	37	30,3
Muchísimo	14	11,5	39	32,0
NS/NC	4	3,3	4	3,3
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.26. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español permite ser más tolerante hacia la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

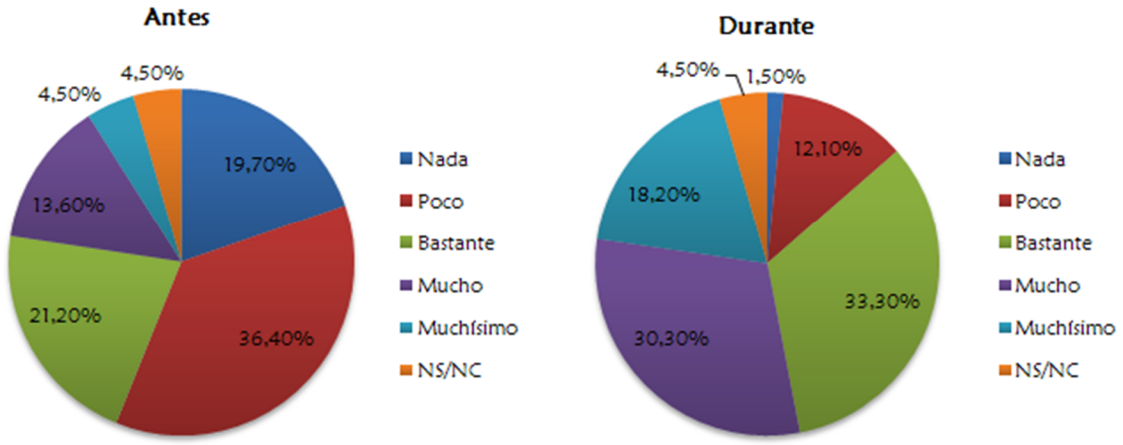


En la tabla y en el diagrama 10.2.26 se observan las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante su estancia en España a la pregunta: «¿Aprender español, te permite/ha permitido ser más respetuoso y tolerante hacia la cultura española?». Según los datos estadísticos, antes del Erasmus el 28,70% de los estudiantes Erasmus alemanes ha contestado que el español le ha permitido o le permite «poco» ser más respetuoso y tolerante hacia la cultura española, seguido del 21,30% que ha respondido la opción «mucho». Durante la estancia Erasmus, los estudiantes alemanes reconocen que aprender español les ha permitido «muchísimo» (32%) y «mucho» (30,30%) ser más respetuosos y tolerantes hacia la cultura española.

Tabla 10.2.27. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán ayuda a entender mejor la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	13	19,7	1	1,5
Poco	24	36,4	8	12,1
Bastante	14	21,2	22	33,3
Mucho	9	13,6	20	30,3
Muchísimo	3	4,5	12	18,2
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.27. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán ayuda a entender mejor la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

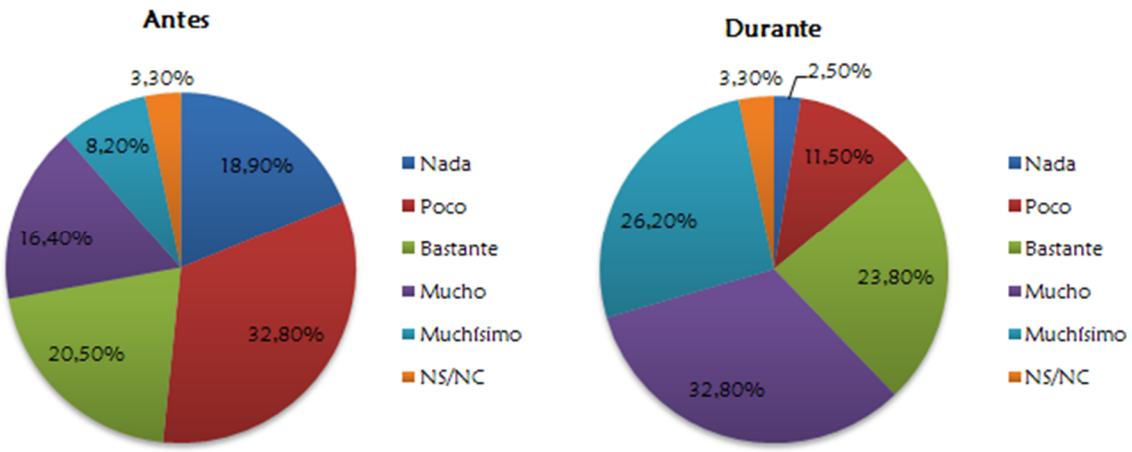


La tabla y el diagrama 10.2.27 muestran los porcentajes de las respuestas antes y durante la estancia Erasmus a la pregunta: «¿Aprender alemán, te ayuda/ha ayudado a entender mejor comportamientos de la cultura alemana distintos a los tuyos?». Los estudiantes españoles afirman, en el periodo anterior al Erasmus, que aprender alemán les ha ayudado o ayuda «poco» (36,40%) a entender mejor los comportamientos de la cultura alemana distintos a los suyos, mientras que durante la estancia en el extranjero dicen que les ha ayudado o ayuda «bastante» (33,30%) y «mucho» (30,30%).

Tabla 10.2.28. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español ayuda a entender mejor la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	23	18,9	3	2,5
Poco	40	32,8	14	11,5
Bastante	25	20,5	29	23,8
Mucho	20	16,4	40	32,8
Muchísimo	10	8,2	32	26,2
NS/NC	4	3,3	4	3,3
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.28. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español ayuda a entender mejor la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

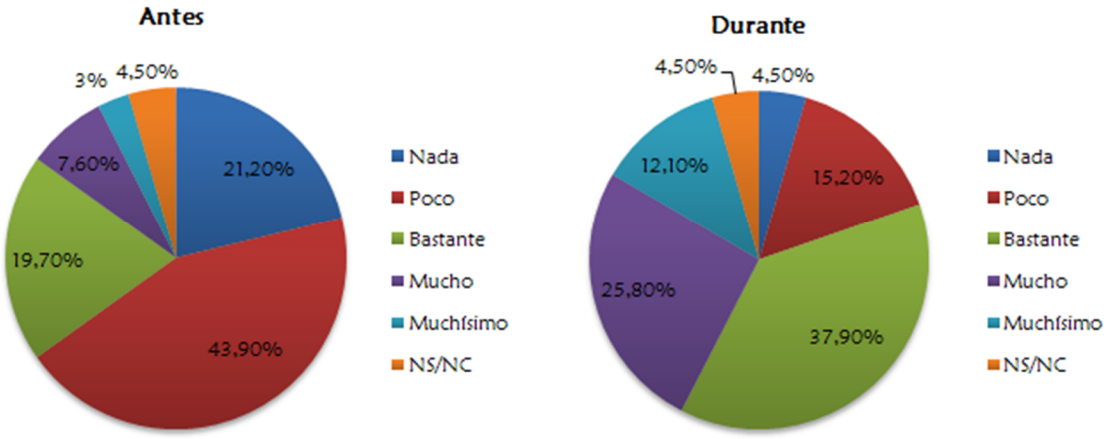


En la tabla y en el diagrama 10.2.28 los estudiantes Erasmus alemanes muestran porcentajes similares a los estudiantes Erasmus españoles en relación a la pregunta: «¿Aprender español, te ayuda/ha ayudado a entender mejor comportamientos de la cultura española distintos a los tuyos?». En el periodo anterior a la estancia en el extranjero, la respuesta que muestra un mayor porcentaje es «poco» (32,80%), seguida de «bastante» (20,50%), mientras que durante la estancia Erasmus las respuestas con mayores porcentajes son mucho (32,80%) y muchísimo (26,20%).

Tabla 10.2.29. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán fomenta la empatía hacia los miembros de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	14	21,2	3	4,5
Poco	29	43,9	10	15,2
Bastante	13	19,7	25	37,9
Mucho	5	7,6	17	25,8
Muchísimo	2	3,0	8	12,1
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.29. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán fomenta la empatía hacia los miembros de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

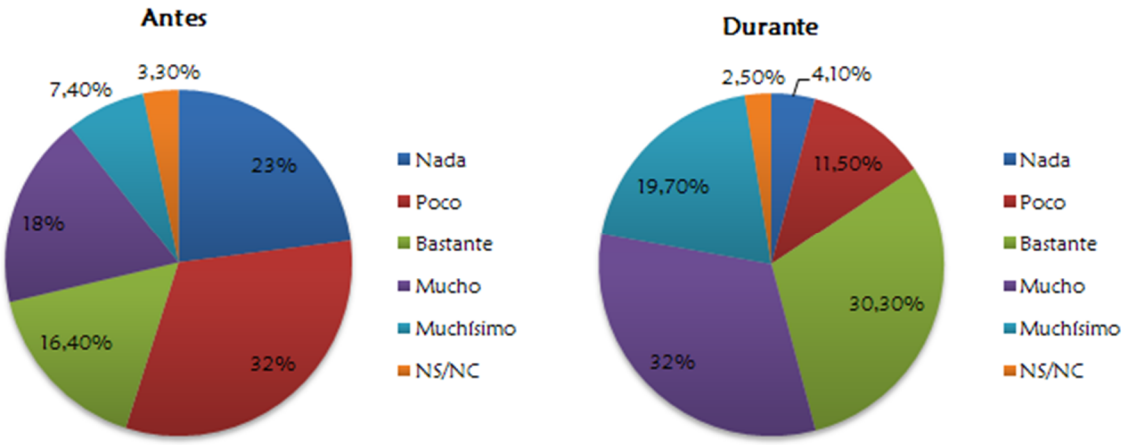


En la tabla y en el diagrama 10.2.29 observamos las frecuencias y los porcentajes de las respuestas referentes a la pregunta: «¿Aprender alemán, te ayuda/ha ayudado a ponerte en el lugar de las personas de la cultura alemana, es decir, entender sus problemas y motivaciones (empatía)?». Según los datos obtenidos, en el periodo anterior a la estancia en el extranjero, los estudiantes Erasmus españoles han contestado en su mayoría que aprender alemán ayuda o ha ayudado «poco» (43,90%) a ponerse en el lugar de las personas de la cultura alemana. Pero, como se observa en la tabla y en el diagrama, los porcentajes de las respuestas cambian durante la estancia Erasmus. La mayoría de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles en esa etapa se decantan hacia «bastante» (37,90%) y «mucho» (25,80%).

Tabla 10.2.30. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español fomenta la empatía hacia los miembros de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	28	23	5	4,1
Poco	39	32	14	11,5
Bastante	20	16,4	37	30,3
Mucho	22	18	39	32
Muchísimo	9	7,4	24	19,7
NS/NC	4	3,3	3	2,5
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.30. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español fomenta la empatía hacia los miembros de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

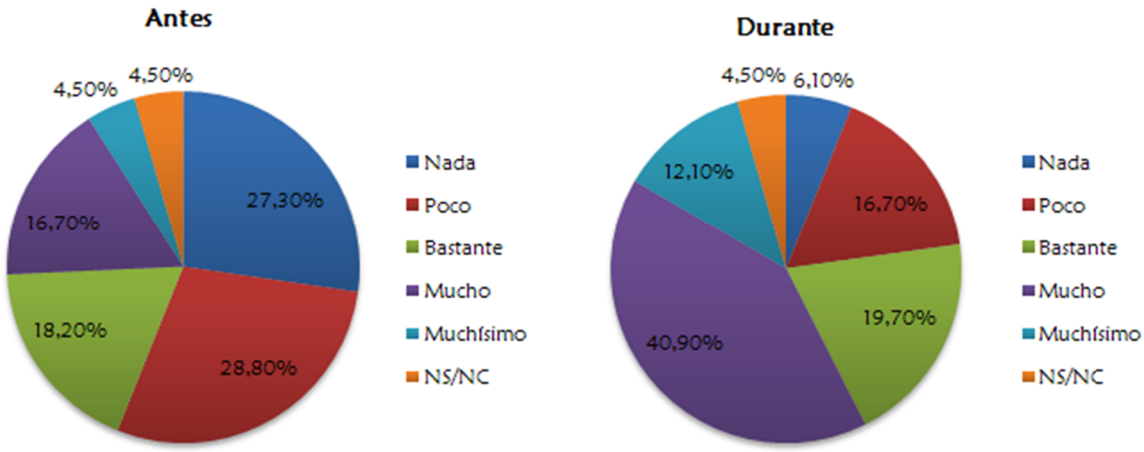


Los estudiantes Erasmus alemanes muestran en la tabla y en diagrama 10.2.30 la misma tendencia que los estudiantes Erasmus españoles respecto a la pregunta: «¿Aprender español, te ayuda/ha ayudado a ponerte en el lugar de las personas de la cultura española, es decir, entender sus problemas y motivaciones (empatía)?». La respuesta con mayor porcentaje, antes de la estancia en el extranjero, es «poco» (32%) y con menor «muchísimo» (7,40%). Sin embargo, durante la estancia Erasmus los estudiantes Erasmus alemanes han respondido que aprender español ayuda «mucho» (32%) y «bastante» (30,30%) a ponerse en el lugar de las personas de la cultura española.

Tabla 10.2.31. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán ayuda a superar estereotipos y prejuicios de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	18	27,3	4	6,1
Poco	19	28,8	11	16,7
Bastante	12	18,2	13	19,7
Mucho	11	16,7	27	40,9
Muchísimo	3	4,5	8	12,1
NS/NC	3	4,5	3	4,5
Total	66	100	66	100

Diagrama 10.2.31. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán ayuda a superar estereotipos y prejuicios de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

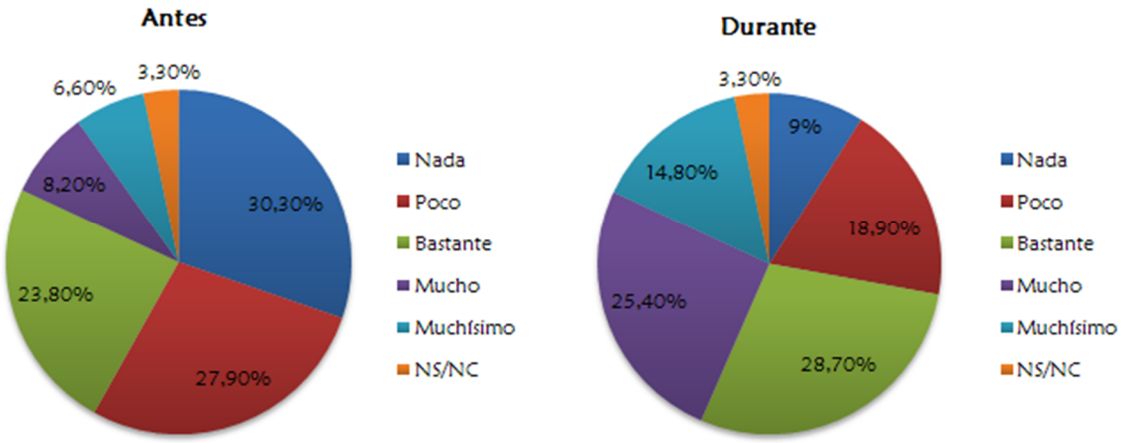


En la tabla y en el diagrama 10.2.31 observamos los porcentajes y frecuencias de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus a la pregunta: «¿Aprender alemán, te ayuda/ha ayudado a superar estereotipos y prejuicios de la cultura alemana?». Los estudiantes Erasmus españoles han respondido, en el periodo anterior a su estancia en el extranjero, que el aprendizaje del alemán ayuda poco (28,80%) o nada (27,30%) a superar estereotipos y prejuicios de la cultura española, mientras que durante su estancia en Alemania han respondido que aprender alemán ayuda «mucho» (40,90%) y «bastante» (19,70%).

Tabla 10.2.32. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español ayuda a superar estereotipos y prejuicios de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus

	Antes		Durante	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nada	37	30,3	11	9
Poco	34	27,9	23	18,9
Bastante	29	23,8	35	28,7
Mucho	10	8,2	31	25,4
Muchísimo	8	6,6	18	14,8
NS/NC	4	3,3	4	3,3
Total	122	100	122	100

Diagrama 10.2.32. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español ayuda a superar estereotipos y prejuicios de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus



En la tabla y en el diagrama 10.2.32 se muestran las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante su estancia en España respecto a la pregunta: «¿Aprender español, te ayuda/ha ayudado a superar estereotipos y prejuicios de la cultura española?». Los estudiantes alemanes consideran, antes de la estancia en España, que el aprendizaje del español no contribuye «nada» (30,30%) o «poco» (27,90%) a superar estereotipos y prejuicios de la cultura española, mientras que las respuestas que muestran mayores porcentajes durante la estancia en el extranjero son «bastante» (28,70%) y «mucho» (25,40%).

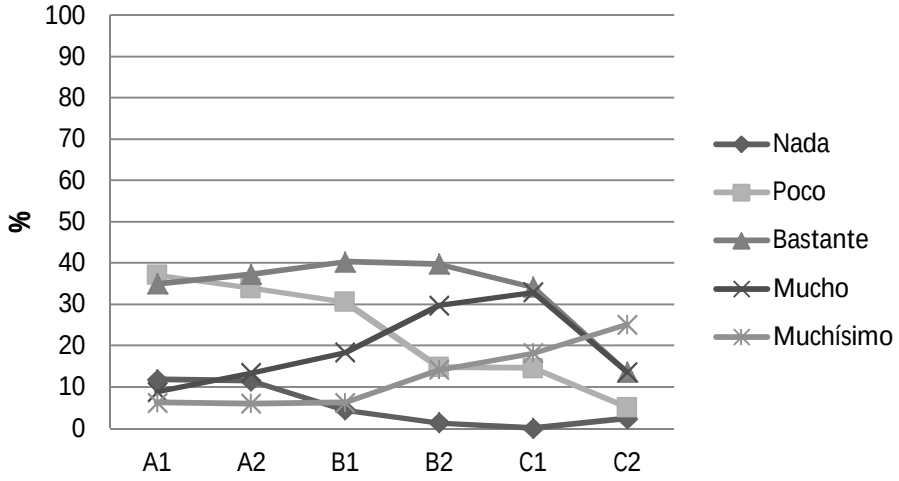
c. Los niveles de competencia comunicativa y la competencia intercultural

Tras el análisis general de la competencia comunicativa intercultural, vamos a abordar de forma más detallada la relación existente entre el nivel de competencia comunicativa y el nivel de competencia intercultural. Para ello, hay que aclarar ciertos conceptos de nomenclatura. Cuando hablamos de niveles básicos nos referimos a A1 y A2, de niveles intermedios a B1 y B2 y de niveles superiores a C1 y C2.

Tabla 10.2.33. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura alemana antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada (%)	**Poco** (%)	**Bastante** (%)	**Mucho** (%)	**Muchísimo** (%)
Niveles competencia comunicativa	**A1**	11,8	37,15	35,02	8,89	6,25
	A2	11,52	33,96	37,34	13,40	5,96
	B1	4,42	30,68	40,30	18,38	6,23
	B2	1,38	14,82	39,75	29,8	14,22
	C1	0	14,6	34,2	32,97	18,27
	C2	2,38	5,17	13,65	13,65	25,15

Diagrama 10.2.33. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura alemana antes de la estancia en el extranjero

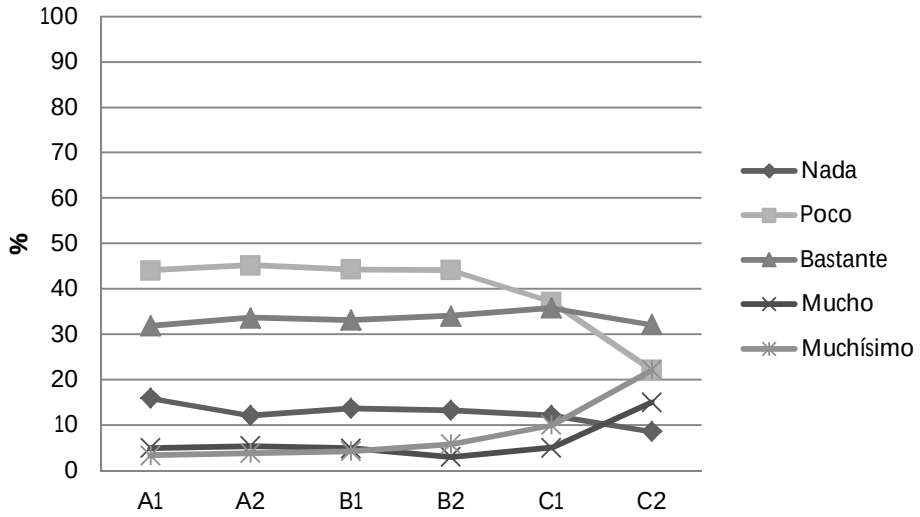


En la tabla y en el diagrama 10.2.33 podemos ver la escala de respuestas y por niveles, de los estudiantes españoles, a la pregunta: «¿Crees que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura alemana son verdad?» Antes de la estancia en el extranjero, las respuestas que presentan un mayor porcentaje en los niveles básicos son «poco» en A1 (37,15) y «bastante» en A2 (37,34); en los niveles intermedios (B1 y B2), las respuestas se decantan más hacia «bastante»: mientras que en los niveles superiores hay que diferenciar entre C1 y C2: en el nivel C1 los estudiantes han respondido, en su mayoría, «bastante» y en el nivel C2 «muchísimo». Los niveles avanzados o superiores en las respuestas «nada» y «poco» son los que presentan menores porcentajes.

Tabla 10.2.34. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura alemana durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	15,88	44,06	31,89	4,91	3,26
	A2	12,12	45,16	33,6	5,3	3,8
	B1	13,65	44,25	33,1	4,83	4,22
	B2	13,22	44,12	34,02	2,9	5,75
	C1	12,13	37,13	35,79	5	9,99
	C2	8,6	22,21	32,12	15,02	22,1

Diagrama 10.2.34. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura alemana durante la estancia en el extranjero

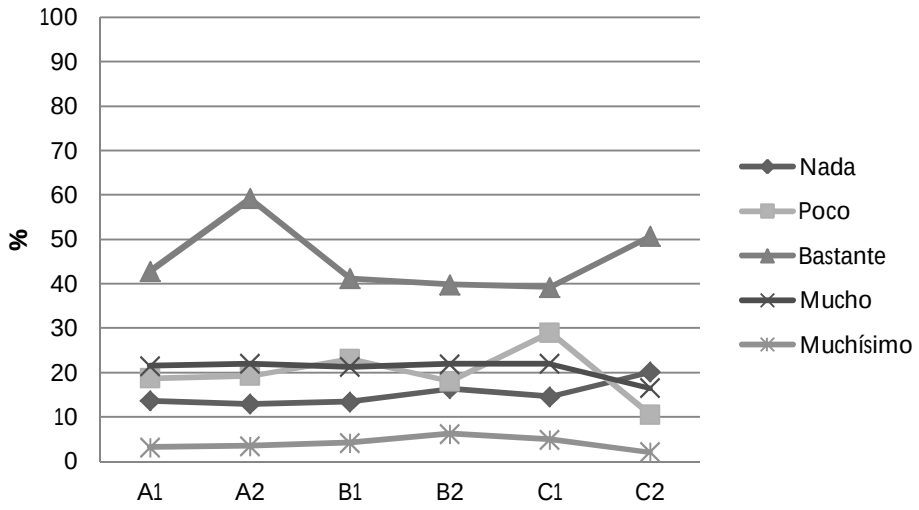


En la tabla y en el diagrama 10.2.34 se presenta la escala de respuestas, y por niveles, de los estudiantes españoles durante la estancia en Alemania, a la pregunta: «¿Crees que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura alemana son verdad?». Los porcentajes de las respuestas «poco» y «bastante» se asemejan en los niveles básicos, intermedios y superior. Por otra parte el porcentaje de «nada» es el nivel más bajo. Los porcentajes más elevados de «mucho» y «muchísimo» se sitúan en los niveles superiores.

Tabla 10.2.35. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura española antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	13,64	18,69	42,85	21,54	3,18
	A2	12,94	19,28	59,18	22,02	3,52
	B1	13,48	23,1	41,17	21,32	4,23
	B2	16,37	18,05	39,85	21,93	6,25
	C1	14,61	29	39,27	21,99	4,97
	C2	20,12	10,53	50,68	16,58	2,12

Diagrama 10.2.35. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura española antes de la estancia en el extranjero

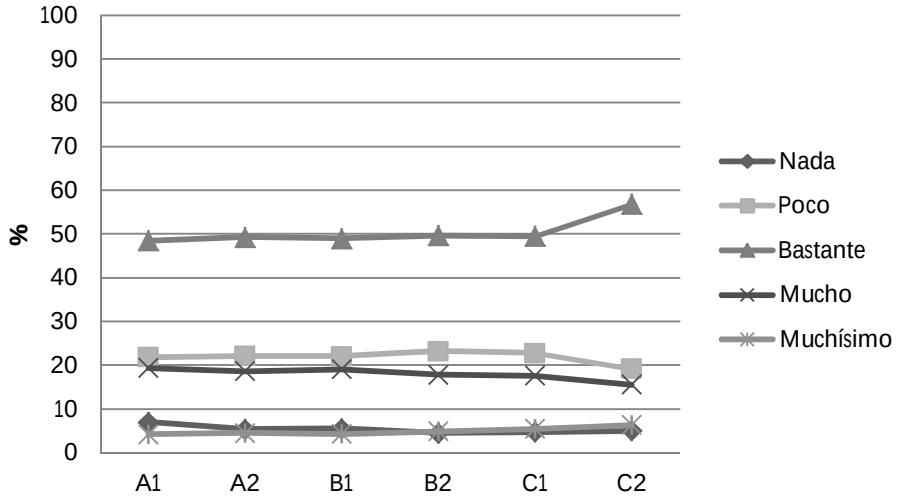


La tabla y el diagrama 10.2.35 muestran la escala de respuestas, por niveles, antes de la estancia en España de los estudiantes alemanes, a la pregunta: «¿Crees que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura española son verdad?». Antes de la estancia en el extranjero, los estudiantes alemanes con niveles básicos e intermedios en competencia comunicativa han contestado que los estereotipos y los prejuicios sobre la cultura española son bastante o muy ciertos, mientras que en los niveles superiores la mayoría de estudiantes ha respondido mayoritariamente que son «bastante» verdaderos. En la tabla el mayor porcentaje de «nada» y los menores de «mucho» y «muchísimo» se sitúan en los niveles superiores, sobre todo, en C2.

Tabla 10.2.36. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura española durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	6,94	21,82	48,45	19,31	4,2
	A2	5,4	22,12	49,32	18,64	4,46
	B1	5,5	22,03	48,98	19,03	4,3
	B2	4,48	23,22	49,65	17,82	4,87
	C1	4,7	22,81	49,53	17,56	5,46
	C2	5,03	19,2	56,85	15,53	6,32

Diagrama 10.2.36. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura española durante la estancia en el extranjero

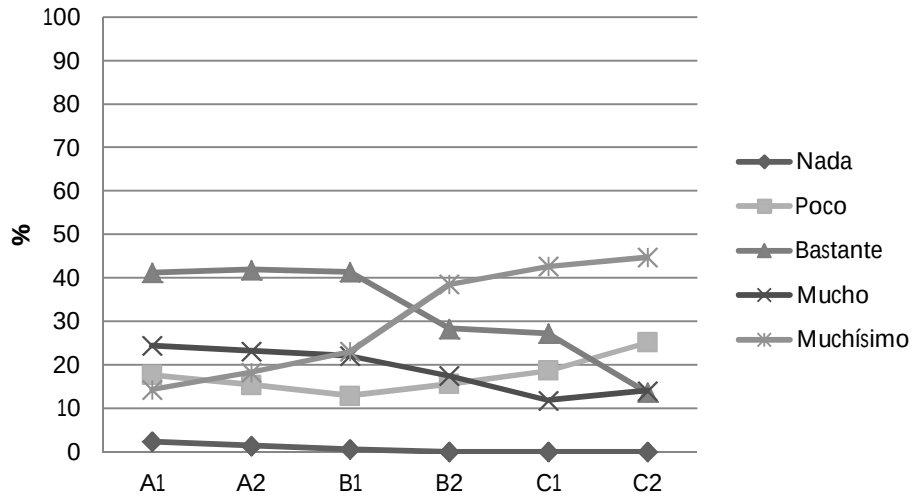


La tabla y el diagrama 10.2.36 muestran la escala de respuestas por niveles y durante la estancia en España de los estudiantes alemanes a la pregunta: «¿Crees que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura española son verdad?». Todos los niveles muestran los mayores porcentajes en la respuesta «bastante» y «poco»; los porcentajes de las respuestas restantes se equiparan. Hay que señalar que, de nuevo, los estudiantes alemanes con niveles superiores de competencia comunicativa son los que presentan un menor porcentaje en «nada» y un mayor porcentaje en «muchísimo».

Tabla 10.2.37. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	2,35	17,66	41,2	24,41	14,35
	A2	1,34	15,36	41,88	23,14	18,28
	B1	0,57	12,88	41,38	22,1	23,1
	B2	0	15,61	28,33	17,47	38,6
	C1	0	18,66	27,26	11,84	42,67
	C2	0	25,15	13,65	14,05	44,77

Diagrama 10.2.37. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes de la estancia en el extranjero

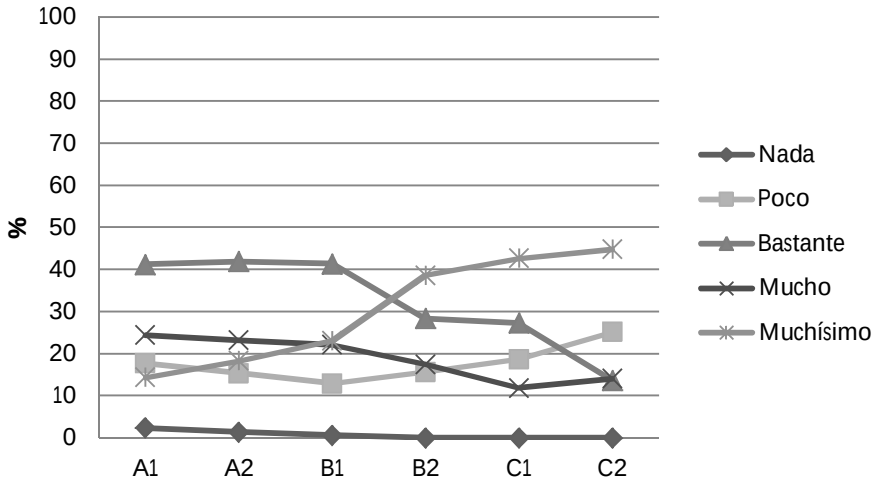


La tabla y el diagrama 10.2.37 exponen la escala de respuestas de los estudiantes españoles, por niveles y antes de la estancia en Alemania, a la pregunta: «¿Crees que existen diferencias entre la cultura alemana y la cultura española?». Observamos que los porcentajes de «nada», «poco», «bastante» y «mucho» siguen una tendencia descendente, es decir, los niveles básicos presentan mayores porcentajes que los niveles superiores, mientras que los porcentajes de «muchísimo» son ascendentes. Los niveles básicos presentan menores porcentajes que los niveles superiores.

Tabla 10.2.38. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	1	6,06	30,09	40,88	22,76
	A2	0	4,96	30,06	40,56	24,4
	B1	0	3,87	32,08	39,65	24,43
	B2	0	4,32	32,18	37,7	25,83
	C1	0	5,66	23,44	37,54	33,39
	C2	0	15,02	17,12	16,13	51,78

Diagrama 10.2.38. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre cultura alemana y española durante la estancia en el extranjero

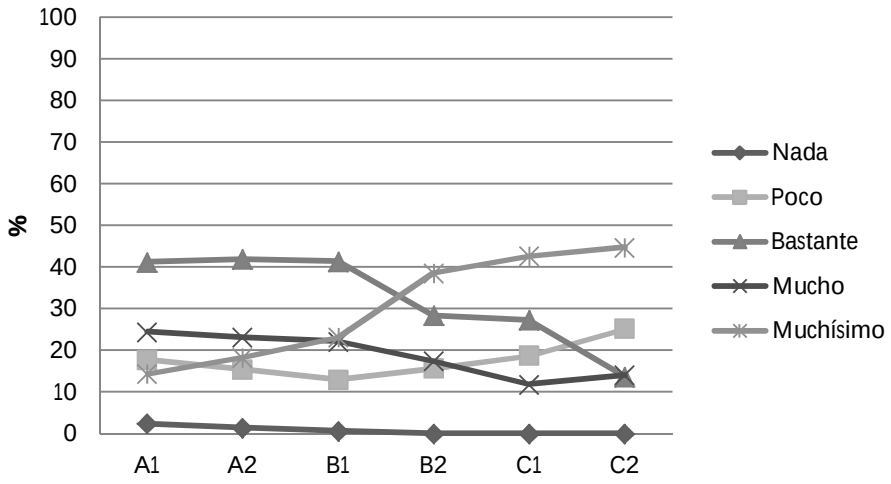


La tabla y el diagrama 10.2.38 presentan la escala de respuestas de los estudiantes españoles, por niveles y durante la estancia en Alemania, a la pregunta: «¿Crees que existen diferencias entre la cultura alemana y la española?». Sólo el 1% de los estudiantes con nivel A1 ha respondido que no hay ningún tipo de diferencia entre culturas. De nuevo, la respuesta que muestra una tendencia ascendente y un mayor porcentaje es la de «muchísimo» en el nivel C2. Los estudiantes con niveles básicos e intermedios en competencia comunicativa han respondido que hay «mucha» y «bastante» diferencia entre ambas culturas.

Tabla 10.2.39. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	3,23	9,96	26,94	36,85	23,05
	A2	2,96	9,14	27,1	36,84	23,98
	B1	1,92	9,05	27,3	36,83	24,48
	B2	0,7	7,27	22,63	35,08	34,28
	C1	0,36	9	28,96	24,89	36,79
	C2	0	11,08	25,53	25,83	32,53

Diagrama 10.2.39. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y española antes de la estancia en el extranjero

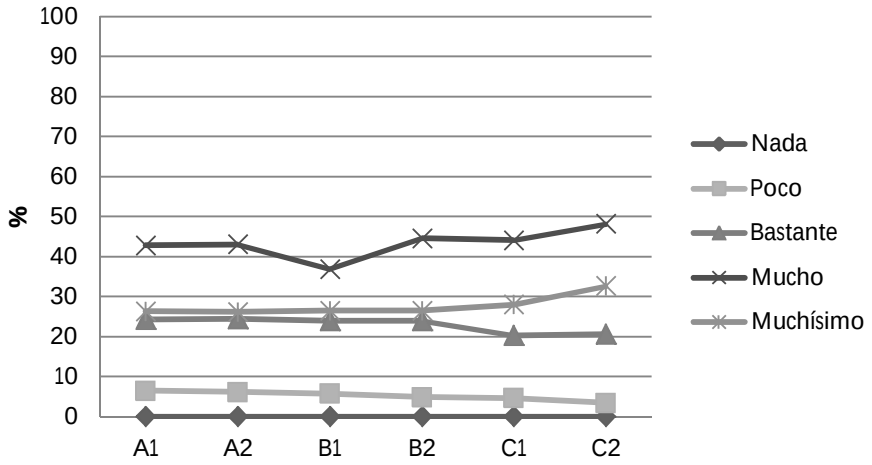


La tabla y el diagrama 10.2.39 muestran la escala de respuestas de los estudiantes alemanes, por niveles y antes de la estancia en España, a la pregunta: «¿Crees que existen diferencias entre la cultura alemana y la española?». Los porcentajes correspondientes a la respuesta «nada» presentan, al igual que en el caso de los estudiantes españoles, una tendencia descendente y los de «muchísimo» una tendencia ascendente (en los niveles superiores el porcentaje es mayor que en los niveles básicos e intermedios). La respuesta con porcentajes más elevados se sitúa en los niveles básicos e intermedios y es la de «mucho», mientras que en los niveles superiores es la de «muchísimo».

Tabla 10.2.40. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	Poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
Niveles competencia comunicativa	A1	0	6,5	24,38	42,83	26,38
	A2	0	6,22	24,52	43,1	26,22
	B1	0	5,82	24,05	36,93	26,53
	B2	0	4,93	24,02	44,6	26,48
	C1	0	4,7	20,36	44,11	27,99
	C2	0	3,48	20,67	48,22	32,63

Diagrama 10.2.40. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española durante la estancia en el extranjero

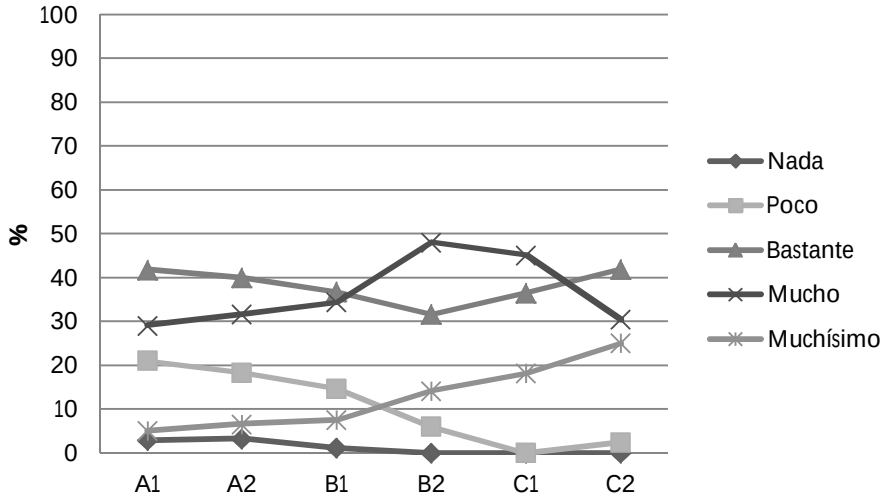


La tabla y el diagrama 10.2.40 exponen la escala de respuestas de los estudiantes alemanes, por niveles y durante la estancia en España, a la pregunta: «¿Crees que los existen diferencias entre la cultura alemana y la española?». Se observa de forma muy clara que durante la estancia en el extranjero los estudiantes de todos los niveles en competencia comunicativa han afirmado que hay diferencias entre las culturas. Los porcentajes de «poco» y de «bastante» muestran una tendencia descendente (los niveles básicos e intermedios presentan menores porcentajes que los superiores), mientras que los porcentajes de «mucho» y de «muchísimo» son ascendentes; es decir, hay una correlación directa entre dichas cantidades: a medida que aumenta el nivel en competencia comunicativa mayor es el porcentaje en las respuestas de «mucho» y de «muchísimo».

Tabla 10.2.41. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	2,94	21,03	41,83	29,11	5,09
	A2	3,32	18,36	39,98	31,72	6,68
	B1	1,17	14,7	36,8	34,47	7,58
	B2	0	6,02	31,65	48,1	14,22
	C1	0	0	36,54	45,19	18,27
	C2	0	2,38	42	30,48	25,15

Diagrama 10.2.41. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias antes de la estancia en el extranjero

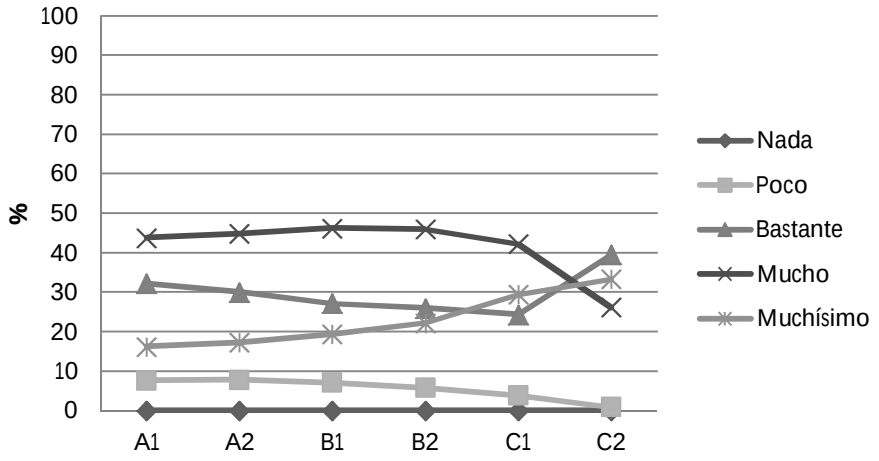


En la tabla y en el diagrama 10.2.42 presentamos la escala de respuestas de los estudiantes españoles a la pregunta: «¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las tuyas?», por niveles y antes de la estancia en Alemania. Los porcentajes de «nada» y «poco» muestran una tendencia descendente, a medida que aumenta el nivel en competencia comunicativa. En los niveles superiores las respuestas que presentan mayores porcentajes son «mucho» y «muchísimo». Los porcentajes de «bastante» no siguen una tendencia por niveles.

Tabla 10.2.42. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	0	7,69	32,24	43,78	16,28
	A2	0	7,8	30,06	44,86	17,3
	B1	0	7,12	27,22	46,23	19,45
	B2	0	5,75	25,97	46,02	22,28
	C1	0	3,87	24,37	42,3	29,44
	C2	0	0,93	39,53	26,23	33,32

Diagrama 10.2.42. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias durante la estancia en el extranjero

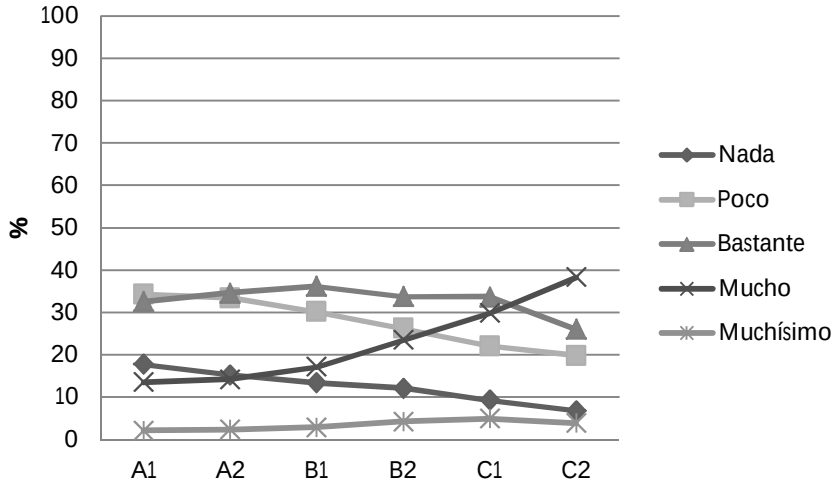


En la tabla y en el diagrama 10.2.42 mostramos la escala de respuestas de los estudiantes españoles a la pregunta: «¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las tuyas?», por niveles y durante la estancia en Alemania. Se da el caso de que ninguno de los estudiantes encuestados ha considerado no entender «nada» las actitudes y las opiniones de la cultura alemana distintas a las suyas. Los porcentajes de «poco» también son sensiblemente bajos, en todos los niveles. Los mayores porcentajes, correspondientes a «muchísimo», se sitúan en los niveles superiores y los de «mucho» en los niveles básicos e intermedios.

Tabla 10.2.43. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	17,79	34,25	32,61	13,54	2,11
	A2	15,32	33,44	34,66	14,24	2,36
	B1	13,4	30,17	36,25	17,22	2,92
	B2	12,12	26,23	33,82	23,53	4,25
	C1	9,3	22,11	33,74	29,91	4,91
	C2	6,83	19,85	26,08	38,38	3,88

Diagrama 10.2.43. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias antes de la estancia en el extranjero

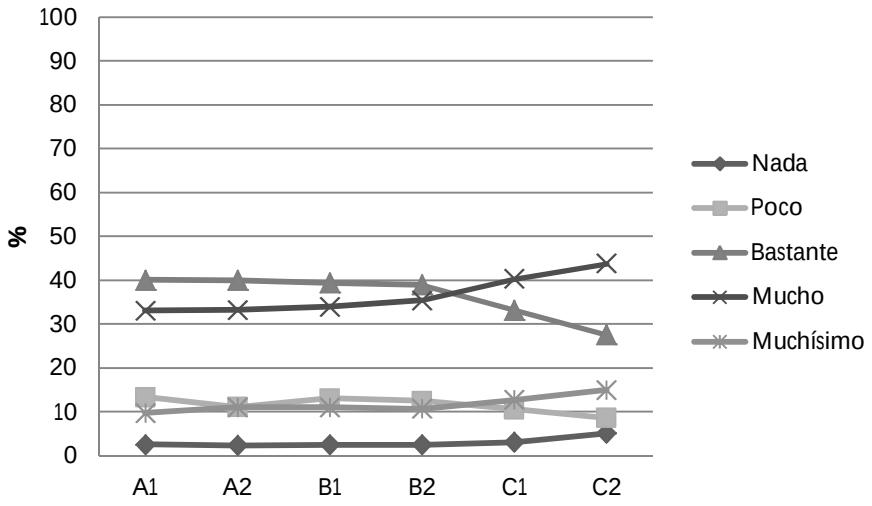


En la tabla y en el diagrama 10.2.43 observamos la escala de respuestas de los estudiantes alemanes a la pregunta: «¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las tuyas?», por niveles y antes de la estancia en España. Los estudiantes alemanes con niveles de competencia comunicativa básica e intermedia entienden en menor grado las actitudes y las opiniones de la cultura española distintas a las suyas. A medida que aumenta el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes alemanes, mayor es la comprensión de esas actitudes y opiniones, creciendo el porcentaje de las respuestas «mucho» y «muchísimo».

Tabla 10.2.44. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	2,53	13,33	40,09	33,08	9,74
	A2	2,36	11,08	40,02	33,24	11,06
	B1	2,52	13,1	39,4	33,97	11
	B2	2,52	12,47	38,98	35,42	10,63
	C1	3,09	10,61	33,23	40,31	12,74
	C2	5,08	8,58	27,6	43,77	14,97

Diagrama 10.2.44. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias durante la estancia en el extranjero

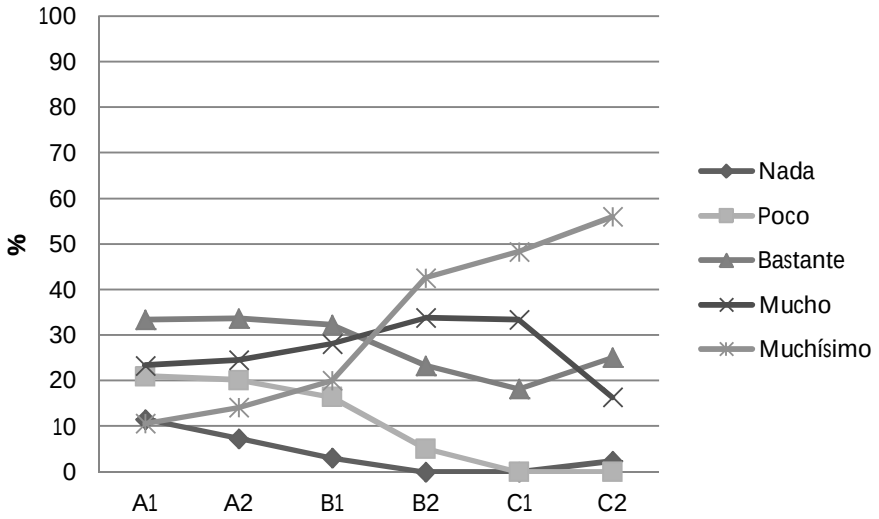


La tabla y el diagrama 10.2.44 muestran la escala de respuestas de los estudiantes alemanes a la pregunta: «¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las tuyas?», por niveles y durante la estancia en España. En primer lugar, hay que decir que los porcentajes de «nada» son bajos en todos los niveles y que los porcentajes más elevados se sitúan en los niveles superiores. La respuesta «poco» presenta una tendencia descendente, al igual que la de «bastante», de lo que deducimos que a medida que aumenta el nivel en competencia comunicativa, disminuye el porcentaje de esas respuestas. Al contrario que en el caso anterior, los porcentajes de «mucho» y «muchísimo» crecen en proporción directa al crecimiento en el nivel de competencia comunicativa.

Tabla 10.2.45. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	11,58	20,98	33,4	23,38	10,65
	A2	7,38	20,14	33,68	24,58	14,2
	B1	3,08	16,4	32,33	28,15	20,07
	B2	0	5,08	23,38	33,87	42,63
	C1	0	0	18,27	33,39	48,39
	C2	2,38	0	25,15	16,43	56,05

Diagrama 10.2.45. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes de la estancia en el extranjero

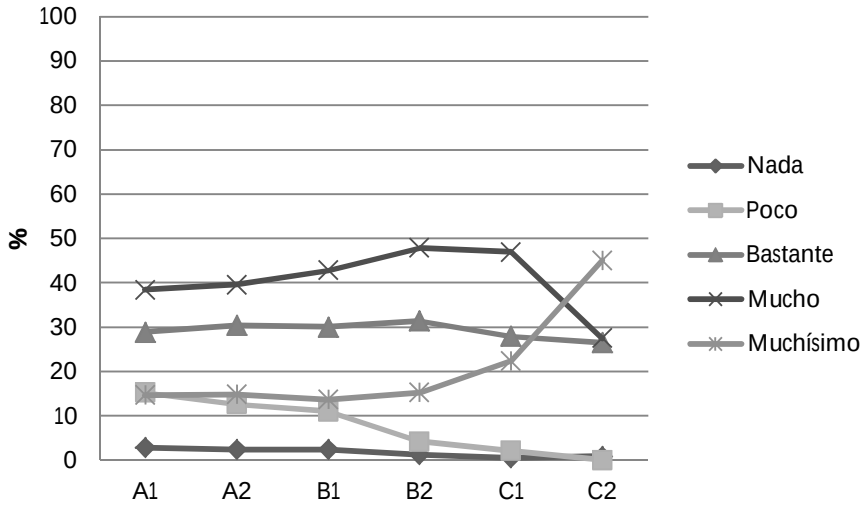


La tabla y el diagrama 10.2.45 presentan la escala de respuestas de los estudiantes españoles a la pregunta: «¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los alemanes, es decir, escuchar y entender sus problemas motivaciones, etc. (tener empatía)?», por niveles y antes de la estancia en Alemania. Los porcentajes de «nada», «poco» y «bastante» presentan una tendencia descendente, mientras que los porcentajes de «muchísimo» siguen una evolución ascendente. El caso de la respuesta «mucho» también muestra valores que van en aumento, aunque en el nivel más elevado (C2), el porcentaje es el más bajo. Los niveles básicos y el nivel intermedio B1 tienen sus mayores valores en «bastante», mientras que el nivel intermedio B2 y los niveles superiores presentan sus porcentajes más elevados en «muchísimo».

Tabla 10.2.46. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	2,84	15,24	28,89	38,45	14,66
	A2	2,44	12,68	30,42	39,62	14,86
	B1	2,4	11	30,08	42,85	13,65
	B2	1,28	4,22	31,42	47,88	15,25
	C1	0,57	2,09	27,99	46,97	22,4
	C2	0,93	0	26,52	27,55	45,05

Diagrama 10.2.46. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura durante la estancia en el extranjero

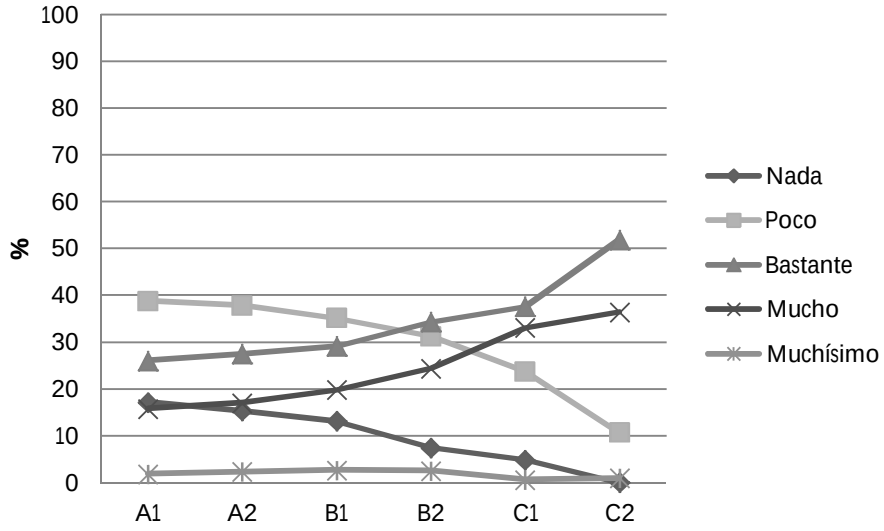


La tabla y el diagrama 10.2.46 presentan la escala de respuestas de los estudiantes españoles a la pregunta: «¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los alemanes, es decir, escuchar y entender sus problemas motivaciones, etc. (tener empatía)?», por niveles y durante la estancia en el extranjero. Los porcentajes de «nada» y «poco» son relativamente bajos en comparación con los de «bastante», «mucho» y «muchísimo». En los niveles básicos, intermedios y en el nivel superior C1 la respuesta que muestra mayores porcentajes es «mucho», mientras que en el nivel superior C2 la que presenta un mayor valor es «muchísimo».

Tabla 10.2.47. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	17,19	38,8	26,05	15,81	1,83
	A2	15,34	37,8	27,52	17,02	2,36
	B1	13,17	35,2	29,17	19,82	2,67
	B2	7,47	31,25	34,33	24,42	2,52
	C1	4,89	23,76	37,63	33,09	0,64
	C2	0	10,65	51,9	36,48	0,98

Diagrama 10.2.47. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes de la estancia en el extranjero

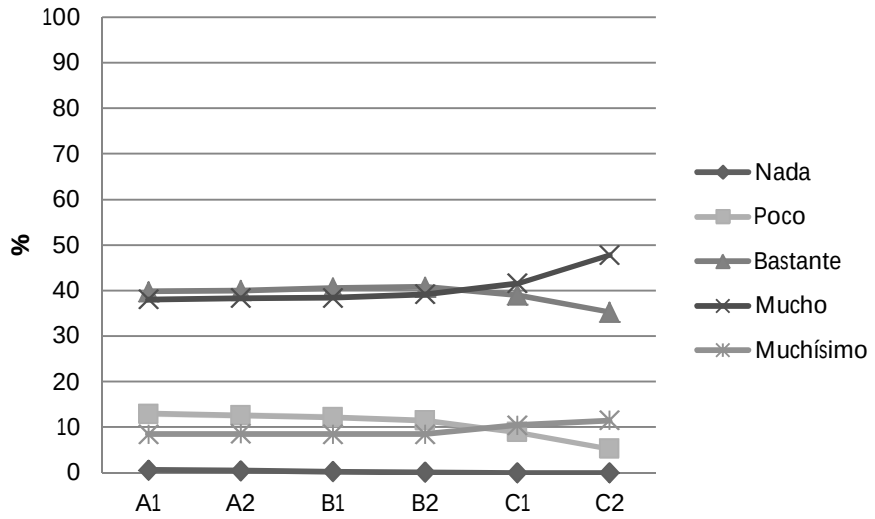


En la tabla y en el diagrama 10.2.47 mostramos la escala de respuestas de los estudiantes alemanes a la pregunta: «¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los españoles, es decir, escuchar y entender sus problemas motivaciones, etc. (tener empatía)?», por niveles y antes de la estancia en el extranjero. Observando los datos se puede decir que existe una tendencia descendente de las respuestas «nada» y «poco» (cuanto mayor es el nivel menores son los porcentajes) y ascendente de «bastante» y «mucho» (a medida que aumenta el nivel mayores son los porcentajes). Los valores correspondientes a la respuesta «muchísimo» son significativamente bajos en todos los niveles de competencia comunicativa, sobre todo, en los niveles superiores.

Tabla 10.2.48. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	0,6	12,99	39,79	38,09	8,46
	A2	0,48	12,6	40,02	38,32	8,52
	B1	0,3	12,22	40,6	38,4	8,5
	B2	0,15	11,47	40,8	39,18	8,45
	C1	0	9	39,01	41,54	10,43
	C2	0	5,35	35,35	47,82	11,47

Diagrama 10.2.48. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura durante la estancia en el extranjero

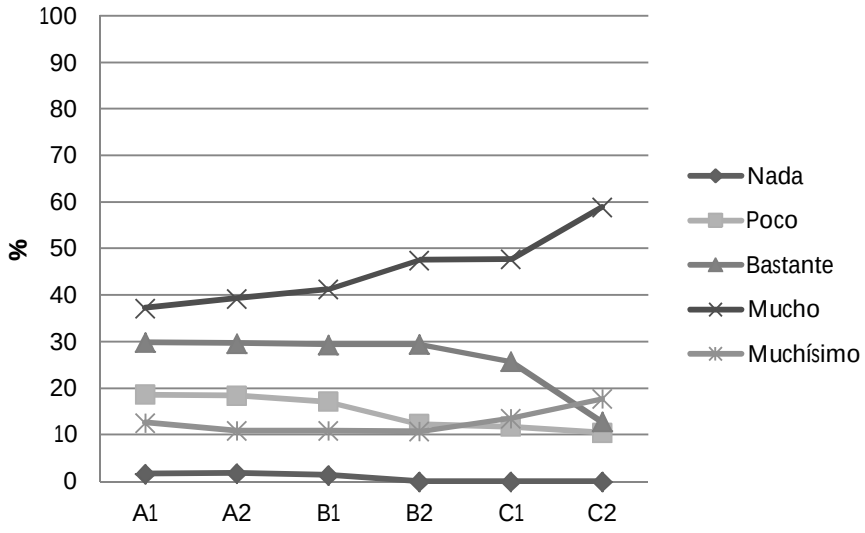


En la tabla y en el diagrama 10.2.48 se puede observar la escala de respuestas de los estudiantes alemanes a la pregunta: «¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los españoles, es decir, escuchar y entender sus problemas motivaciones, etc. (tener empatía)?», por niveles y durante la estancia en el extranjero. Los porcentajes de «nada» y «poco» son significativamente inferiores, en todos los niveles de competencia comunicativa, en relación con la tabla 10.2.47. La respuesta «bastante» tiene sus mayores porcentajes en los niveles básicos e intermedios y la de «mucho» en los superiores. La respuesta «muchísimo» muestra una tendencia ascendente y presenta sus valores más elevados en los niveles superiores.

Tabla 10.2.49. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	27,7	46,44	13,64	14,91	3,28
	A2	20,32	48,88	11,08	15,92	3,76
	B1	16,4	47,9	8,4	21,08	11,73
	B2	4,63	38,37	4,87	37,9	14,22
	C1	0	28,59	4,09	49,1	18,27
	C2	2,38	22,53	2,78	47,15	25,15

Diagrama 10.2.49. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana antes de la estancia en el extranjero

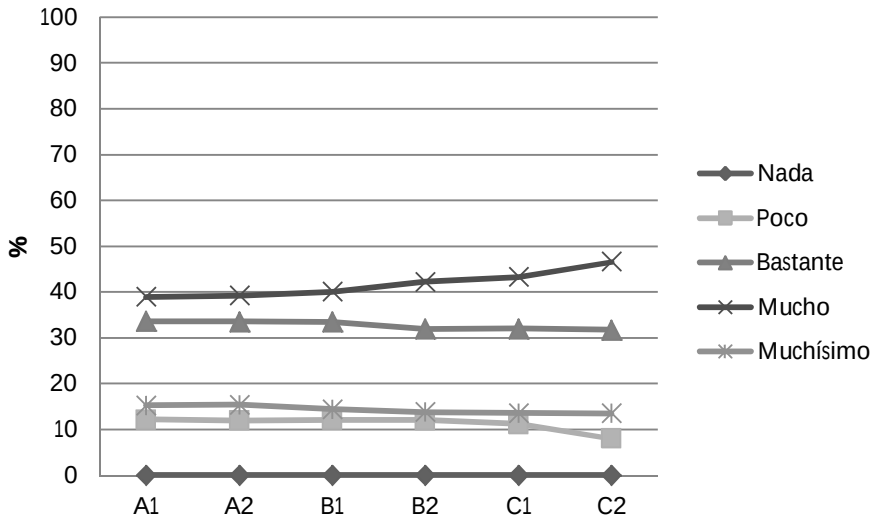


La tabla y el diagrama 10.2.49 presentan la escala de respuestas de los estudiantes españoles a la pregunta: «¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura alemana (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar, etc.?)», por niveles y antes de la estancia en el extranjero. En este caso, se observa una clara tendencia en la que las respuestas «nada», «poco» y «bastante» muestran valores descendentes y «mucho» y «muchísimo» porcentajes ascendentes. Los niveles básicos e intermedios tienen sus mayores valores en «poco», mientras que los porcentajes de los niveles superiores son más elevados en «mucho».

Tabla 10.2.50. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	1,63	18,64	29,89	37,23	12,61
	A2	1,76	18,38	29,68	39,28	10,9
	B1	1,32	17,07	29,43	41,3	10,93
	B2	0	12,27	29,45	47,53	10,77
	C1	0	11,73	25,74	47,77	13,58
	C2	0	10,45	12,83	58,97	17,78

Diagrama 10.2.50. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana durante la estancia en el extranjero

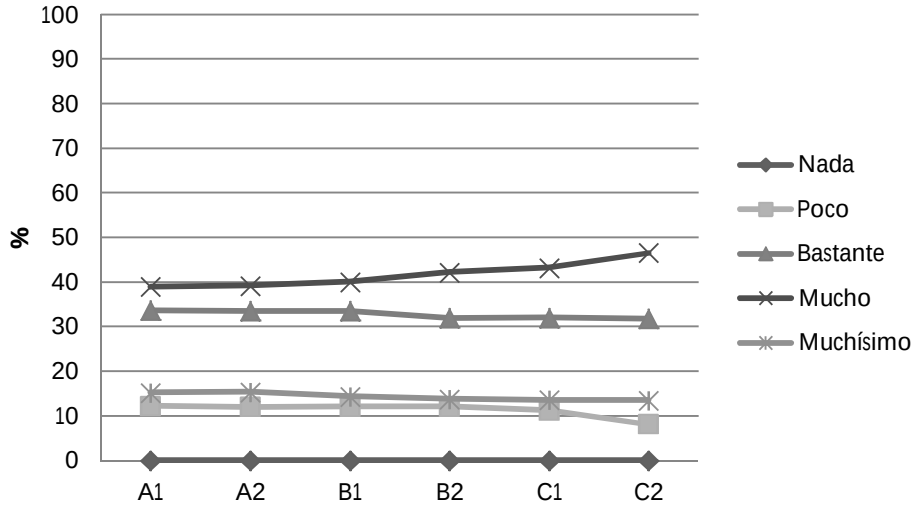


En la tabla y en el diagrama 10.2.50 se observa la escala de respuestas por niveles y durante la estancia en el extranjero de los estudiantes españoles a la pregunta: «¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura alemana (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar, etc.?)». En general, los porcentajes de «nada» y «poco» han disminuido considerablemente respecto al periodo anterior a la estancia Erasmus y los que han experimentado un mayor aumento son «bastante» y «mucho». Todos los niveles tienen sus mayores porcentajes en la respuesta «mucho». Los niveles superiores son los que presentan mayores porcentajes en «mucho» y «muchísimo».

Tabla 10.2.51. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	26,21	31,8	24,45	16,46	1,05
	A2	23,88	32,66	25,3	16,98	1,2
	B1	21,48	30,1	27,3	19,75	1,33
	B2	15,4	27,67	27,35	27,72	1,42
	C1	13,7	23,3	31,76	31,24	0
	C2	2,37	16,97	43,32	37,35	0

Diagrama 10.2.51. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española antes de la estancia en el extranjero

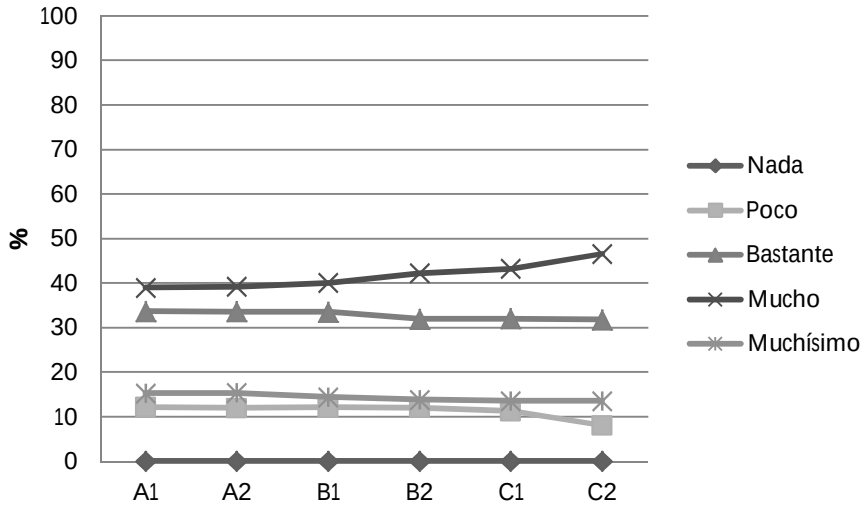


En la tabla y en el diagrama 10.2.51 se muestra la escala de respuestas a la pregunta «¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura española (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar, etc.?», por niveles y antes de la estancia en el extranjero de los estudiantes alemanes. Los porcentajes de «nada» y «poco» muestran una tendencia descendente: cuanto mayor es el nivel en competencia comunicativa menor es el porcentaje de esas respuestas. Por el contrario, los porcentajes de las respuestas «bastante» y «mucho» crecen a medida que aumenta el nivel en competencia comunicativa. En los niveles básicos e intermedios los mayores porcentajes se sitúan en «poco», mientras que en los niveles superiores, en «bastante». Los porcentajes de «muchísimo» son significativamente bajos.

Tabla 10.2.52. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	0	12,19	33,64	38,96	15,25
	A2	0	11,96	33,56	39,2	15,36
	B1	0	12,08	33,5	40,05	14,38
	B2	0	12,03	31,96	42,2	13,8
	C1	0	11,2	32,03	43,24	13,56
	C2	0	8,08	31,77	46,62	13,52

Diagrama 10.2.52. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española durante la estancia en el extranjero



En la tabla y en el diagrama 10.2.52 se observa la escala de respuestas a la pregunta: «¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura española (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar, etc.?», por niveles y durante la estancia en el extranjero de los estudiantes alemanes. Ningún estudiante expresó no poder integrar en su estilo de vida hábitos de la cultura española. Además, los porcentajes de «poco» son bajos en comparación con los de «bastante» y «mucho». La mayoría de los estudiantes (en los diferentes niveles de competencia comunicativa) contestó ser muy capaz de integrar esos hábitos. Los porcentajes de «muchísimo» han aumentado considerablemente respecto al periodo anterior del Erasmus.

Tabla 10.2.53. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la relación con estudiantes alemanes antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	40,71	42,35	8,51	5,6	2,78
	A2	30,64	44,28	9,24	6,58	3,76
	B1	26,4	47,5	12,48	7,4	6,23
	B2	6	37,12	28,42	14,22	14,22
	C1	0	27,96	32,97	18,27	18,27
	C2	2,38	21,98	33,63	16,82	25,15

La tabla 10.2.53 presenta la escala de respuestas a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes alemanes?», por niveles y antes de la estancia en el extranjero de los estudiantes españoles. Los porcentajes de «nada» y «poco» son notablemente elevados en los niveles básicos e intermedios y bajos en los niveles avanzados. En cambio, los valores de «bastante», «mucho» y «muchísimo» muestran una tendencia ascendente y presentan sus mayores porcentajes en los niveles superiores.

Tabla 10.2.54. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la relación con estudiantes alemanes durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	3,26	33,86	40,08	17,94	4,91
	A2	3,14	32,14	39,92	19,48	5,34
	B1	2,62	29,13	42,31	21,12	4,87
	B2	1,87	26,98	40,95	25,45	4,73
	C1	1,5	30,4	40,6	21,8	5,66
	C2	0	24,82	37,2	22,95	15,02

La tabla 10.2.54 muestra la escala de respuestas a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes alemanes?», por niveles y durante la estancia en el extranjero de los estudiantes españoles. En esta tabla se pueden observar los porcentajes inferiores en «nada», en comparación a la tabla anterior. La mayoría de los estudiantes muestra los porcentajes más elevados en «bastante», aunque los estudiantes españoles con niveles intermedios y superiores en competencia comunicativa son los que manifiestan relacionarse más con estudiantes alemanes.

Tabla 10.2.55. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la relación con estudiantes españoles antes de la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	46,61	36,41	12,73	5,23	0
	A2	43	37,64	13,52	5,86	0
	B1	35,26	40,02	17,23	7,5	0
	B2	28,5	43,35	18	10,12	0
	C1	23,69	39,33	23,73	13,27	0
	C2	15,48	22,38	39,82	22,32	0

En la tabla 10.2.55 podemos observar los porcentajes de la escala de respuestas en relación a los niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes de su estancia en España y a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes españoles?». En la tabla, por una parte, se observan los porcentajes elevados de «nada» en los niveles básicos e intermedios en competencia comunicativa y, por otra, el porcentaje de «muchísimo» en el valor «0» y en todos los niveles. Todos los niveles muestran sus mayores porcentajes en la respuesta «poco», excepto el nivel superior (C2), cuyo máximo porcentaje se sitúa en «bastante». Las respuestas «bastante y «mucho» presentan una tendencia ascendente: a medida que aumenta el nivel de competencia comunicativa los valores crecen.

Tabla 10.2.56. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la relación con estudiantes españoles durante la estancia en el extranjero

		Escala de respuestas				
		Nada	**Poco**	**Bastante**	**Mucho**	**Muchísimo**
Niveles competencia comunicativa	**A1**	1,7	26,28	36,16	27,4	8,46
	A2	1,7	26,26	36,26	27,26	8,52
	B1	1,75	26,63	35,88	27,08	8,67
	B2	2,05	26,53	35,18	26,83	9,43
	C1	2,93	25,99	33,74	28,28	9,03
	C2	4,4	24,73	32,9	26,82	11,1

La tabla 10.2.56 presenta los porcentajes de la escala de respuestas en relación con los niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes durante su estancia en España y a la pregunta: «¿Te relacionas con estudiantes españoles?». Los valores que destacan en esta tabla son los de las respuestas «nada» y «muchísimo». Ambas respuestas muestran una tendencia ascendente (cuanto mayor es el nivel, mayor es el valor). Todos los niveles en competencia comunicativa tienen los valores más elevados en la respuesta «bastante» y «mucho».

d. Resumen del análisis de los resultados sobre la competencia intercultural

En relación al contacto de los estudiantes Erasmus con miembros de la otra cultura, los estudiantes españoles, antes de su estancia en Alemania, se relacionan frecuentemente con sus compatriotas y apenas tienen contacto con estudiantes alemanes o de otras culturas. Sin embargo, la estancia en el extranjero contribuye notablemente a que los estudiantes españoles tengan contacto con un mayor número de estudiantes alemanes y de otras culturas, aunque no dejan de tener una relación frecuente con estudiantes de su misma nacionalidad. Los estudiantes alemanes muestran la misma tendencia que los estudiantes españoles, en relación a este aspecto: durante su estancia en España disminuyen considerablemente el contacto con sus compatriotas y mantienen un contacto muy habitual con estudiantes españoles y de otras culturas.

En referencia a los estereotipos, los estudiantes Erasmus españoles afirman que, durante su estancia en Alemania, los estereotipos y prejuicios sobre la cultura alemana son menores que antes de su estancia, mientras que los estudiantes Erasmus alemanes muestran un proceso a la inversa. Éstos últimos manifiestan que los estereotipos y los prejuicios sobre la cultura española son mayores que antes de la estancia en España. Los estereotipos y los prejuicios que los estudiantes alemanes tenían sobre la cultura española, antes de su estancia en España, contenían un valor positivo, mientras que los españoles tenían una imagen estereotipada más negativa de los miembros de la cultura alemana. Hay que decir que los estudiantes Erasmus llegan al país de destino con unos estereotipos consolidados sobre esa cultura, fruto del proceso de socialización. El reconocimiento de estereotipos sociales y culturales es un proceso cognitivo al que los estudiantes Erasmus se enfrentan continuamente La experiencia directa con la realidad cultural ha contribuido, por una parte, a desvanecer el estereotipo negativo de los estudiantes españoles sobre los miembros de la cultura alemana y, por otro, a reforzar los estereotipos positivos de los miembros de la cultura española.

En relación a la influencia de la propia cultura en el acercamiento a la otra cultura, en el caso español, antes de la estancia en Alemania existía poca conciencia de la influencia de la propia cultura en el acercamiento a la otra, mientras que durante la estancia en el extranjero se produce una toma de conciencia sobre ese hecho. Sin embargo, los estudiantes alemanes muestran ser conscientes de ese hecho antes de su estancia en España, aspecto que se refuerza durante la estancia Erasmus.

Respecto a la influencia de la otra cultura en la propia**,** en ambos casos, antes de la estancia en el extranjero no hay conciencia alguna sobre la influencia de la otra cultura en la propia y en la forma de acercarse a ella, mientras que durante la estancia en el extranjero hay una toma de conciencia clara de ese fenómeno.

En las diferencias entre la cultura española y la alemana, tanto los estudiantes alemanes como los españoles son conscientes de las diferencias entre ambas culturas antes de la estancia en el extranjero, aunque los estudiantes alemanes dicen tener una mayor conciencia de la diferencia entre dichas culturas. Durante la estancia Erasmus y en ambos casos, se reafirman en las diferencias culturales.

Referente a la adopción de actitudes que prejuzgan los comportamientos, opiniones y hábitos de la otra cultura, en ambos casos se produce un fenómeno similar. Los estudiantes alemanes y españoles afirman, en su mayoría, no adoptar actitudes que prejuzgan los comportamientos, opiniones y hábitos de la otra cultura en el periodo

anterior a su estancia en el extranjero. Sin embargo, esa actitud de «prejuzgamiento» disminuye ligeramente durante la estancia en ambos grupos de informantes.

En el tema del entendimiento de actitudes y opiniones de la otra cultura diferentes a la propia, los estudiantes Erasmus alemanes y españoles muestran una tendencia disímil: mientras que los estudiantes españoles afirman entender «bastante» ese tipo de actitudes y opiniones antes de la estancia Erasmus, los estudiantes alemanes han respondido entenderlas «poco», en ese mismo periodo. Durante la estancia en el extranjero se produce un cambio notable, sobre todo, en los estudiantes alemanes, quienes, al igual que los estudiantes españoles, dicen que comprenden «mucho» las actitudes y opiniones de la otra cultura diferentes a la propia.

En referencia a la empatía, en ambos casos se percibe la misma tendencia**.** Antes de su estancia en el extranjero, los estudiantes españoles y alemanes afirman ponerse «poco» en el lugar de las personas de la otra cultura (entender sus problemas y motivaciones), mientras que durante la estancia en el extranjero ambos grupos de informantes muestran un cambio de actitud y una mayor empatía hacia las personas de la otra cultura, de lo que se deduce que los estudiantes españoles y alemanes desarrollan, durante la estancia Erasmus, mayor empatía hacia las personas de la otra cultura.

En relación a la integración de hábitos de la otra cultura en la propia, los estudiantes españoles y alemanes muestran la misma evolución. En el periodo anterior a su estancia en el extranjero, no existe o apenas se da una postura de adopción de las costumbres de la otra cultura tales como hábitos de alimentación, horarios, forma de pensar y de actuar, etc. En cambio, durante la estancia en el extranjero ambos grupos de informantes afirman integrar de manera significativa los hábitos de la cultura del país de destino en su forma de vida.

e. Resumen del análisis de los resultados sobre la relación entre los niveles de competencia comunicativa y la competencia intercultural

En cuanto a la relación entre los niveles en competencia comunicativa y la percepción de los estereotipos y prejuicios, los estudiantes españoles con niveles de competencia comunicativa básicos (A1 y A2) muestran una menor percepción que los estudiantes con niveles de competencia comunicativa superior (C1 y C2) respecto a la veracidad de los estereotipos y prejuicios de la cultura alemana. Durante la estancia en Alemania, los estudiantes con niveles superiores siguen mostrando una mayor percepción de los estereotipos, aunque todos los estudiantes consideran que, por lo general, los estereotipos y prejuicios sobre la cultura alemana tienen algo de verdad. Los estudiantes alemanes con niveles inferiores en competencia comunicativa manifiestan una imagen más estereotipada de los españoles que los estudiantes con niveles superiores en competencia comunicativa. No obstante, durante la estancia en el extranjero, todos los estudiantes alemanes (niveles básicos, intermedios y superiores) consideran que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura española son bastante ciertos.

En la relación entre los niveles en competencia comunicativa y la percepción de las diferencias culturales, los estudiantes españoles con niveles superiores en competencia comunicativa muestran mayor conciencia de las diferencias entre realidades culturales que los estudiantes con niveles básicos o intermedios, antes de su estancia en Alemania. Durante su estancia en el extranjero se produce una toma de conciencia de los estudiantes con niveles básicos e intermedios en competencia comunicativa de ese fenó-

meno, mientras que los estudiantes con niveles superiores se reafirman en la diferencia cultural entre alemanes y españoles. Al igual que pasa con los estudiantes españoles, los Erasmus alemanes con niveles superiores en competencia comunicativa han manifestado ser más conscientes de las diferencias culturales entre alemanes y españoles que los estudiantes con niveles básicos o intermedios antes de su estancia en España. También durante su estancia en el extranjero, los estudiantes alemanes con niveles básicos e intermedios presentan una toma de conciencia clara de las diferencias entre realidades culturales, mientras que los estudiantes con niveles superiores son los que dicen ser más conscientes de esas diferencias.

En el aspecto de la relación entre los niveles en competencia comunicativa y el entendimiento de actitudes y opiniones diferentes a las de uno mismo, vemos que los estudiantes españoles con niveles superiores, antes de su estancia en Alemania, consideran entender mejor actitudes y opiniones de la otra cultura distintas a las suyas que los estudiantes con niveles básicos e intermedios. En la estancia Erasmus, todos los estudiantes mejoran su comprensión de actitudes y opiniones diferentes a las suyas, sobre todo, aquellos que tienen niveles básicos e intermedios. Los que tienen niveles superiores afirman entender, mejor aún, esas actitudes y opiniones. Los estudiantes alemanes, con niveles superiores y antes de su estancia en España, muestran mayor comprensión de las actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las suyas que los estudiantes con niveles básicos e intermedios. Durante la estancia en el extranjero, vemos una tendencia compartida en todos los estudiantes (con niveles básicos, intermedios y superiores en competencia comunicativa) de haber desarrollado una actitud mucho más positiva hacia opiniones de la cultura española distintas a las suyas. De todas formas, los estudiantes que siguen mostrando un mejor entendimiento de esas actitudes y opiniones son los estudiantes con un nivel superior en competencia comunicativa.

En el tema de la relación entre los niveles en competencia comunicativa y la empatía hacia las personas de la otra cultura, los estudiantes españoles, con niveles intermedios y superiores y antes de la estancia en Alemania, muestran mayor empatía que los estudiantes con niveles básicos, es decir, creen poderse poner en el lugar de los alemanes (escucharles, entender sus problemas y motivaciones). En el periodo de estudio en Alemania, los estudiantes con niveles básicos e intermedios manifiestan una mejor actitud para ponerse en el lugar de los miembros de la otra cultura. Los estudiantes con niveles superiores siguen siendo los que muestran mayor empatía, aunque no presentan ninguna mejoría. Por su parte, los estudiantes alemanes con niveles superiores e intermedios, antes de la estancia en el extranjero, muestran valores más elevados en este dato que los estudiantes con niveles básicos. De todas formas, en esa etapa no muestran una gran empatía. Sin embargo, durante la estancia en España se percibe una mejora en la capacidad de todos los estudiantes para ponerse en el lugar de los miembros de la cultura española. Los estudiantes que muestran mayores valores en esa etapa son los estudiantes con niveles intermedios y superiores.

En referencia a la relación existente entre los niveles en competencia comunicativa e integración de hábitos de la otra cultura, los estudiantes españoles, antes de la estancia en el extranjero, muestran una tendencia clara: cuanto mayor es el nivel en competencia comunicativa mayor es la integración de hábitos de la otra cultura en su estilo de vida. Durante la estancia en Alemania, todos los estudiantes muestran una gran capacidad de integración de esos hábitos en su estilo de vida, aunque los que presentan mayores porcentajes son los estudiantes con niveles superiores en competencia comunicativa. Sin embargo, los estudiantes alemanes no muestran una tendencia tan

marcada como los estudiantes españoles. Los estudiantes alemanes con niveles superiores en competencia comunicativa tienen una mayor integración de los hábitos de la otra cultura, pero no tan acentuada como los estudiantes españoles del mismo nivel. Durante la estancia en España, todos los estudiantes alemanes afirman integrar en su estilo de vida y de forma notable esos hábitos sin que haya una gran diferencia entre niveles. Aun así, los estudiantes con niveles avanzados presentan los niveles más elevados de integración.

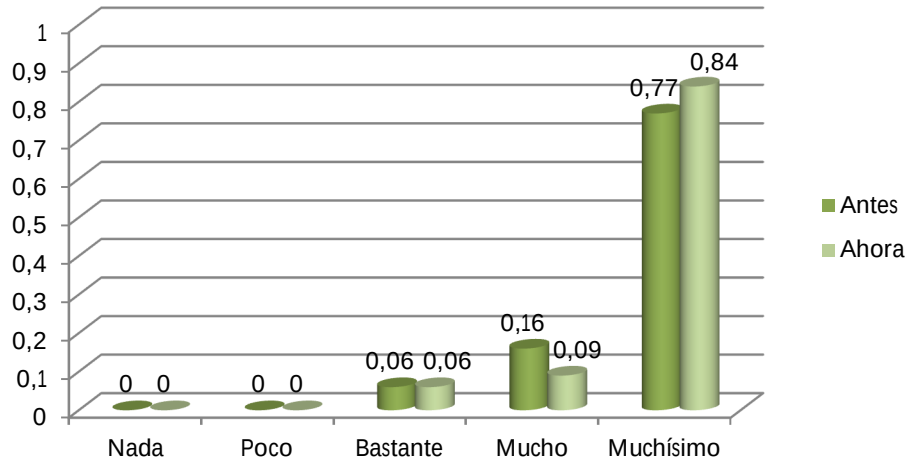
En el aspecto de la relación entre los niveles en competencia comunicativa y el contacto con estudiantes de la otra cultura, los estudiantes españoles con niveles superiores y, en el periodo anterior al Erasmus, tienen mayor contacto con los estudiantes alemanes que los estudiantes con niveles básicos e intermedios. La estancia en el extranjero promueve de forma significativa la relación entre los estudiantes españoles y alemanes. Los estudiantes alemanes con niveles superiores también tienen mayor contacto con los estudiantes españoles que los estudiantes con niveles básicos e intermedios en el periodo anterior a la estancia en el extranjero. Durante la estancia Erasmus, todos los estudiantes (con diferentes niveles en competencia comunicativa) manifiestan relacionarse bastante y/o mucho con los estudiantes españoles.

10.3. Resultados de los cuestionarios sobre el uso de las aplicaciones de internet

a. Los usos de internet

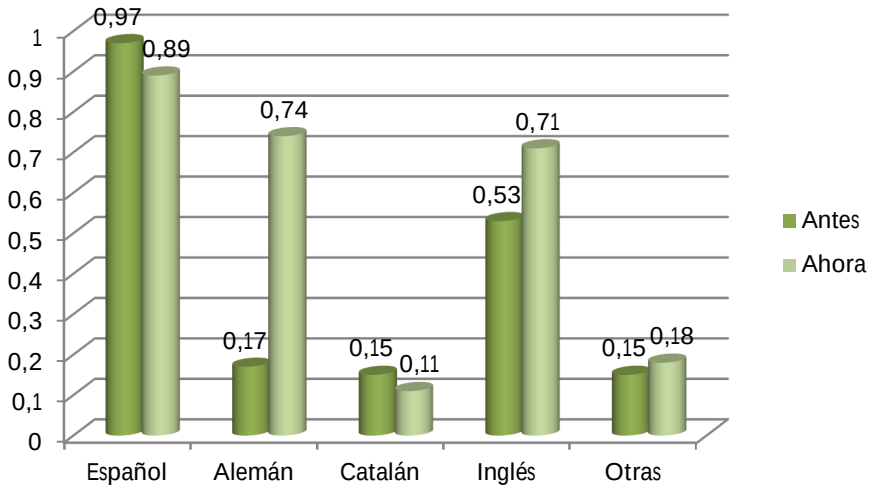
A continuación presentamos los datos estadísticos correspondientes al cuestionario relacionado con «lengua e internet».

Diagrama 10.3.1. Promedio del uso de los buscadores en internet como Google de los estudiantes españoles Erasmus antes y durante la estancia en el extranjero



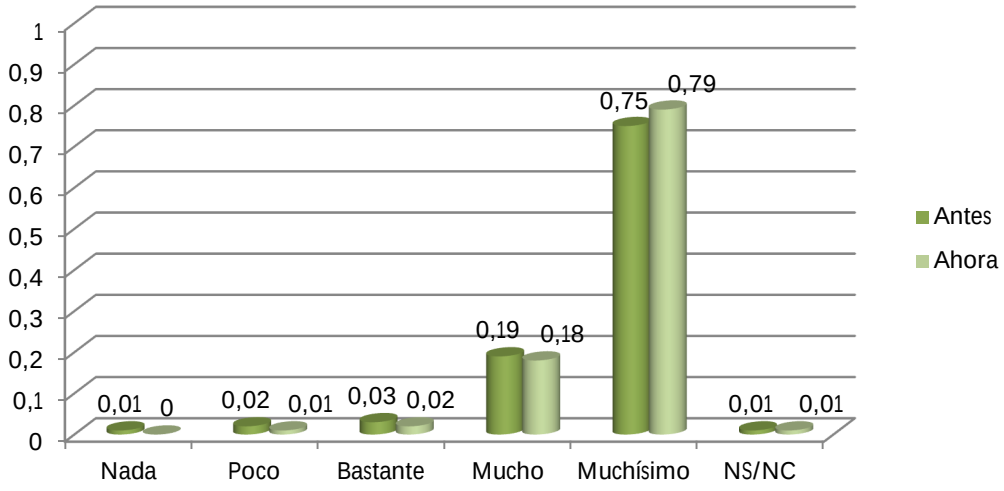
En el diagrama 10.3.1 comprobamos los promedios del uso de buscadores, como Google, por parte de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en el extranjero. Del análisis de los datos deducimos que los estudiantes españoles, antes de la estancia Erasmus, utilizan habitualmente buscadores en un porcentaje del 0,77 y durante su estancia en el extranjero aumentan ligeramente su uso llegando a ser del 0,84.

Diagrama 10.3.2. Promedio de las lenguas de uso en buscadores en internet como Google de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



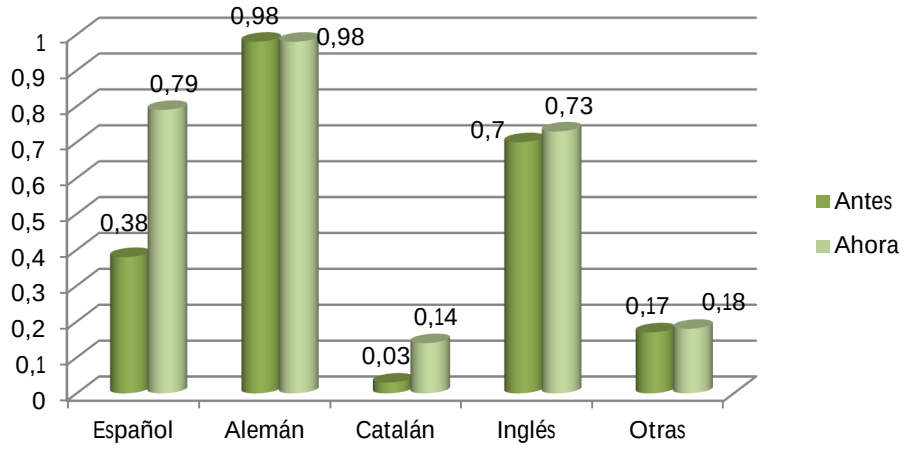
En el diagrama 10.3.2 se muestran los promedios de las lenguas de uso en los buscadores de internet de los estudiantes españoles antes y durante su estancia Erasmus. Antes de la estancia en el extranjero, los estudiantes emplean en su mayoría, en los buscadores y como lengua extranjera, el español (0,97) y el inglés (0,53). Sin embargo, durante la estancia en Alemania, esos mismos estudiantes aumentan el uso de las lenguas extranjeras y utilizan el alemán, que pasa del 0,17 al 0,74, el inglés, del 0,53 al 0,71, y otras lenguas, del 0,15 al 0,18. El uso de las lenguas maternas disminuye, de manera que el español pasa del 0,97 al 0,89 y el catalán del 0,15 al 0,11.

Diagrama 10.3.3. Promedio del uso de los buscadores en internet como Google de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



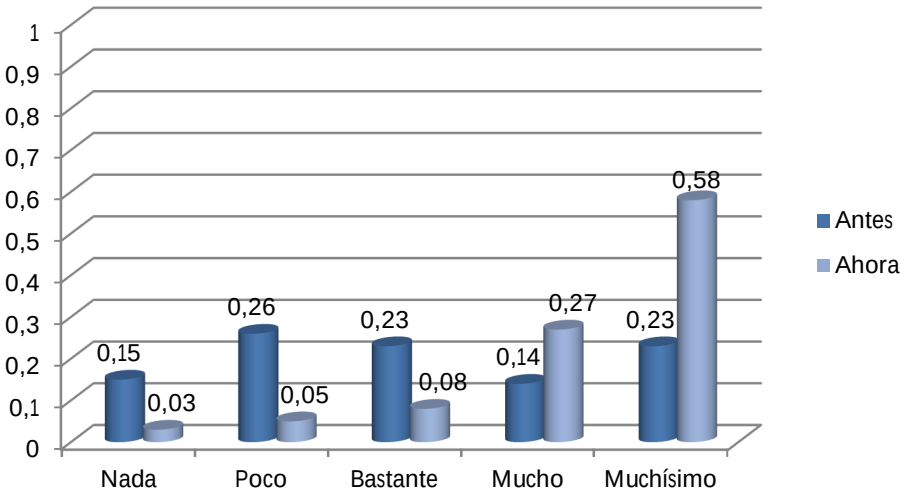
En el diagrama 10.3.3 podemos observar los promedios de los estudiantes alemanes referentes al uso de buscadores antes y durante su estancia en España. En general, al igual que sucede con los estudiantes españoles, los estudiantes alemanes, antes de su estancia en el extranjero, utilizan con frecuencia buscadores, pero cabe decir que su uso aumenta durante su estancia en España.

Diagrama 10.3.4. Promedio de las lenguas de uso en los buscadores como Google de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



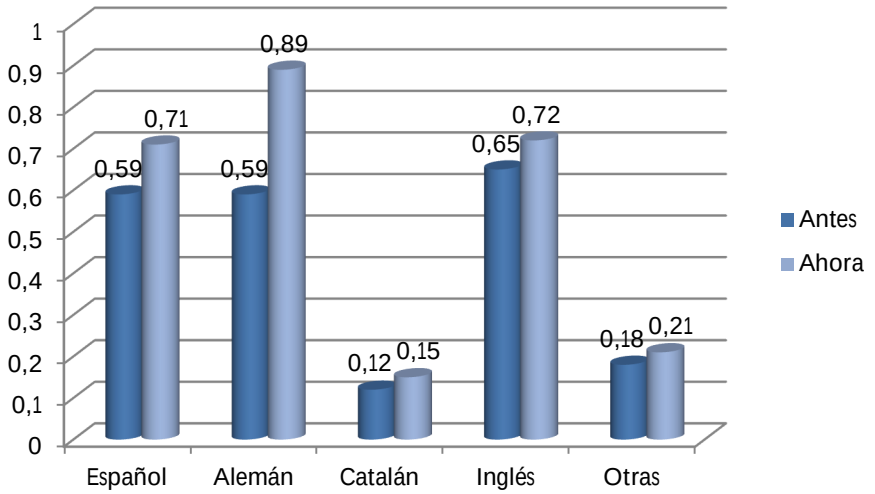
El diagrama 10.3.4 presenta los promedios de las lenguas de uso de los estudiantes alemanes antes y durante su estancia en España. Antes de la estancia en el extranjero, los estudiantes alemanes empleaban en los buscadores principalmente el alemán (0,98) y el inglés (0,7), mientras que durante la estancia en España se produce un aumento notable del uso del español (de 0,38 a 0,79) y del catalán (de 0,03 a 0,14). El uso del alemán y del inglés se mantiene.

Diagrama 10.3.5. Promedio de la consulta de diccionarios en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



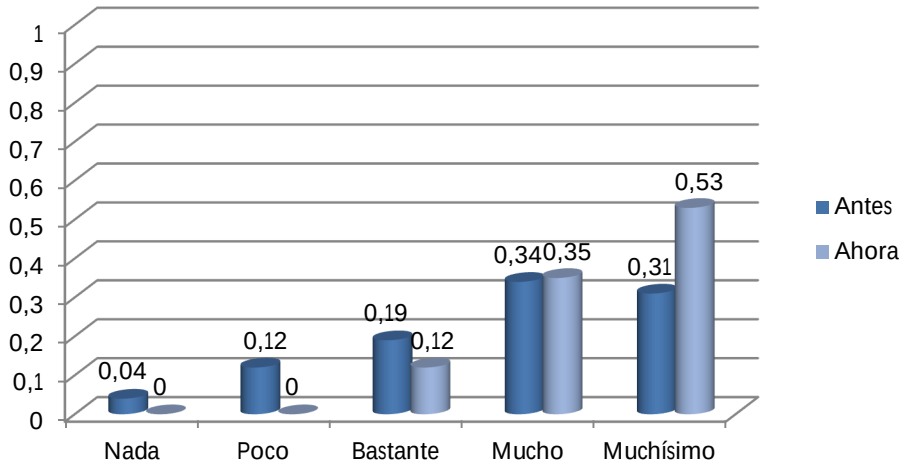
En el diagrama 10.3.5 se presentan los promedios de la consulta de diccionarios en línea antes y durante la estancia Erasmus de los estudiantes españoles. Vemos que, antes de la estancia en el extranjero, el promedio más elevado se sitúa en «poco» (0,26), mientras que durante la estancia se sitúa en «muchísimo» (0,58), el cual presenta el mayor promedio y con una diferencia muy significativa respecto a las otras respuestas. Si comparamos la tendencia de las respuestas entre el «antes» y el «durante», observamos una disminución de los promedios de «nada» y «poco» y un crecimiento de los promedios de «mucho» y «bastante».

Diagrama 10.3.6. Promedio de las lenguas de uso en los diccionarios en línea de los estudiantes españoles antes y durante la estancia en el extranjero



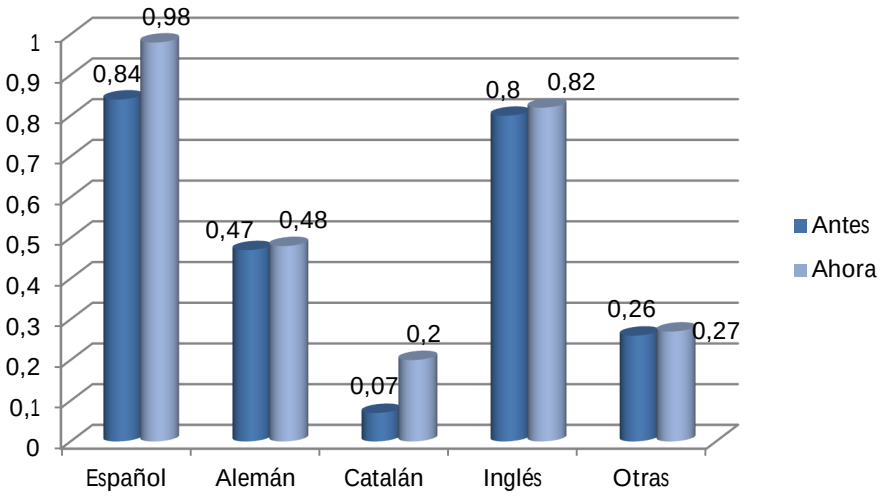
El diagrama 10.3.6 muestra los promedios de uso de lenguas en la consulta de diccionarios de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en Alemania. El alemán es la lengua extranjera que presenta un mayor aumento en el uso entre ambos periodos. Además, también aumenta, aunque en menor medida que el alemán, el uso del español, del inglés y del catalán.

Diagrama 10.3.7. Promedio de la consulta de diccionarios en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



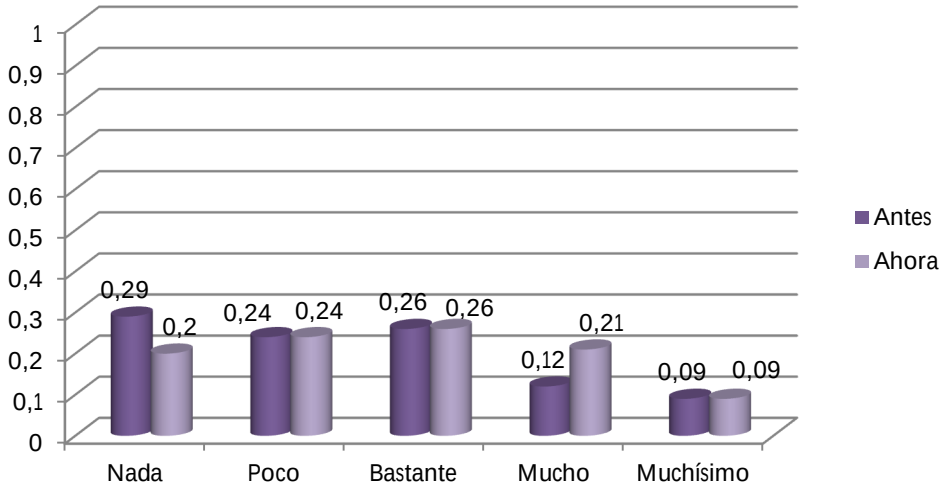
El diagrama 10.3.7 expone los promedios de la consulta de diccionarios en línea de los estudiantes alemanes antes y durante su estancia en España. En general, los resultados manifiestan que la consulta de diccionarios en línea crece durante la estancia Erasmus, respecto al periodo anterior. Asimismo, los promedios de «nada», «poco» y «bastante» disminuyen, mientras que los promedios de «mucho» y, sobre todo, «muchísimo» aumentan considerablemente.

Diagrama 10.3.8. Promedio de las lenguas de uso en los diccionarios en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



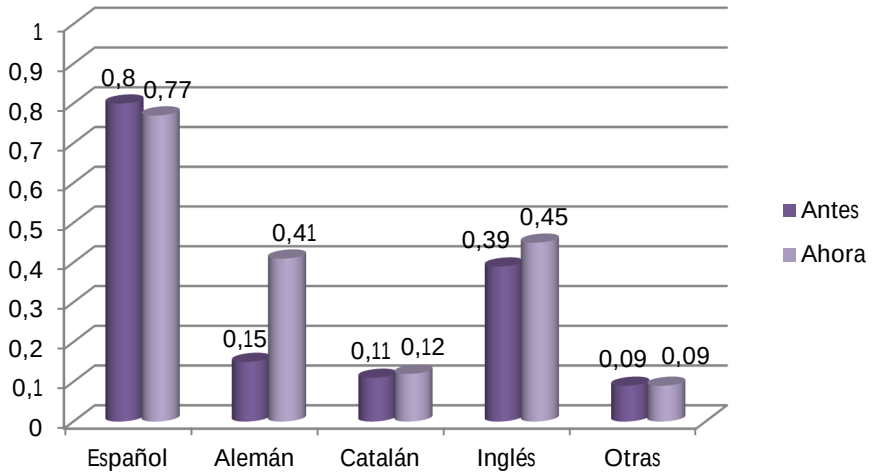
El diagrama 10.3.8 muestra los promedios del uso de lenguas en la consulta de diccionarios de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia en España. Los resultados manifiestan que el uso del español y del inglés, antes de la estancia Erasmus, es elevado y aumenta, pero ligeramente, en el periodo «durante». El uso del alemán es inferior al uso del español y del inglés en la consulta de diccionarios y se mantiene durante la estancia en el extranjero. El empleo del catalán en la consulta de diccionarios aumenta notablemente, mientras que en el uso de otras lenguas no se aprecia un crecimiento significativo.

Diagrama 10.3.9. Promedio de la consulta de enciclopedias en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



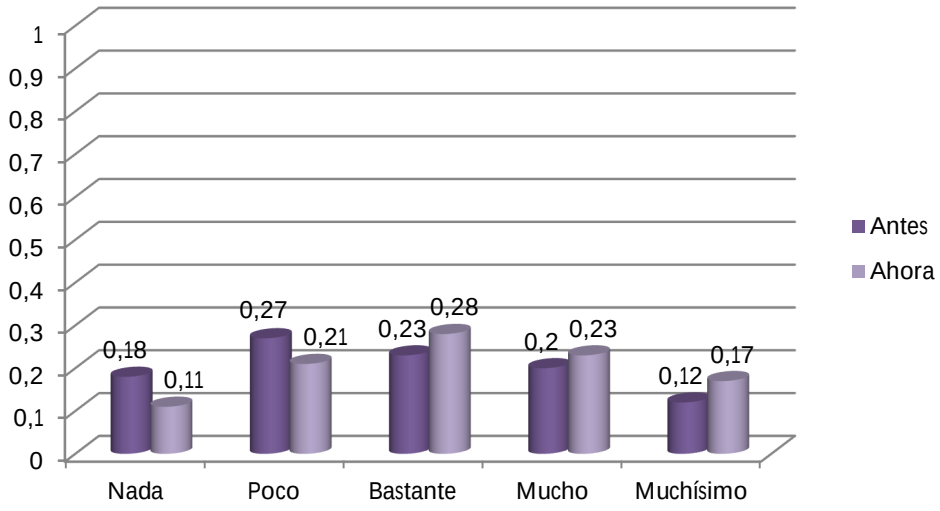
El diagrama 10.3.9 presenta los promedios de la consulta de enciclopedias en línea de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en el extranjero. En general, los datos manifiestan que los estudiantes españoles consultan relativamente poco enciclopedias en línea tanto antes como durante su estancia en el extranjero. Aun así, se percibe un ligero incremento en la consulta de enciclopedias durante la estancia en Alemania, ya que disminuye el promedio de «nada» (0,2) y aumenta el de «mucho» (0,21).

Diagrama 10.3.10. Promedio de las lenguas de uso en las enciclopedias en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



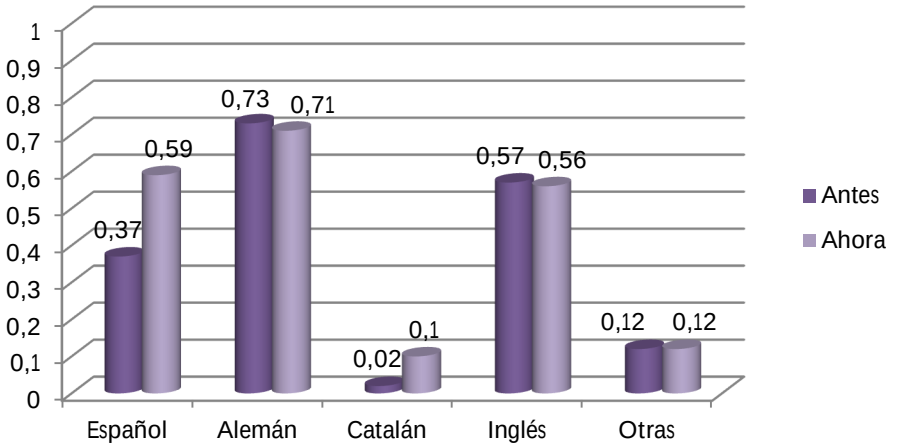
El diagrama 10.3.10 expone los promedios de los estudiantes españoles en relación a las lenguas de uso en la consulta de enciclopedias en línea antes y durante la estancia en el extranjero. En términos generales, los resultados evidencian que, durante la estancia en Alemania, la utilización de las enciclopedias en línea es superior que en el periodo anterior, sobre todo, en las lenguas de alemán e inglés. Por el contrario, el uso del español disminuye ligeramente durante la estancia Erasmus.

Diagrama 10.3.11. Promedio de la consulta de enciclopedias en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



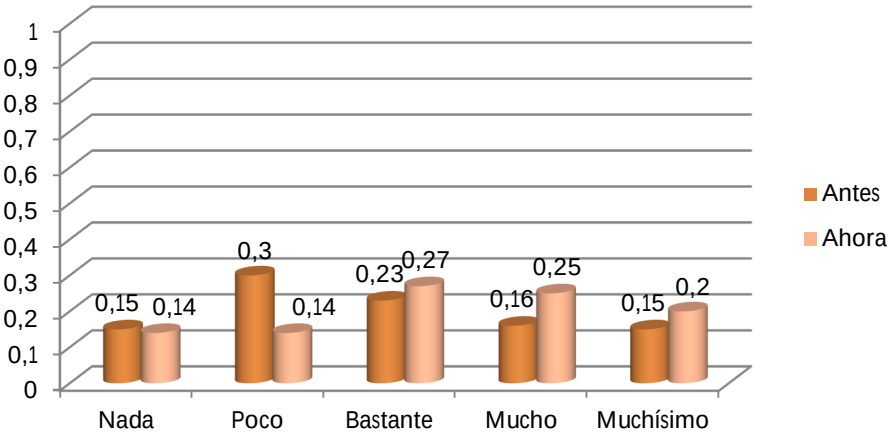
El diagrama 10.3.11 presenta los promedios de la consulta de enciclopedias en línea por parte de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia en España. En la representación, se observan promedios notablemente bajos en ambos periodos, aunque en la comparación entre periodos se aprecia una disminución de los valores de «nada» (de 0,18 a 0,11) y «poco» (de 0,27 a 0,21) y un ligero aumento de los promedios de «bastante» (de 0,23 a 0,28), de «mucho» (de 0,2 a 0,23) y de «muchísimo» (de 0,12 a 0,17).

Diagrama 10.3.12. Promedio de las lenguas de uso en las enciclopedias en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



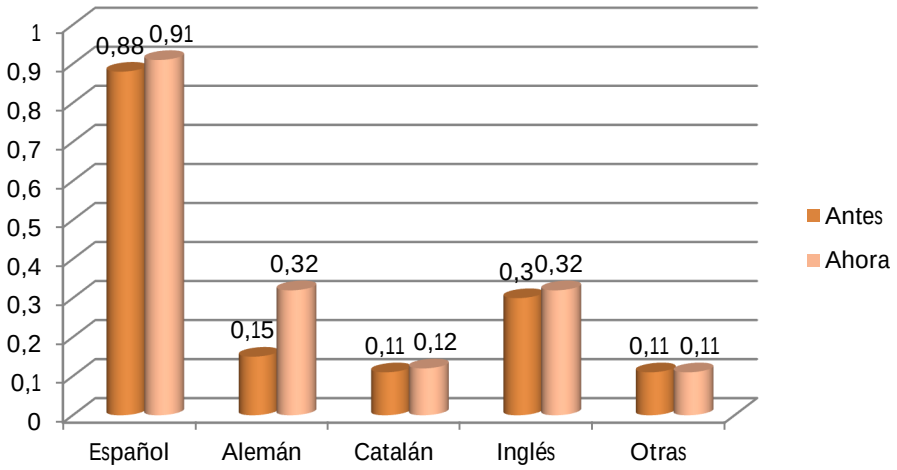
En el diagrama 10.3.12 observamos los promedios de la lengua de uso en la consulta de enciclopedias en línea de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia en el extranjero. Las lenguas que utilizan mayoritariamente los estudiantes alemanes, antes de su estancia en España en la consulta de enciclopedias en línea, son: el alemán (0,73) y el inglés (0,57). Aunque el uso de la lengua materna (alemán) sigue siendo la lengua que presenta el promedio más elevado, el español experimenta un notable crecimiento (de 0,37 a 0,59). También hay que destacar el aumento del uso del catalán (de 0,02 a 0,1).

Diagrama 10.3.13. Promedio de la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



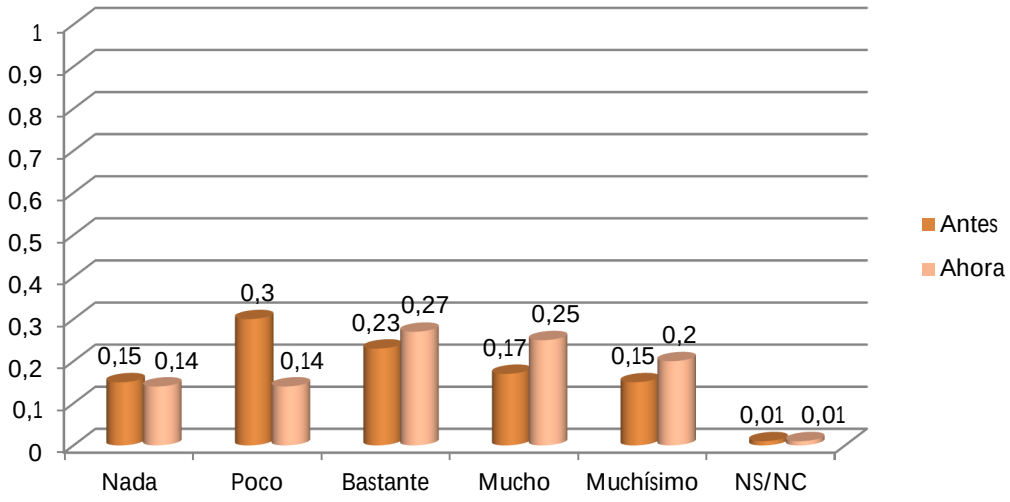
En el diagrama 10.3.13 se presentan los promedios relativos a la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes españoles antes y durante la estancia en Alemania. En general, observamos que los estudiantes españoles, tanto antes como durante la estancia en Alemania, leen poco las noticias a través de portales de información en línea. Aun así, podemos afirmar que la lectura de noticias en portales de información en línea aumenta ligeramente durante la estancia en el extranjero. En base al análisis de los datos, los resultados son los siguientes: una disminución de los valores de «nada» (de 0,15 a 0,14) y de «poco» (de 0,3 a 0,14) y el aumento de «bastante» (de 0,23 a 0,27), «mucho» (de 0,16 a 0,25) y «muchísimo» (de 0,15 a 0,2).

Diagrama 10.3.14. Promedio de las lenguas de uso en la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



El diagrama 10.3.14 expone las lenguas de uso en la lectura de noticias en los portales de información en línea de los estudiantes españoles, antes y durante la estancia en el extranjero. La lengua que principalmente emplean los estudiantes españoles antes y durante la estancia en Alemania es el español (0,88 y 0,91), seguida del inglés (0,3 y 0,32). La lengua que experimenta un mayor aumento durante la estancia en el extranjero, respecto al periodo anterior, es el alemán (de 0,15 a 0,32). El empleo del catalán y de otras lenguas presenta casi los mismos valores antes y durante la estancia en el extranjero.

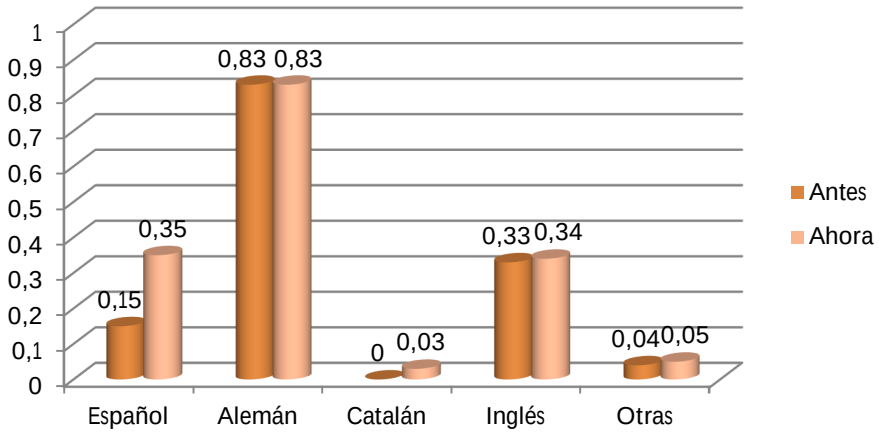
Diagrama 10.3.15. Promedio de la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



El diagrama 10.3.15 muestra los promedios de la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia en España. En líneas generales, los porcentajes son bajos en ambos periodos, aunque se ve un ligero incremento de la lectura de noticias en internet durante la estancia en el extranjero, respecto al periodo anterior. Ese incremento de la lectura se manifiesta en la tendencia a la baja de los valores de «nada» (de 0,15 a 0,14) y «poco» (de 0,3 a 0,14) y

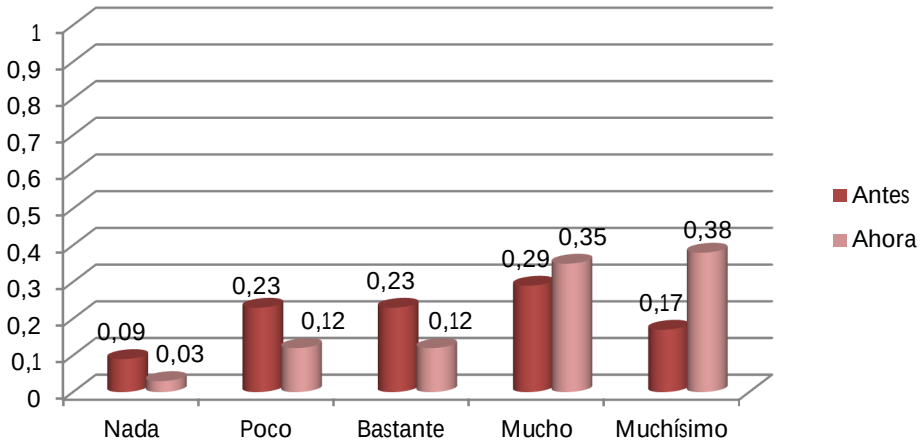
el incremento de los de «bastante» (de 0,23 a 0,27), de «mucho» (de 0,17 a 0,25) y de «muchísimo» (de 0,15 a 0,2).

Diagrama 10.3.16. Promedio de las lenguas de uso en la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



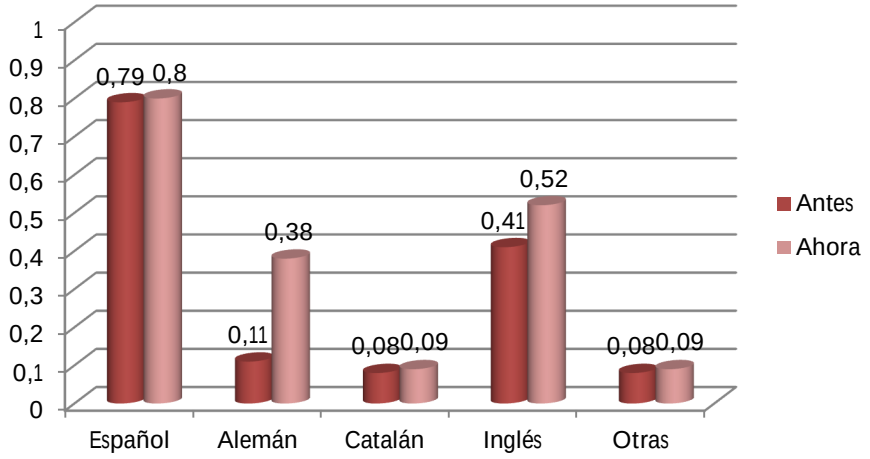
En el diagrama 10.3.16 se observan los promedios de las lenguas de uso de los estudiantes alemanes en la lectura de noticias en periódicos en línea antes y durante su estancia en España. La mayoría de los estudiantes alemanes leen la información en alemán (0,83) antes y durante su estancia en España, seguido del inglés (0,33 y 0,34). Durante la estancia en el extranjero se percibe un notable aumento de la lectura de noticias en español y en catalán. Los estudiantes alemanes, en ambos periodos, apenas leen noticias en otras lenguas.

Diagrama 10.3.17. Promedio del uso de redes sociales interactivas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



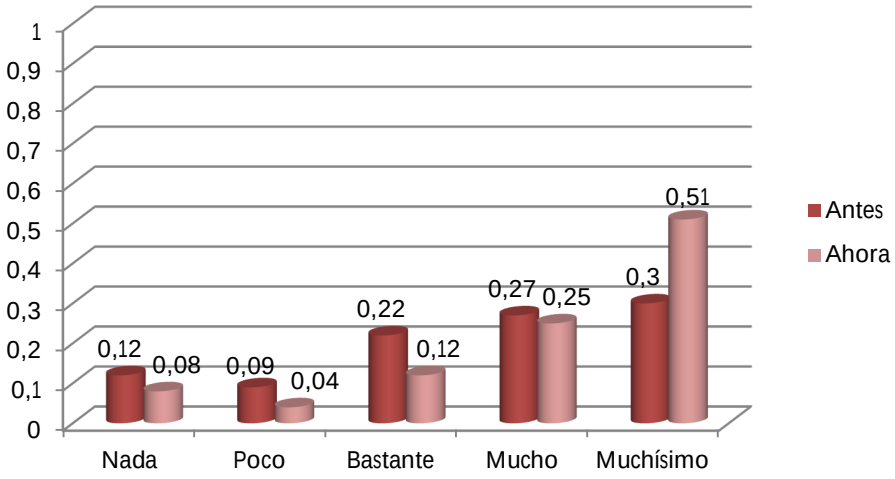
En el diagrama 10.3.17 presentamos los promedios del uso de las redes sociales de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en el extranjero. En general, los estudiantes españoles emplean poco las redes sociales en ambos periodos. Aun así, durante su estancia en Alemania, aumentan su uso como manifiestan los resultados: «mucho» pasa de 0,29 a 0,35 y «muchísimo» de 0,17 a 0,38.

Diagrama 10.3.18. Promedio de las lenguas de uso en las redes sociales interactivas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



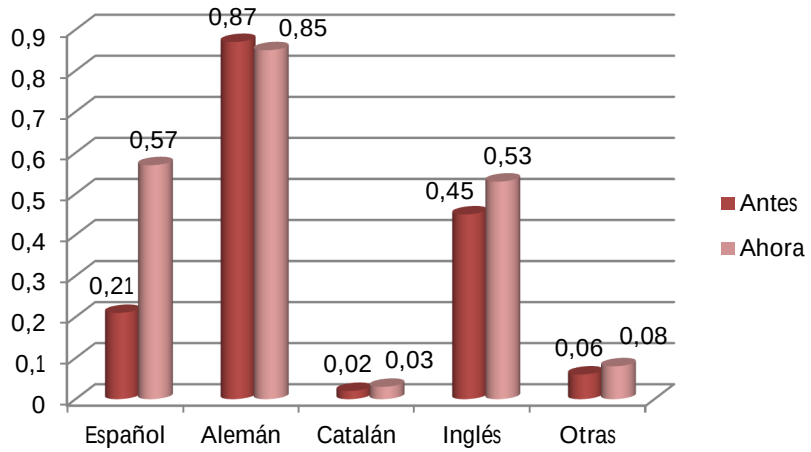
El diagrama 10.3.18 muestra los promedios del uso de las redes sociales de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en Alemania. Las lenguas que más emplean los estudiantes españoles, antes de su estancia en el extranjero, es el español (0,79) y el inglés (0,41). Durante su estancia aumenta, sobre todo, el uso del alemán (de 0,11 a 0,38) y del inglés (de 0,41 a 0,52). Las lenguas maternas, como el español y el catalán, al igual que otras lenguas, incrementan su uso ligeramente.

Diagrama 10.3.19. Promedio del uso de redes sociales interactivas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



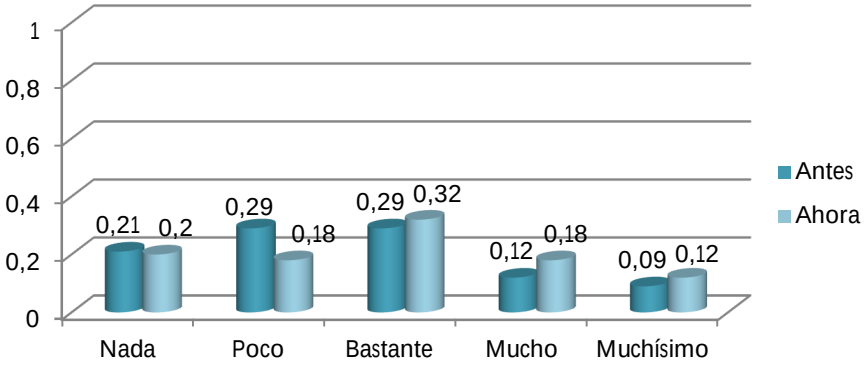
En el diagrama 10.3.19 se presentan los promedios del uso de las redes sociales de los estudiantes alemanes antes y durante su estancia en el extranjero. En el diagrama se aprecia que, antes de su estancia Erasmus, los estudiantes alemanes, de la misma manera que pasa con los estudiantes españoles, utilizan relativamente poco las redes sociales como pueden ser MySpace o Facebook como revelan los resultados de los promedios («nada», 0,12) y («poco», 0,09). No obstante, durante la estancia en España, se percibe un aumento considerable de su uso y más de la mitad de los informantes afirman utilizar «muchísimo» (0,51) las redes sociales.

Diagrama 10.3.20. Promedio de las lenguas de uso en las redes sociales interactivas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



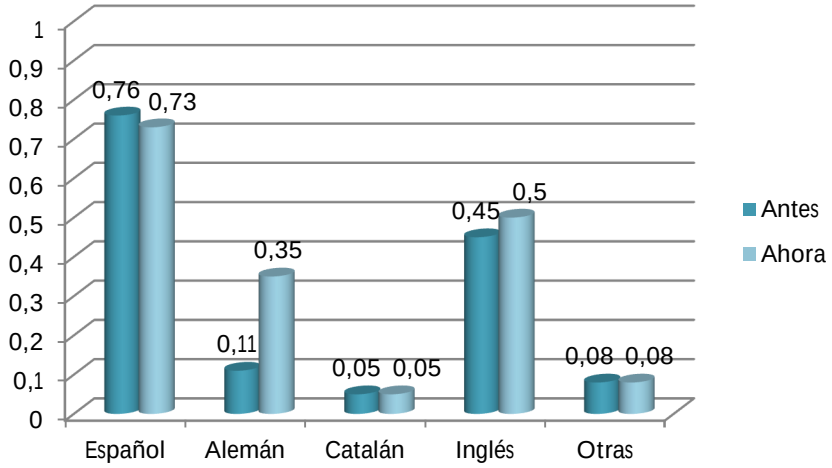
En el diagrama 10.3.20 se pueden contemplar los promedios de las lenguas de uso en las redes sociales de los estudiantes alemanes antes y durante su estancia en España. Las lenguas que los estudiantes alemanes utilizan en las redes sociales, antes de su estancia en el extranjero, son el alemán (0,87) y el inglés (0,45), seguidas del español (0,21) y otras (0,06). Aunque el uso de la lengua materna, el alemán, sigue siendo el más empleado por estos estudiantes en las redes sociales, durante la estancia en España el español es la lengua que experimenta un mayor incremento de uso, así como el inglés.

Diagrama 10.3.21. Promedio del uso de plataformas de publicación de videos de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



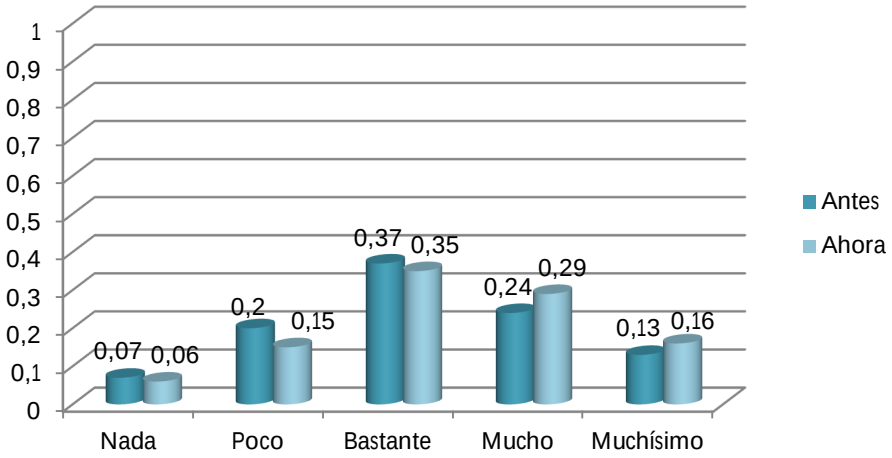
El diagrama 10.3.21 nos muestra los promedios de la utilización de las plataformas de publicación de videos como Youtube de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en Alemania. En general, los estudiantes españoles muestran un uso reducido de esta aplicación en ambos periodos aunque se nota un ligero aumento durante la estancia en el extranjero, lo que se manifiesta en la tendencia descendente de los valores de «nada» (de 0,21 a 0,20) y de «poco» (de 0,29 a 0,18) y la tendencia ascendente de «bastante» (de 0,29 a 0,32), de «mucho» (de 0,12 a 0,18) y de «muchísimo» (de 0,09 a 0,12).

Diagrama 10.3.22. Promedio de las lenguas de uso en las plataformas de publicación de videos de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



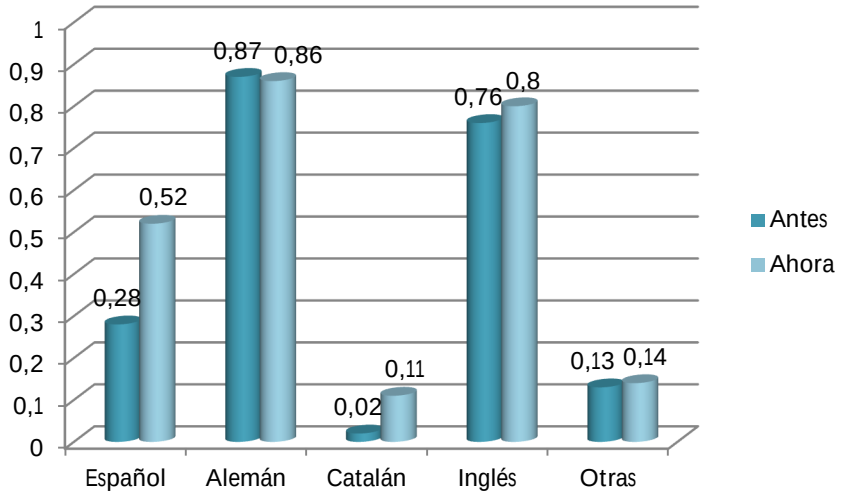
En el diagrama 10.3.22 presentamos los promedios de las lenguas de uso en las plataformas de publicación de videos de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en el extranjero. Las lenguas que más se emplean en ambos periodos buenson: el español (0,76 y 0,73) y el inglés (0,45 y 0,50), aunque durante la estancia Erasmus, la lengua que experimenta un aumento notable en su uso es el alemán, que pasa de 0,11 a 0,35.

Diagrama 10.3.23. Promedio del uso de plataformas de publicación de videos de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



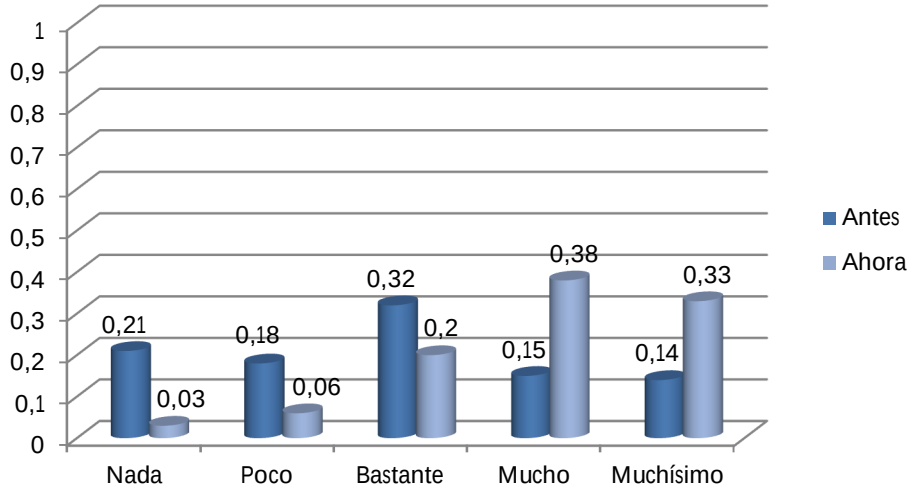
En el diagrama 10.3.23 comprobamos los promedios del uso de plataformas de publicación de videos en el periodo anterior y durante el Erasmus de los estudiantes españoles. Los estudiantes españoles hacen un uso frecuente de las plataformas de publicación de videos tanto antes como durante su estancia en España, aunque durante la estancia Erasmus aumenta ligeramente su utilización. En el periodo anterior al Erasmus los porcentajes son: «bastante» (0,37), «mucho» (0,24) y «muchísimo» (0,13), mientras que en el periodo de estancia en extranjero esos porcentajes aumentan: «bastante» (0,35), «mucho» (0,29) y «muchísimo» (0,16).

Diagrama 10.3.24. Promedio de las lenguas de uso en las plataformas de publicación de videos de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



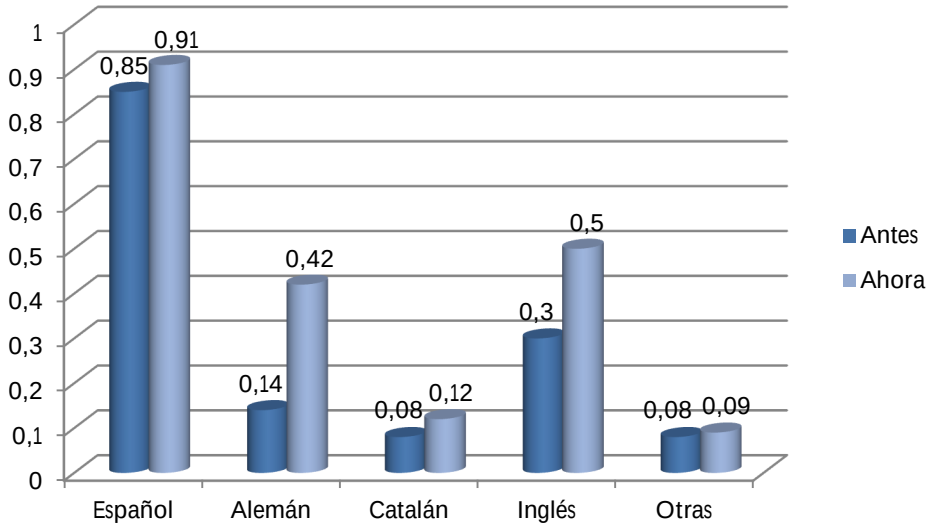
En el diagrama 10.3.24 se muestran los promedios de las lenguas de uso en las plataformas de publicación de videos de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia en España. En ambos periodos las lenguas que más se emplean son el alemán (0,87 y 0,86) y el inglés (0,76 y 0,8), aunque las que experimentan un mayor aumento son el español (de 0,28 a 0,52) y el catalán (de 0,02 a 0,11).

Diagrama 10.3.25. Promedio del uso de mensajería instantánea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



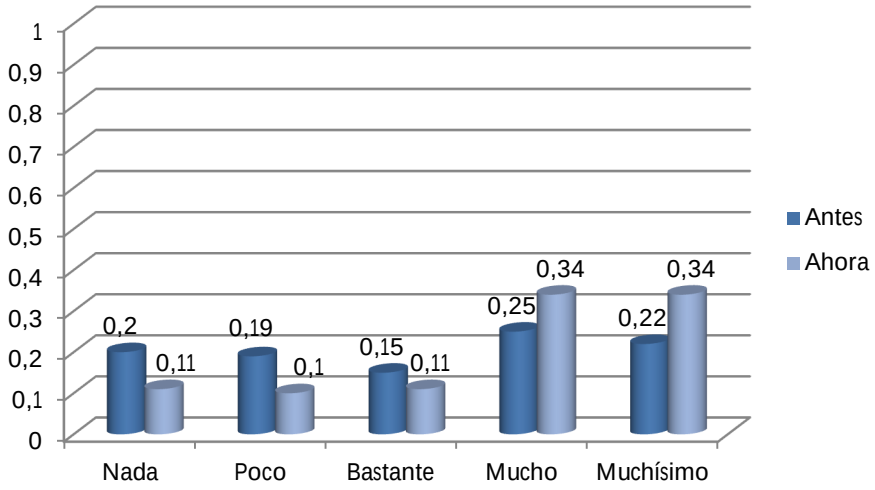
El diagrama 10.3.25 muestra los promedios del uso de la mensajería instantánea de los estudiantes españoles antes y durante la estancia en el extranjero. Los valores del uso de la mensajería instantánea son relativamente bajos. Mientras que en el periodo anterior a la estancia en Alemania el promedio más elevado se sitúa en la respuesta «bastante» (0,32), en la estancia en el extranjero los estudiantes contestan utilizar «mucho» (0,38) y «muchísimo» (0,33) la mensajería instantánea.

Diagrama 10.3.26. Promedio de las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



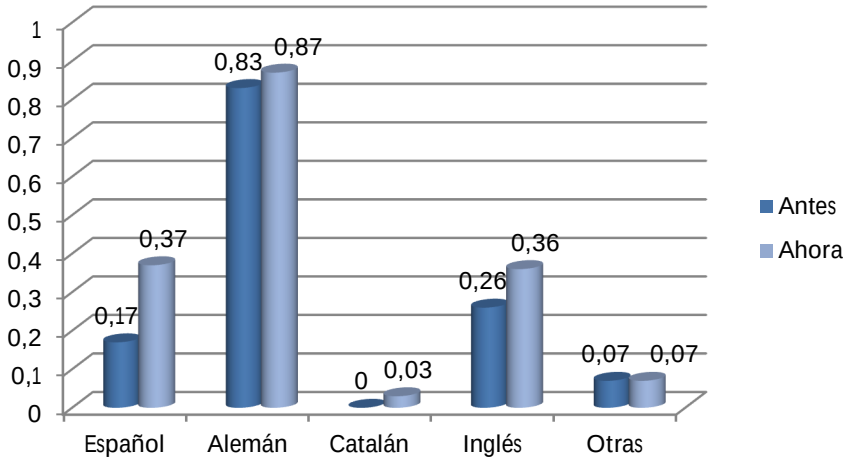
En el diagrama 10.3.26 presentamos las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea de los estudiantes españoles antes y durante la estancia en el extranjero. Las lenguas que presentan los mayores promedios, en ambos periodos, son el español (0,85 y 0,91) y el inglés (0,3 y 0,5). En cambio, la lengua que presenta un mayor crecimiento durante la estancia en el extranjero, respecto al periodo anterior, es el alemán (de 0,14 a 0,42), seguido del inglés (de 0,3 a 0,5).

Diagrama 10.3.27. Promedio del uso de mensajería instantánea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



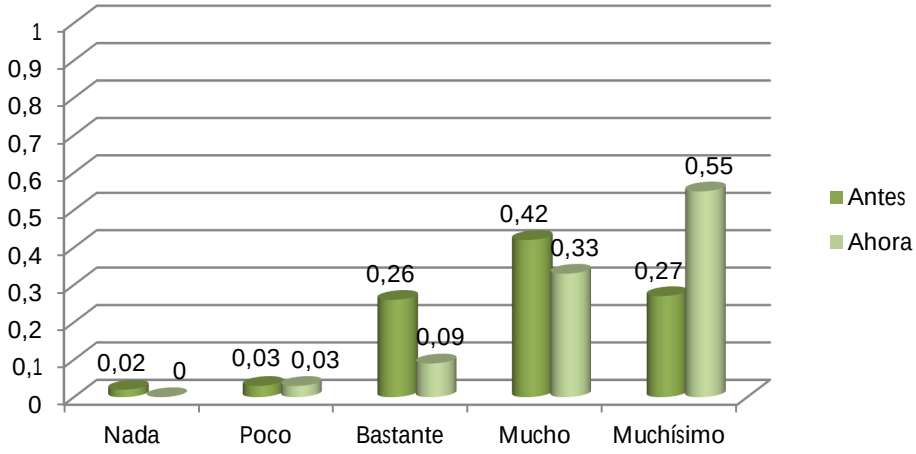
El diagrama 10.3.27 muestra los promedios del uso de la mensajería instantánea de los estudiantes alemanes antes y durante su estancia en España. Los porcentajes del uso de la mensajería instantánea son similares en ambos períodos, aunque durante la estancia en España experimentan un ligero aumento, como manifiestan la disminución de los valores: «nada» (de 0,2 a 0,11), «poco» (de 0,19 a 0,1) y de «bastante» (de 0,15 a 0,11); y el incremento de los promedios de «mucho» (de 0,25 a 0,34) y de «muchísimo» (de 0,22 a 0,34).

Diagrama 10.3.28. Promedio de las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



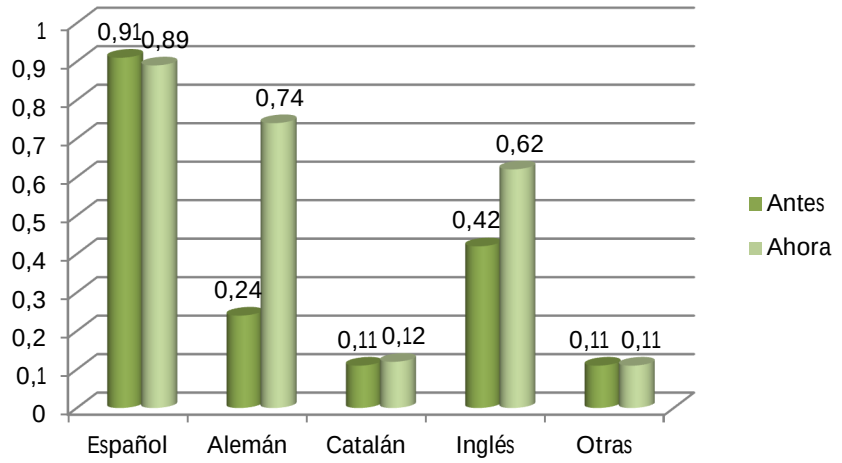
En la tabla 10.3.28 vemos los promedios de la lengua de uso en los programas de mensajería instantánea de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia en el extranjero. Las lenguas que más emplean los estudiantes alemanes en ambos periodos son el alemán (0,83 y 0,87) y el inglés (0,26 y 0,36). Aunque el alemán y el inglés aumentan ligeramente durante la estancia en España respecto al periodo anterior, la lengua que presenta un mayor aumento es el español (de 0,17 a 0,37). También aumenta ligeramente el catalán.

Diagrama 10.3.29. Promedio del uso del correo electrónico de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



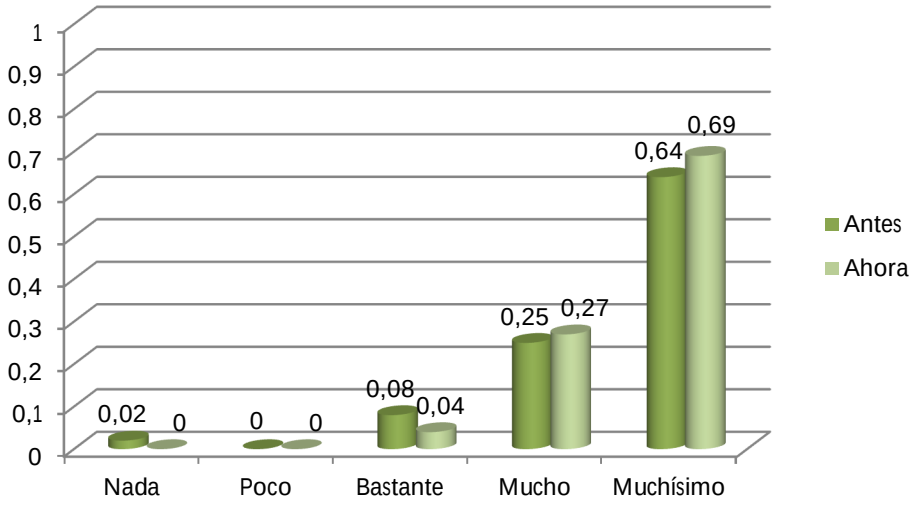
En el diagrama 10.2.29 presentamos los promedios del uso del correo electrónico por parte de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en el extranjero. En la etapa anterior a la estancia Erasmus, la respuesta que tiene un mayor promedio es «bastante» con un 0,42, mientras que durante la estancia en Alemania la respuesta que muestra el mayor valor y que, además, experimenta un mayor crecimiento es «muchísimo» (de 0,27 a 0,55).

Diagrama 10.3.30. Promedio de las lenguas de uso en los programas correo electrónico de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero



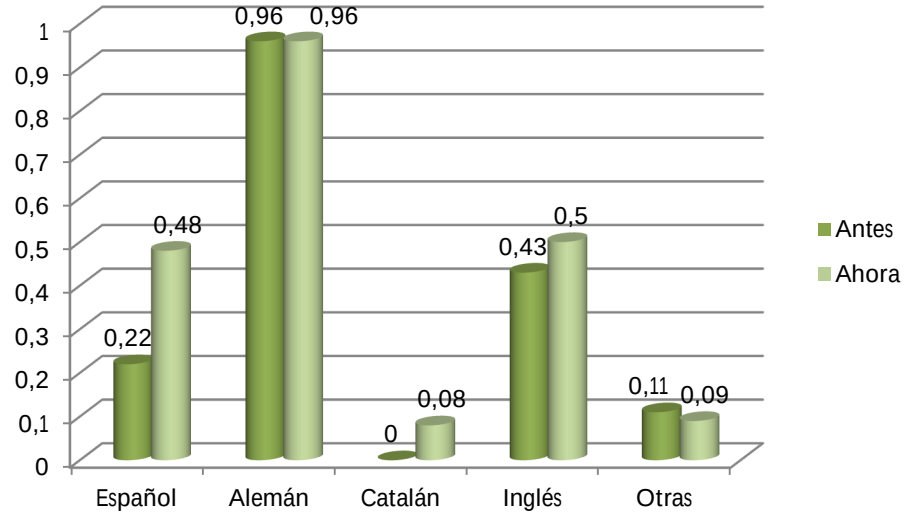
El diagrama 10.3.30 muestra los promedios de las lenguas de uso en el correo electrónico de los estudiantes españoles en ambos periodos. En general, el español (0,91) y el inglés (0,42) son las lenguas que presentan mayores promedios antes de la estancia Erasmus. A pesar de que la lengua que se utiliza más durante la estancia en Alemania es el español, la que experimenta un aumento significativo es el alemán (de 0,24 a 0,74), con lo que se sitúa en segundo lugar, superando el uso del inglés, cuyo valor durante la estancia en el extranjero es de 0,62.

Diagrama 10.3.31. Promedio del uso del correo electrónico de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



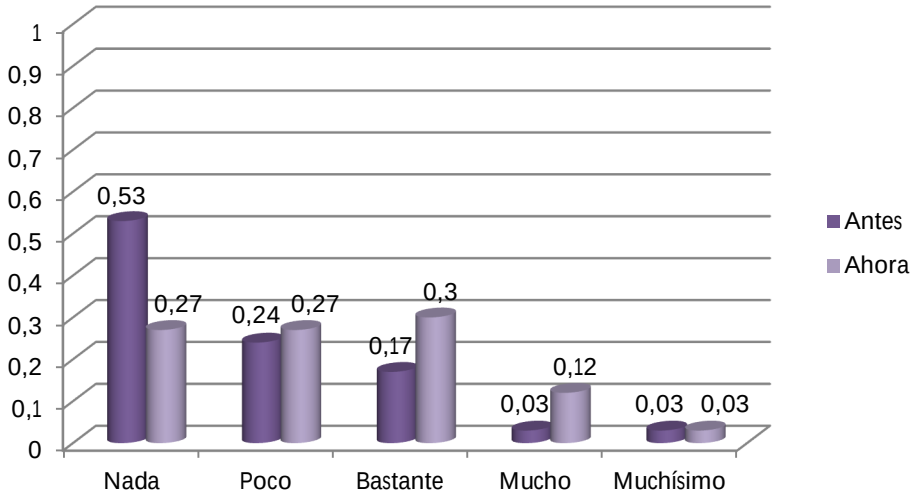
El diagrama 10.3.31 presenta los promedios del uso del correo electrónico de los estudiantes alemanes en ambas etapas. A primera vista, es evidente el elevado uso que los alemanes hacen del correo electrónico en «antes» y en «ahora», pero aun así, aumenta ligeramente su uso durante su estancia en España.

Diagrama 10.3.32. Promedio de las lenguas de uso en los programas correo electrónico de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero



En el diagrama 10.3.32 observamos las lenguas de uso en los programas de correo electrónico de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia en el extranjero. En ambos periodos la lengua que más se usa es el alemán (0,96), seguida del inglés (0,43 y 0,5). A pesar de esos datos, hay que decir que la lengua que manifiesta un mayor crecimiento durante la estancia en el extranjero, respecto al periodo anterior, es el español (de 0,22 a 0,48).

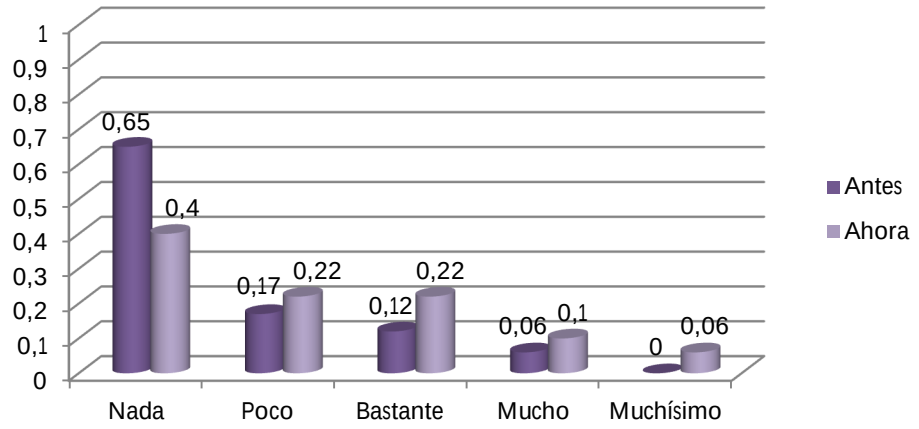
Diagrama 10.3.33. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre el uso de programas como Skype y el aprendizaje de la lengua extranjera antes y durante su estancia en el extranjero



En el diagrama 10.3.33 comprobamos los promedios de las respuestas de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en el extranjero a la pregunta: «¿El uso de programas como Skype o MSN favorece el aprendizaje de la lengua extranjera?». Antes de su estancia en el extranjero más de la mitad de los estudiantes españoles (0,53) considera que el uso de programas no favorece nada el aprendizaje de la lengua extranjera, seguida de «poco» (0,24). Sin embargo, durante la estancia en el extranjero la respuesta que muestra un mayor valor es «bastante» (0,3), seguida de «poco» (0,27) y de

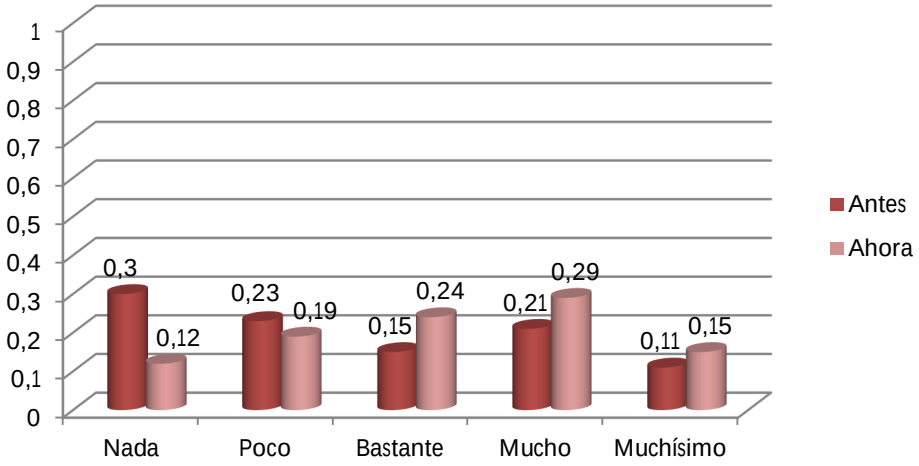
«bastante» (0,17). El promedio de «mucho» es el que experimenta un mayor crecimiento (de 0,03 a 0,12).

Diagrama 10.3.34. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre el uso de programas como Skype y el aprendizaje de la lengua extranjera antes y durante su estancia en el extranjero



En el diagrama 10.3.34 mostramos los promedios de los estudiantes alemanes antes y durante su estancia en el extranjero respecto a la pregunta: «¿El uso de programas como Skype o MSN favorece el aprendizaje de la lengua extranjera?». Más de la mitad de los estudiantes alemanes (0,65) cree que el uso de programas de mensajería instantánea no contribuye nada al aprendizaje de la lengua extranjera, seguido de «nada» (0,17). El promedio de «nada» sigue siendo el promedio mayor durante la estancia en el extranjero, pero disminuye de forma significativa (de 0,65 a 0,4). Además, aumentan los promedios de «poco» (de 0,17 a 0,22), de «bastante» (de 0,12 a 0,22), de «mucho» (de 0,06 a 0,1) y de «muchísimo» (de 0 a 0,06).

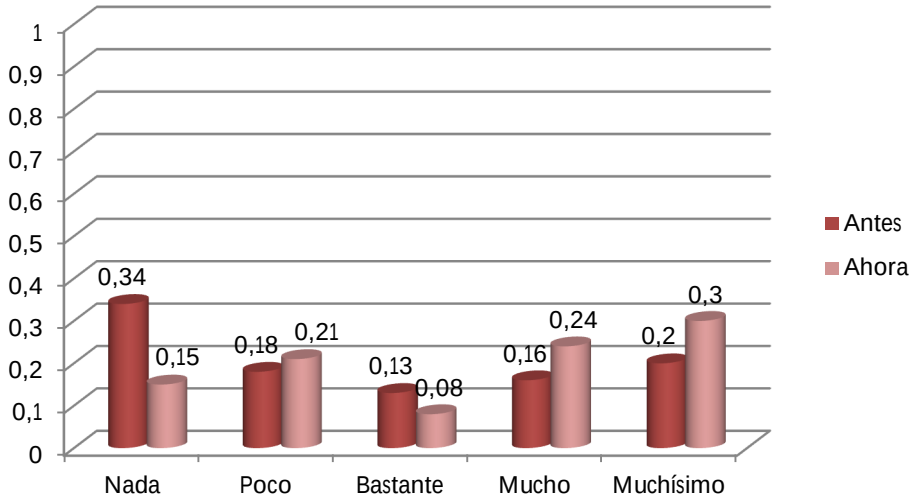
Diagrama 10.3.35. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre el uso de programas como Skype y la comunicación con personas de otras culturas antes y durante su estancia en el extranjero



En el diagrama 10.3.35 presentamos los promedios de los estudiantes españoles respecto a la pregunta: «¿El uso de programas como Skype o MSN te ayuda a comunicarte con personas de otras culturas?». El mayor promedio antes de la estancia en el extranjero es «nada» (0,3), seguido de «poco» (0,23). Aun así en ese periodo los promedios de «mucho» (0,21), de «bastante» (0,15) y de «muchísimo» (0,11) son relativa-

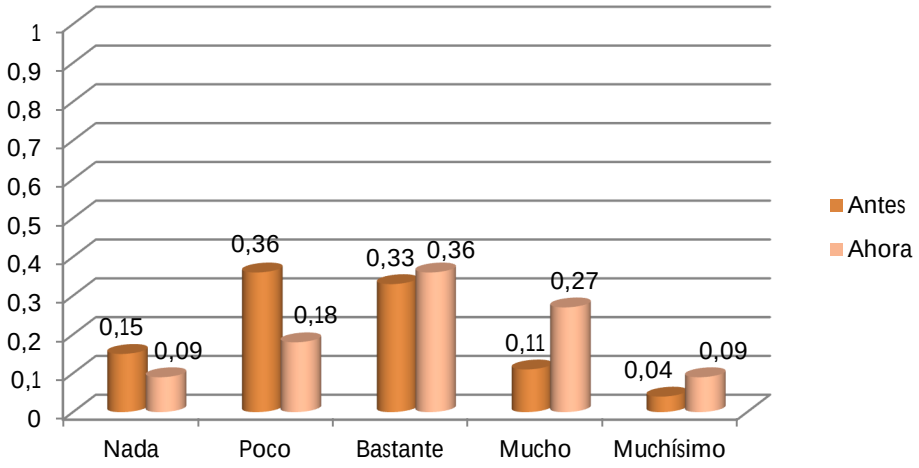
mente elevados. Durante la estancia en el extranjero el promedio mayor se sitúa en la respuesta «mucho» (0,29), seguido de «bastante» (0,24). El valor de «muchísimo» también experimenta un aumento significativo (de 0,11 a 0,15), mientras que los promedios de «nada» (de 0,3 a 0,12) y de «poco» (de 0,23 a 0,19) disminuyen, sobre todo, en el caso de «nada».

Diagrama 10.3.36. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre el uso de programas como Skype y la comunicación con personas de otras culturas antes y durante su estancia en el extranjero



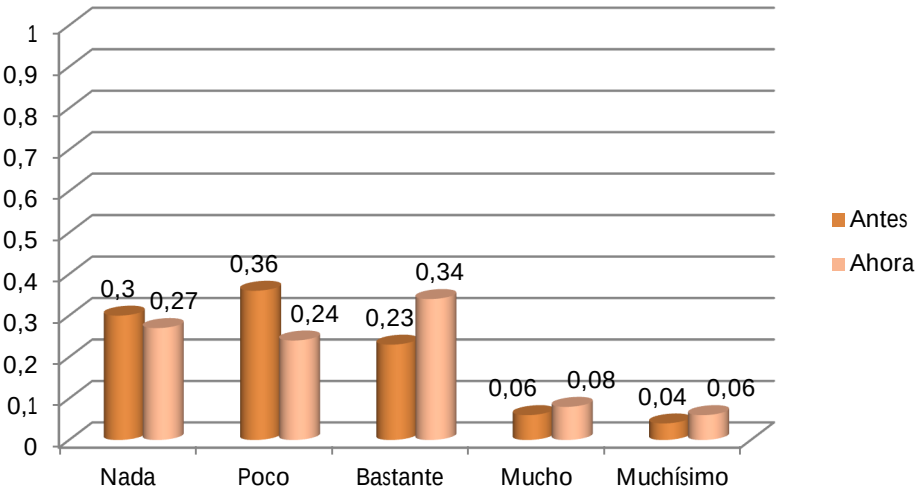
El diagrama 10.3.36 muestra los promedios de las respuestas de los estudiantes alemanes a la pregunta: «¿El uso de programas como Skype o MSN te ayuda a comunicarte con personas de otras culturas?». En el periodo anterior a su estancia en el extranjero, vemos, por una parte, una mayoría de estudiantes alemanes que consideran que los programas de mensajería instantánea no contribuye «nada» (0,3) a comunicarse con estudiantes de otra(s) cultura(s) y, por otra parte, un grupo de estudiantes alemanes (0,20) que cree que esos programas fomentan significativamente la comunicación con personas de otras culturas. Durante la estancia en el extranjero, aumentan los valores de «poco» (de 0,18 a 0,21), de «mucho» (de 0,16 a 0,24) y de «muchísimo» (de 0,2 a 0,3) y disminuye notablemente el promedio de «nada» (de 0,34 a 0,15) y de «bastante» (0,13 a 0,08).

Diagrama 10.3.37. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre el uso de internet y los estereotipos y/o prejuicios culturales antes y durante su estancia en el extranjero



En el diagrama 10.3.37 mostramos los promedios de las respuestas de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en el extranjero a la pregunta: «¿El uso de internet ayuda a superar estereotipos y/o prejuicios culturales?». Antes de la estancia en el extranjero, la respuesta que muestra un promedio mayor es «poco» (0,36), seguida de «bastante» (0,33), mientras que durante la estancia en el extranjero el valor más elevado se sitúa en la respuesta «bastante» (0,36), seguida de «mucho» (0,27).

Diagrama 10.3.38. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre el uso de internet y los estereotipos y/o prejuicios culturales antes y durante su estancia en el extranjero



En el diagrama 10.3.38 observamos los promedios de las respuestas de los estudiantes españoles antes y durante su estancia en el extranjero, a la pregunta: «¿El uso de internet ayuda a superar estereotipos y/o prejuicios culturales?». La respuesta que muestra un valor mayor, en el periodo anterior a la estancia Erasmus, es «poco» (0,36), seguido de «nada» (0,30). En ese periodo los porcentajes de «mucho» (0,06) y de «muchísimo» (0,04) son significativamente bajos. Durante la estancia en España, «bastante» (0,34) es la respuesta que muestra el mayor promedio, seguida de «nada» (0,27) y de «poco» (0,27).

b. El nivel de competencia comunicativa y los usos de internet

Tabla 10.3.1. Promedio de las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,98	0,18	0,99	0,46
	A2	0,99	0,2	0,99	0,47
	B1	1	0,27	1	0,50
	B2	1	0,53	1	0,53
	C1	1	0,59	1	0,57
	C2	1	0,82	1	0,45

En la tabla 10.3.1 presentamos los promedios de las lenguas que emplean los estudiantes españoles en los programas de mensajería instantánea antes y durante su estancia en el extranjero. En la columna de «lenguas de uso antes» apreciamos que todos los estudiantes y en todos los niveles de competencia comunicativa en alemán emplean la lengua materna (español), aunque la lengua extranjera (alemán) muestra una tendencia ascendente: cuanto mayor es el nivel en competencia comunicativa en alemán, mayor es el uso de esa lengua extranjera en los programas de mensajería instantánea. En los niveles básicos e intermedios (B1) el uso del alemán en esos programas es bajo, mientras que en los niveles intermedios (B2) y avanzados el uso del alemán es notorio. En la columna de «lenguas de uso durante» observamos que los promedios han aumentado considerablemente en todos los niveles en competencia comunicativa respecto al periodo anterior, aunque los niveles intermedios y avanzados, a excepción de C2, son los que muestran valores mayores. La lengua materna presenta el mismo uso en los programas de mensajería instantánea.

Tabla 10.3.2. Promedio de las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,25	1	0,42	0,99
	A2	0,27	1	0,42	0,99
	B1	0,34	1	0,42	0,99
	B2	0,45	1	0,43	0,99
	C1	0,50	1	0,49	0,99
	C2	0,58	1	0,50	0,97

En la tabla 10.3.2 exponemos los promedios de las lenguas que los estudiantes alemanes usan en los programas de mensajería instantánea antes y durante su estancia en el extranjero. Los estudiantes alemanes presentan en la columna «lenguas de uso antes» valores superiores a los estudiantes españoles, en los niveles en competencia comunicativa, principalmente, en los niveles básicos de la lengua extranjera (español). Al igual que los estudiantes españoles, cuanto mayor es el nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera (español), mayor es el uso de esa lengua en la mensajería instantánea. También se da el caso que todos los estudiantes emplean el alemán en los

programas de mensajería instantánea. En la columna de «lenguas de uso durante», los estudiantes alemanes, con diferentes niveles de competencia comunicativa en español, muestran un menor uso de la lengua materna y un mayor empleo de la lengua extranjera (español) en esos programas.

Tabla 10.3.3. Promedio de las lenguas de uso en los buscadores por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,98	0,2	0,91	0,75
	A2	0,99	0,21	0,90	0,77
	B1	1	0,24	0,91	0,83
	B2	1	0,31	0,90	0,84
	C1	1	0,38	0,93	0,8
	C2	1	0,42	0,95	0,81

En la tabla 10.3.3 mostramos los promedios de las lenguas que los estudiantes españoles usan en los buscadores antes y durante su estancia en el extranjero. En la tabla correspondiente a «lenguas de uso antes» observamos, por una parte, que la lengua materna es la que se usa primordialmente en los buscadores y, por otra, que el uso de la lengua extranjera (alemán) se incrementa a medida que aumenta la competencia comunicativa en esa lengua. En cambio, en la columna de «lenguas de uso durante» se percibe una ligera disminución de la lengua materna (español), sobre todo, en los niveles superiores, y un aumento del uso de la lengua extranjera en los buscadores por todos los estudiantes, tanto de los que tienen niveles de competencia comunicativa básicos como de los que tienen niveles intermedios y superiores.

Tabla 10.3.4. Promedio de las lenguas de uso en los buscadores por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,44	1	0,79	0,98
	A2	0,47	1	0,79	0,98
	B1	0,54	1	0,80	0,98
	B2	0,63	1	0,82	0,98
	C1	0,72	1	0,84	0,98
	C2	0,87	1	0,86	0,97

En la tabla 10.3.4 exponemos los promedios de las lenguas que los estudiantes alemanes usan en los buscadores antes y durante su estancia en el extranjero. De la misma forma que los estudiantes españoles, los estudiantes alemanes, en el periodo anterior al Erasmus, usan su lengua materna (alemán) en los buscadores, mientras que el uso de la lengua extranjera (español) depende, en gran medida, del nivel en competencia comunicativa del español. Sin embargo, durante la estancia en el extranjero el uso del alemán en los buscadores disminuye ligeramente y aumenta el empleo del español en todos los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera (español).

Tabla 10.3.5. Promedio de las lenguas de consulta de diccionarios en línea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,75	0,84	0,73	0,93
	A2	0,78	0,85	0,74	0,93
	B1	0,79	0,82	0,74	0,94
	B2	0,79	0,79	0,7	0,93
	C1	0,81	0,79	0,73	0,93
	C2	0,89	0,70	0,79	0,79

En la tabla 10.3.5 presentamos los promedios de las lenguas que los estudiantes españoles usan en la consulta de diccionarios en línea antes y durante su estancia en el extranjero. Como puede observarse en las dos columnas, «lenguas de uso antes» y «lenguas de uso durante», los promedios del uso del alemán son superiores a los del uso del español en todos los niveles de competencia comunicativa. Esos promedios son los que aumentan durante la estancia en el extranjero y se mantienen, casi igual, en todos los niveles de competencia comunicativa. En la etapa anterior a la estancia en el extranjero, los estudiantes españoles muestran una tendencia ascendente en la consulta de diccionarios en línea en alemán, cuanto mayor es su nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Tabla 10.3.6. Promedio de las lenguas de consulta de diccionarios en línea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,95	0,52	0,99	0,50
	A2	0,95	0,53	0,99	0,50
	B1	0,96	0,53	0,99	0,50
	B2	0,98	0,53	0,99	0,49
	C1	0,98	0,59	0,99	0,50
	C2	0,99	0,56	0,98	0,47

En la tabla 10.3.6 exponemos los promedios de las lenguas que los estudiantes alemanes usan en la consulta de diccionarios en línea antes y durante su estancia en el extranjero. Ya en el periodo anterior a la estancia en el extranjero, los promedios de los estudiantes alemanes, en relación al uso de diccionarios en línea en español, son superiores a los de los estudiantes españoles. El promedio aumenta a medida que se incrementa el nivel de competencia comunicativa. El uso del alemán en ese periodo es relativamente bajo si se compara con el español. Durante la estancia en el extranjero aumenta ligeramente el empleo del español y disminuye el uso del alemán. No existe diferencia en el uso del alemán en los diccionarios en línea entre los estudiantes de diferentes niveles de competencia comunicativa en ese periodo.

Tabla 10.3.7. Promedio de las lenguas de lectura de noticias en portales de información en línea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,98	0,19	0,98	0,34
	A2	0,99	0,20	0,98	0,37
	B1	1	0,26	0,98	0,41
	B2	1	0,47	0,97	0,47
	C1	1	0,56	0,98	0,55
	C2	1	0,67	0,99	0,72

En la tabla 10.3.7 presentamos los promedios de las lenguas que los estudiantes españoles usan en la lectura de noticias en portales de información en línea antes y durante su estancia en el extranjero. En el periodo anterior a la estancia en el extranjero, los estudiantes españoles consultan portales de información, principalmente, en español. En cuanto al empleo del alemán durante esa etapa, hay que decir que depende del nivel en competencia comunicativa de los estudiantes: a mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera, mayor es la consulta de portales de información en esa lengua extranjera. En cambio, durante la estancia en el extranjero aunque la consulta de portales en español presenta los mayores promedios, se percibe un ligero descenso del uso de esa lengua en esos portales y aumenta considerablemente en todos los niveles el uso del alemán. Aun así, el nivel de competencia comunicativa en lengua extranjera sigue siendo un factor decisivo en la lectura de noticias en alemán.

Tabla 10.3.8. Promedio de las lenguas de lectura de noticias en portales de información en línea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,20	0,98	0,43	1
	A2	0,22	0,98	0,43	1
	B1	0,27	0,96	0,44	1
	B2	0,36	0,95	0,48	1
	C1	0,39	0,96	0,51	1
	C2	0,51	0,99	0,52	1

La tabla 10.3.8 presenta los promedios de las lenguas que los estudiantes españoles usan en la lectura de noticias en portales de información en línea antes y durante su estancia en el extranjero. La consulta de noticias en español, antes de la estancia en el extranjero, muestra promedios bajos en los niveles básicos y en el nivel intermedio B1, mientras que en el nivel intermedio B2 y en los niveles superiores, relativamente elevados. La consulta de portales de información en la lengua extranjera mantiene una estrecha relación con el nivel de competencia comunicativa en esa lengua antes del periodo Erasmus. En cambio, la estancia en el extranjero produce un aumento importante de la lectura de noticias en español en todos los niveles de competencia comunicativa en esa lengua extranjera, por lo que se deduce que el nivel de competencia comunicativa no es decisivo para la lectura de noticias en portales en línea. El uso del alemán también se incrementa ligeramente en todos los niveles.

Tabla 10.3.9. Promedio de las lenguas de uso en las redes sociales interactivas por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,98	0,16	0,95	0,45
	A2	0,99	0,17	0,95	0,48
	B1	1	0,21	0,95	0,49
	B2	1	0,31	0,94	0,49
	C1	1	0,37	0,99	0,44
	C2	1	0,51	0,99	0,42

La tabla 10.3.9 muestra los promedios de las lenguas que los estudiantes españoles emplean en las redes sociales interactivas antes y durante su estancia en el extranjero. El uso del alemán en las redes sociales interactivas en el periodo anterior a la estancia en el extranjero es bajo, sobre todo, en los niveles de competencia comunicativa básicos e intermedios. Sin embargo, durante la estancia en Alemania se observan promedios elevados y casi la mitad de los estudiantes con niveles básicos, intermedios y superiores de alemán manifiestan utilizar el alemán en las redes sociales interactivas. El uso del español disminuye ligeramente respecto al periodo anterior.

Tabla 10.3.10. Promedio de las lenguas de uso en las redes sociales interactivas por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,25	0,98	0,64	0,96
	A2	0,26	0,98	0,64	0,96
	B1	0,31	0,98	0,65	0,96
	B2	0,45	0,96	0,65	0,96
	C1	0,52	0,96	0,68	0,96
	C2	0,73	0,98	0,66	0,95

En la tabla 10.3.10 observamos los promedios de las lenguas que los estudiantes alemanes emplean en las redes sociales interactivas antes y durante su estancia en el extranjero. Los estudiantes alemanes, en el periodo anterior al Erasmus, presentan mayores promedios en relación al uso de la lengua extranjera en las redes sociales interactivas. En ese periodo su uso depende, en gran medida, del nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera (español). En cambio, durante la estancia en el extranjero los promedios se equiparan de tal manera que todos los estudiantes manifiestan utilizar de la misma forma la lengua extranjera. El uso de la lengua materna disminuye ligeramente en todos los niveles.

Tabla 10.3.11. Promedio de las lenguas de uso en los programas de correo electrónico por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,98	0,29	0,96	0,79
	A2	0,99	0,32	0,95	0,79
	B1	1	0,44	0,95	0,80
	B2	1	0,78	0,94	0,79
	C1	1	0,70	0,92	0,78
	C2	1	0,92	0,95	0,89

En la tabla 10.3.11 observamos los promedios de las lenguas que los estudiantes españoles emplean en los programas de correo electrónico antes y durante su estancia en el extranjero. Los estudiantes españoles, antes de la estancia en el extranjero, utilizan principalmente su lengua materna en el uso del correo electrónico. En esa etapa el uso del alemán mantiene una estrecha relación con el nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera (alemán). Los estudiantes españoles emplean menos la lengua materna (español) durante la estancia en el extranjero mientras que aumentan considerablemente el uso del alemán en todos los niveles.

Tabla 10.3.12. Promedio de las lenguas de uso en los programas de correo electrónico por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

		Lenguas de uso antes		Lenguas de uso durante	
		Español	Alemán	Español	Alemán
Niveles competencia comunicativa	A1	0,28	1	0,50	1
	A2	0,31	1	0,50	1
	B1	0,37	1	0,51	1
	B2	0,47	1	0,52	1
	C1	0,59	1	0,54	1
	C2	0,69	1	0,50	1

En la tabla 10.3.12 exponemos los promedios de las lenguas que los estudiantes alemanes emplean en los programas de correo electrónico antes y durante su estancia en el extranjero. La lengua materna (alemán) es la que todos los estudiantes alemanes utilizan en los programas de correo electrónico antes de la estancia en el extranjero, mientras que el uso del español es notable en los estudiantes con niveles superiores en la competencia comunicativa de esa lengua. Sin embargo, durante la estancia en el extranjero el uso de la lengua extranjera (español) se incrementa en todos los niveles de competencia comunicativa llegando a equipararse.

c. Resumen del análisis de los resultados del nivel de competencia comunicativa y los usos de internet

En relación al empleo de los buscadores y las lenguas de uso, los estudiantes españoles, antes de su estancia en el extranjero, utilizaban de forma muy frecuente los buscadores, pero su empleo aumenta ligeramente durante la estancia en el extranjero. En cuanto al uso de lenguas, antes de la estancia Erasmus empleaban principalmente la lengua materna (español), mientras que durante la estancia en Alemania aumentan considerablemente la práctica del alemán, del inglés y de otras lenguas. Los estudiantes

alemanes, al igual que los españoles, antes de su estancia en España, usaban habitualmente los buscadores, pero su empleo aumenta ligeramente durante la estancia en el extranjero. En cuanto a las lenguas de uso, los alemanes empleaban en los buscadores básicamente el alemán y el inglés, mientras que durante su estancia en España incrementan notablemente el uso del español y del catalán, aunque siguen utilizando la lengua materna (alemán) y el inglés.

En cuanto a la consulta de diccionarios en línea y sus lenguas de uso, los estudiantes españoles no consultan muy a menudo diccionarios en línea, pero durante su estancia en el extranjero aumentan notablemente dicha consulta, respecto al periodo anterior. Los estudiantes españoles utilizan durante su estancia en Alemania diccionarios en línea en un mayor número de lenguas, peroincrementan, sobre todo, el uso del alemán. Los estudiantes alemanes, al igual que los estudiantes españoles, muestran un aumento considerable en la consulta de diccionarios en línea durante su estancia en el extranjero, en relación al periodo anterior. En cuanto a las lenguas de uso en la consulta de diccionarios, los estudiantes alemanes incrementan, sobre todo, el empleo del español y del catalán.

Respecto a la consulta de enciclopedias en línea y sus lenguas de uso, los estudiantes españoles manifiestan que consultan poco las enciclopedias en línea, tanto antes como durante la estancia en Alemania, pero la estancia en el extranjero promueve un ligero aumento de su uso. En relación a las lenguas de uso, los estudiantes españoles, antes de su estancia en Alemania, emplean poco las lenguas extranjeras para consultar enciclopedias en línea, pero su estancia en el extranjero contribuye significativamente a aumentar el uso de las lenguas extranjeras, sobre todo, del alemán. Los estudiantes alemanes consultan las enciclopedias en línea en español relativamente poco, pero sí que utilizan habitualmente dichas enciclopedias en inglés. Antes de la estancia en España utilizan las enciclopedias, principalmente, en su lengua materna (alemán), lo que se mantiene durante la estancia en el extranjero. Sin embargo, la estancia en España fomenta la consulta de enciclopedias en línea, sobre todo, del español y del catalán.

En referencia a la lectura de noticias en portales de información en línea y sus lenguas de uso, los estudiantes españoles se muestran, en ambos periodos, poco predispuestos al uso de portales de información para leer noticias, aunque durante la estancia en el extranjero se percibe un ligero crecimiento. El español es la lengua que más emplean estos estudiantes en ambos periodos; durante su estancia en Alemania aumenta ligeramente, lo que se podría interpretar como que los estudiantes españoles acceden más frecuentemente a portales de información españoles para mantenerse al corriente de lo que ocurre en su país. El uso del alemán es el que experimenta un mayor crecimiento. Los estudiantes alemanes, al igual que los estudiantes españoles, utilizan en ambos periodos relativamente poco los portales de información para acceder a los periódicos y, como los estudiantes españoles, también aumentan su uso durante su estancia en el extranjero: acceden principalmente a portales de información alemanes y aumentan el acceso a portales de información españoles durante su estancia en España. Durante ese periodo también incrementan la utilización del catalán y de otras lenguas.

En cuanto al uso de redes sociales como Facebook o MySpace y las lenguas de uso, los estudiantes españoles utilizan relativamente poco las redes sociales en ambos periodos, aunque durante la estancia en el extranjero se percibe un aumento considerable de esas redes. La lengua utilizada antes de la estancia Erasmus era básicamente el español y, la principal lengua extranjera, el inglés. Durante la estancia en

Alemania se muestra un incremento notable del uso de las lenguas extranjeras, en primer lugar, del alemán y, en segundo, del inglés. Al igual que los estudiantes españoles, los estudiantes alemanes utilizan poco las redes sociales antes de la estancia en el extranjero. Sin embargo, durante la estancia en España se percibe un considerable aumento del uso de estas aplicaciones. En cuanto a las lenguas, el alemán y el inglés son las más empleadas antes de la estancia Erasmus, mientras que durante la estancia el alemán y el español son las que presentan un mayor empleo.

En relación al uso de plataformas de publicación de videos y las lenguas utilizadas, los estudiantes españoles, en ambos periodos, se muestran poco asiduos en el uso de plataformas de publicación de videos, aunque durante la estancia en Alemania ese empleo aumenta ligeramente. Las lenguas de mayor uso son el español y el inglés, pero la que presenta un mayor crecimiento durante la estancia en el extranjero es el alemán. Los estudiantes alemanes utilizan con más asiduidad las plataformas de publicación de videos que los estudiantes españoles y también, durante el Erasmus, muestran un ligero crecimiento. Las lenguas que más se emplean, en ambos periodos, son el alemán y el inglés y las que experimentan un mayor crecimiento son las lenguas oficiales del país de destino, el español, y en el caso de los estudiantes que estudian en universidades catalanas, el catalán.

Los estudiantes españoles no muestran en ambos periodos una gran utilización de los programas de mensajería instantánea, aunque durante su estancia en el extranjero manifiesta un ligero crecimiento. En cuanto a las lenguas utilizadas en los programas de mensajería instantánea, en ambos periodos, las que muestran un mayor uso son el español y el inglés y un mayor aumento, el alemán. Hay que decir que durante la estancia en Alemania, los estudiantes españoles se comunican por la mensajería instantánea más en español, lo que puede deberse a que utilizan este medio para comunicarse con sus familiares y amigos en España y se comunican en alemán para relacionarse con los nuevos estudiantes alemanes y con los de otras culturas. De la misma forma que los estudiantes españoles, los estudiantes alemanes muestran un uso moderado de la mensajería instantánea en ambos periodos, pero también frecuentan más este medio durante la estancia en España. El alemán y el inglés son las lenguas más empleadas antes y durante la estancia en el extranjero y la que presenta un mayor crecimiento es el español. Igual que en el caso de los estudiantes españoles, los estudiantes alemanes aumentan el empleo del alemán durante la estancia en España, probablemente, para ponerse en contacto con sus familiares y amigos en Alemania y el español para comunicarse con sus nuevos compañeros españoles y con compañeros de otras culturas.

En relación la utilización de programas de correo electrónico y sus lenguas de uso, los estudiantes españoles utilizan habitualmente el correo electrónico, aunque manifiestan usarlo más durante su estancia en Alemania. En los programas de correo electrónico emplean principalmente el español y en menor medida el inglés. La estancia en el extranjero fomenta notablemente el empleo del alemán en dichos programas. Los estudiantes alemanes muestran un mayor uso de programas de correo electrónico que los estudiantes españoles, aumentando durante su estancia en España. Las lenguas en los programas de correo electrónico son el alemán y el inglés, aunque el español es el que experimenta un mayor crecimiento durante la estancia en el extranjero.

Respecto a la pregunta de la contribución del uso de programas de mensajería instantánea para el aprendizaje de la lengua extranjera, la mayoría de estudiantes españoles, antes de su estancia en Alemania, considera que la utilización de esos programas favorece poco o nada el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, durante la estancia en el extranjero se manifiesta una toma de conciencia de estos estudiantes respecto a las ventajas de usar los programas de mensajería instantánea para aprender la lengua extranjera. De la misma forma que los estudiantes españoles, los estudiantes alemanes creen que el uso de programas de mensajería instantánea fomenta poco o nada el aprendizaje de la lengua extranjera antes de su estancia en España. Sin embargo, durante la estancia en el extranjero se produce un ligero cambio de opinión en el que los estudiantes manifiestan el beneficio del uso de esos programas en el aprendizaje de la lengua extranjera.

En relación a la pregunta de si el uso de programas de mensajería instantánea ayuda a comunicarse con personas de otras culturas, entre los estudiantes españoles, antes de su estancia en Alemania, existe poca conciencia de las ventajas del uso de programas de mensajería instantánea para comunicarse con personas de otras culturas. En cambio, durante la estancia en el extranjero la mayoría de esos estudiantes considera que esos programas ayudan de forma notable a entrar en contacto y a comunicarse con personas de otras culturas. A diferencia de los estudiantes españoles, los estudiantes alemanes ya eran conscientes en la etapa anterior a su estancia en España de los beneficios del uso de programas de mensajería instantánea para comunicarse con estudiantes de otras culturas. De todas formas, durante su estancia en el extranjero aumenta la conciencia del uso de esos programas como herramienta para acceder y contactar con personas de otras culturas.

En relación a la pregunta de si internet ayuda a superar estereotipos y/o prejuicios culturales, antes de la estancia en el extranjero los estudiantes españoles muestran ser conscientes de la contribución de internet para superar prejuicios, aunque durante la estancia Erasmus aumenta notablemente esa percepción. A diferencia de los estudiantes españoles, los estudiantes alemanes, antes de la estancia en el extranjero, no creen que internet ayude a superar estereotipos y/o prejuicios de otras culturas, mientras que el periodo en España contribuye a que éstos tomen conciencia de que el uso de internet ayuda a superar los prejuicios y/o estereotipos.

En referencia a la pregunta del uso de lenguas en programas de mensajería instantánea y los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera, tanto los estudiantes españoles como los alemanes muestran una misma tendencia: antes de la estancia en el extranjero los estudiantes que utilizan más la lengua extranjera en los programas de mensajería instantánea son los que muestran mayores niveles en esa lengua extranjera. En cambio, la estancia Erasmus contribuye a que los estudiantes con diferentes niveles en competencia comunicativa en la lengua extranjera empleen esa lengua, por igual y sin apenas diferencias, para comunicarse mediante los programas de mensajería instantánea. El uso de la lengua materna, durante el periodo de estancia en el extranjero, se mantiene.

En cuanto a la relación del uso de lenguas en buscadores y los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera, al igual que en la cuestión anterior, los estudiantes alemanes y españoles presentan un mismo comportamiento: antes de su estancia en el extranjero, los estudiantes con niveles superiores de competencia comunicativa en la lengua extranjera muestran mayor uso de la lengua extranjera en los busca-

dores que los estudiantes con niveles básicos e intermedios. Ese comportamiento cambia durante la estancia en el extranjero, ya que todos los estudiantes muestran un uso considerable de la lengua extranjera en los buscadores, mientras que la lengua materna experimenta una ligera disminución.

Respecto a la relación del uso de lenguas en la consulta de diccionarios en línea y los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera, antes de su estancia en el extranjero tanto los estudiantes españoles como alemanes muestran mayor uso de la lengua extranjera en la consulta de diccionarios en línea que de la lengua materna. Los estudiantes que más utilizan la lengua extranjera son los estudiantes con niveles superiores de competencia comunicativa. En cambio, durante la estancia en el extranjero no se manifiestan diferencias en el empleo de lenguas entre estudiantes de diferentes niveles de competencia comunicativa.

En cuanto a la relación del uso de lenguas en la lectura de noticias en portales de información en línea y los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera antes de la estancia Erasmus, el estudio muestra una relación directa entre el nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera y el uso de las lenguas en la lectura de noticias: cuanto mayor es el nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera de los estudiantes españoles y alemanes, mayor es la lectura de noticias en los portales de información en línea en la lengua extranjera. La estancia en el extranjero aumenta la lectura de noticias en lengua extranjera en portales de información en línea y en todos los niveles de competencia comunicativa.

En referencia a la relación del uso de lenguas en las redes sociales interactivas y los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera, antes de la estancia en el extranjero los estudiantes españoles y estudiantes alemanes muestran diferencias: mientras que los estudiantes españoles se comunican relativamente poco en la lengua extranjera, los estudiantes alemanes emplean más la lengua extranjera en las redes sociales interactivas. No obstante, en ambos casos el uso de la lengua extranjera depende, en gran medida, del nivel de competencia comunicativa de éstos en dicha lengua. En ambos casos, durante la estancia en el extranjero todos los estudiantes con diferentes niveles de competencia comunicativa emplean por igual la lengua extranjera para comunicarse en las redes sociales interactivas.

Por último, en relación al uso de las lenguas en los programas de correo electrónico y los niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera, en el periodo anterior a la estancia Erasmus los estudiantes españoles y alemanes con niveles superiores de competencia comunicativa en la lengua extranjera muestran un mayor uso de la lengua extranjera en los programas de correo electrónico que los estudiantes con niveles intermedios y básicos. Durante la estancia en el extranjero cambia el uso de la lengua extranjera y aumenta considerablemente: todos los estudiantes (con diferentes niveles de competencia comunicativa) emplean de la misma forma dicha lengua en los programas de correo electrónico.

10.4. Resultados del foro de discusión

Los dos apartados siguientes presentan los apartados correspondientes a las informaciones que se desprenden de los foros de discusión de los estudiantes Erasmus españoles y de los estudiantes Erasmus alemanes.

a. Resultados del foro de discusión de los estudiantes españoles

En este apartado se presentan las opiniones de los estudiantes españoles en referencia a las cuatro temáticas que constituyen el foro de discusión: «competencias comunicativas interculturales», «cultura y lenguas», «internet y lenguas» y «resumen del foro».

En relación con la temática de «las competencias comunicativas interculturales»:

Los estudiantes Erasmus españoles afirman que llegan a Alemania con niveles de competencia comunicativa muy básicos en lengua alemana y con mejores niveles de comprensión que de expresión:

- «Yo vine aquí con tres meses estudiados de alemán. Cuando llegué, la verdad es que no sabía ni cómo me podía expresar con el poco alemán que había estudiado». (Rodrigo)
- «[…] antes de venir a Berlín no había salido nunca de una clase teórica de alemán de la EOI, por lo tanto creo que estoy en un nivel muy básico de frases y de tiempos verbales sencillos». (Alba)

Durante la estancia en el extranjero notan una mejora en todas las competencias, aunque son conscientes de que el progreso en las diferentes competencias comunicativas depende, en gran medida, de la práctica y del uso de la lengua. Esa sensación de mejora dicen que está condicionada por un factor principal: el contexto (situación comunicativa, interlocutor, etc.):

- «El caso es que [he mejorado mi alemán porque] me he relacionado con muchos alemanes y me he metido bastante bien con la cultura gracias a la tele y las cosas que voy viendo por la calle […]. El problema creo que es muchas veces la persona con la que hablas y la situación, no es lo mismo hablar sobre comprar un billete, que casi está automatizado, que tener una discusión sobre el funcionamiento de las catenarias en un ICE». (Rodrigo)

Progresan, sobre todo, en la comprensión y en la expresión oral (fluidez a la hora de hablar), aunque algunos también destacan que mejoran en la expresión escrita, ya que en sus estudios están obligados a expresarse por escrito en alemán:

- «Creo que lo que he mejorado es la comprensión oral, sin duda. Con esto no quiero decir que ahora entienda todo ni que siga series o películas…pero es más fácil reaccionar cuando me hablan o incluso puedo entender cuando hablan entre ellos». (Alba)
- «Noto mucha mejora en la fluidez y en el acento». (Manuel)
- «El hablar y el escuchar están en las primeras posiciones porque es lo que llevo haciendo aquí desde que llegué, desde que pedí un bocadillo». (Rodrigo)

- «Antes de venir me costaba horrores hablar y escuchar, pero a día de hoy soy capaz de hacer eso en situaciones adversas». (Ebanus)
- «También he mejorado mucho en la escritura, casi tanto como el habla diría yo, todo ello porque asisto regularmente a los *Sprachkurs* (hablar y escribir son dos cosas que creo yo que se retroalimentan)». (Rodrigo)
- «Yo realicé mi *Diplomarbeit* en alemán y eso es lo que me permitió mejorar [en la escritura]». (Ebanus)

Son conscientes de la complejidad de aprender alemán en todos sus aspectos. En este punto, se introduce el término de «mejora relativa»:

- «Lo de notarse [la mejora] es algo curioso porque un día estás hablando con alguien y te das cuenta de que el idioma ha mejorado de repente. Aunque no mucho más tarde, te das cuenta de que el idioma es mucho más complejo de lo que pensabas y a seguir mejorando». (Ebanus)
- «También me pasa como a Ebanus, un día veo lo que he mejorado, me pongo muy contento y, al cabo de un rato, me doy cuenta de que me queda mucho camino». (Manuel)
- «Estoy de acuerdo con Ebanus y Manuel: ¡esto de aprender alemán es una montaña rusa! Un día estás orgulloso de haber aprendido algo de *umgangsprache* (lenguaje coloquial) y al día siguiente no sabes ni conjugar, ni colocar bien los verbos [...]». (Alba)
- «Creo que también debemos tener en cuenta la mejora relativa, es decir, quizás ahora seas capaz de escribir mejor que hablar (por ejemplo), pero el caso es que quizás tu nivel de escritura era mayor antes de venir que el de habla». (Ebanus)

Manifiestan que existen factores que influyen en la comunicación en alemán, sobre todo en aspectos como la comprensión y la expresión oral, y que también afectan a la sensación de mayor o de menor progreso en la lengua alemana. Esos elementos pueden ser: el cansancio, el estado de ánimo y las preocupaciones:

- «El estado de ánimo, el cansancio, las preocupaciones, todas esas cosas influyen mucho en la capacidad de habla». (Ebanus)
- «Realmente influyen factores como el hecho de que sea por la mañana temprano o estés cansado, que te dificultan el habla, o que te hayas tomado unas copas de más, que te hacen soltarte de manera increíble». (Alba)

Destacan la importancia de relacionarse con los nativos alemanes para mejorar el nivel de competencia comunicativa intercultural:

- «En cuanto a entender mejor la cultura, creo que la visita a Berlín y el mudarme a un piso con alemanes han sido los dos puntos de inflexión más importantes». (Ebanus)

Manifiestan una mejora importante en la automatización de aspectos gramaticales complejos: frases subordinadas, poner el verbo al final y la automatización (por imitación), aspectos pragmáticos como las palabras o expresiones que se emplean al saludar, al despedirse, etc.:

- «[...] La cabeza me echa humo cuando hablo, pero cada vez más noto que me cuesta menos [hablar] (ya consigo controlar las preposiciones de *Dativ, Akkusativ*, etc.)». (Manuel)
- «Poco a poco voy copiando maneras de hablar de los alemanes y vas olvidando la manía de traducir lo que piensas en catalán o en castellano [...]. Lo que también he aprendido es a decir cosas más espontáneas como «mejórate», «¿quién es el último?», «¿estás haciendo cola?»». (Alba)

En cuanto a la segunda temática «cultura y lenguas», los estudiantes Erasmus españoles:

Entienden que los estereotipos y los prejuicios son fruto de las generalizaciones que hace con frecuencia la sociedad pero que son solo eso «estereotipos» que pretenden dar una explicación «fácil» a ciertas conductas. Opinan que en todas las partes «hay de todo»:

- «Vayas adonde vayas, el cielo es cielo y las personas son personas, aunque eso no implica que no te puedas encontrar con pequeñas diferencias culturales». (Ebanus)
- «Pienso que en todos los sitios te encuentras de todo». (Alba)
- «Lo único que no me gusta es el tema de generalizar como he tenido que hacer. Ni todos los españoles intentan burlar la ley, ni todos los alemanes la acatan. Hay de todo. Pero generalmente...». (Rodrigo)

La mayoría de los estudiantes afirma haber superado los estereotipos culturales que tenía sobre los alemanes, aunque apunta que algunos de esos estereotipos se confirman y, por lo tanto, tienen una razón de ser:

- «Pues algunos estereotipos se superan y otros se confirman». (Manuel)
- «Es cierto que se cumplen algunos estereotipos». (Alba)
- «Todos son de ojos azules rubios y altos: no, la media es más alta que en España, pero no es para tanto [...]. Puntuales: para nada. De todos los que conozco sólo uno que se disculpó por llegar un minuto tarde, el resto considera normal entre 5-10 minutos de retraso». (Manuel)
- «Demasiado estructurados: la burocracia alemana me ha demostrado que sí lo son, no se saltan ni un trámite». (Manuel)
- «Son tremendamente eficaces en el trabajo. En mi trabajo, sólo hablamos mi compañera española y yo, los demás apenas se mueven de su sitio o comentan la jugada entre ellos durante la jornada completa de 8 horas. [...] Evidentemente que son bebedores: a cualquier hora del día-noche van con una cerveza en la mano. [...] En referencia a la puntualidad: yo me he encontrado con alemanes muy puntuales que toleran que llegue 10-15 minutos tarde porque «soy española», pero ellos todavía no me han fallado». (Alba)
- «Lo que más me ha calado es lo cívicos que son. Si comento el grave error de ir por una zona peatonal en la bicicleta ya me puedo preparar para alguna reprimenda». (Manuel)
- «Son gente normal que quizás son más responsables que nosotros porque, a mi parecer, tienen una mayor conciencia de la autoridad. [...] Los alemanes, para mí, no son «cuadriculados», sino que son como se tiene que ser en una sociedad civilizada: serios y trabajadores. [...] Socialmente son más fríos que nosotros,

evidentemente, pero no por ello peores amigos. Les cuesta más, pero eso no tiene porque ser malo. Quizás sea mejor hacerte amigo en el cuarto encuentro que en el cuarto minuto, ¿no? [...] Quizás tienen sus defectos, pero todos los tenemos. La perfección no existe y, si existe, quizás sea un BMW, y eso es 100% alemán». (Rodrigo)

Comentan que la estancia en el extranjero y la convivencia con los alemanes les han permitido entender mejor su forma de actuar y de pensar en determinadas situaciones como es «el culto al sol»:

- «Con el frío que hemos pasado ¡no me extraña nada la devoción por aprovechar hasta el último rayito de sol! Eso me hace entender su atracción por la Costa Brava o Mallorca. [...] Me encanta de ellos lo respetuosos, directos y seguros de sí mismos. No van con estrés porque salen con tiempo de casa. Si no tienen nada que decirte, se quedan en silencio. Si tienen que decirte algo, son sinceros y honestos. [...] Son todo un mundo estos alemanes». (Alba)
- «Otra cosa a la que empiezo a adaptarme es a lo del culto al sol. La primera vez que salió el sol en Alemania me quedé flipado con la gente, que salió en masa a la calle. Poco después volvió el invierno, me volví a resfriar y entonces ya lo entendí todo». (Ebanus)

Comentan que, durante la estancia en el extranjero, han adoptado algunos comportamientos y «costumbres» de la cultura alemana tales como: comer pronto, usar la bicicleta para moverse por la ciudad, quitarse las zapatillas al entrar en casa, esperar a que el semáforo se ponga verde, llevar las bolsas de casa para ir a comprar, etc., aunque dicen que otros comportamientos aún les quedan muy lejanos como: almorzar a base de bollería y salchichas o beber cerveza en ciertas cantidades. También reconocen que la vuelta a casa y el entrar de nuevo en contacto con la propia cultura suponen un «shock cultural» y dicen sentirse, en algunas ocasiones, como un «turista» en casa:

- «El reflejo más claro de [que entiendo la cultura alemana] es cómo me comporto cuando vienen a visitarme mis amigos de Barcelona o incluso mi familia. Constantemente digo «no gritéis tanto» o «a pesar de que no haya barreras en el metro, ¡hay que pagar!», «¡pedid perdón cuando rocéis con alguien!», etc. Esto son meros ejemplos, pero ¡es entonces cuando te das cuenta de que algo adaptado a esto sí que estás!». (Alba)
- «Entiendo lo que Alba dice sobre lo de que siente que se va adaptando. Para m, también fue un «shock cultural» cuando llegué a casa en verano y me di cuenta de cómo había cambiado mi comportamiento. No es que me comporte de forma distinta, pero he incluido algunas de las cosas de los alemanes en mi propio comportamiento. A veces, también lo bueno se pega». (Ebanus)
- «Una cosa curiosa es que al pasar largos periodos de tiempo aquí, al volver a tu casa eres como un turista más. Tienes la inquietud de ir de tapas, tomarte un tinto de verano, visitar la catedral, dar una vuelta por el centro de tu ciudad. Es curioso, pero no hay nada mejor que ser guiri en tu ciudad». (Ebanus)
- «En algunos casos me he acostumbrado y en otros no. El comer pronto es una de ellas, la verdad es que tiene su lógica si te levantas pronto. Otra cosa es usar la bici, la uso para ir a todos los sitios. También el ir con tu paquetón de botellas al supermercado para coger el *Pfand*. Quitarme las zapatillas al entrar en casa. Buscar un *Biergarten* en cuanto hay un rayo de solecito. Desayunar los fines de semana un buen desayuno alemán [...]. Pero hay cosas a las que no me

acostumbro. La cantidad de *Frikadelle* y de *Currywurst* que se comen, no lo entiendo. Otra cosa es la falta de pescado fresco. A parte, está la cerveza, esas copas de un litro de cerveza son impensables». (Manuel)

- «Yo pienso que «donde fueres haz lo que vieres» es lo correcto. Yo aquí como regularmente entre las 12 y las 14 como dice Manuel. Lo de la comida para mí no es ningún problema [...]. También es cierto lo que dice Manuel del pescado fresco: es una lástima que no lo tengan [...] ¡Ah! Eso sí, no hay quien se adapte a eso que parece jamón serrano pero no lo es. Pobre gente, carecer de tan elemental producto... Y uno tampoco se adapta fácilmente al agua con gas». (Rodrigo)
- «Al horario de la comida no me he adaptado nada. Será porque me he juntado con muchos españoles, porque me voy a dormir tarde o porque simplemente me ha dado pereza. Eso sí, el contenido de mi comida sí ha cambiado. Ahora como mucha más verdura y productos de *veganos* que en mi vida había escuchado. [...] Soy una inadaptada con lo de la bici. [...] Esto de comprar en mercadillos la fruta y verdura, o incluso en tiendas de segunda mano, es algo que acostumbro a hacer ahora y que en Barcelona no se me hubiera ni pasado por la cabeza. [...] Lo que comenta Manuel sobre las bolsas en los supermercados, también es cierto. Siempre voy a comprar con la mochila o cojo cajas de cartón, ¡a lo sostenible! [...] Lo de los semáforos...es cierto que es un dilema porque si lo hago sin pensar...los cruzo si no pasan coches...pero si soy consciente, me paro porque te miran fatal». (Alba)

Manifiestan que existen semejanzas entre la cultura española y la alemana, por nuestra «mentalidad europea» de libertad, de derechos del trabajo y también por el tipo de relaciones familiares y por la forma de vivir y de comportarse, pero su independencia tan temprana de la familia y su carácter metódico, directo y confiado los hacen diferentes. Todos, sin excepción, muestran una empatía y una aceptación muy respetuosa con esas diferencias, ya que las relacionan con una manera de entender la vida desde la necesaria diversidad entre países lo que hace de Europa «un sitio muy interesante»:

- «[Las diferencias] se observan, sobre todo, a la hora de convivir con ellos, donde quedan patentes de que pie cojea cada uno». (Ebanus)
- «Diferencia culturales...pues sí que las hay, claro. Todos somos europeos, pero tenemos (gracias a Dios) nuestras diferencias que hacen Europa un sitio muy interesante. [...] Todos tenemos esa mentalidad europea de libertad, de derechos del trabajo, de gusto por el placer, etc. Sin embargo, siempre están esas pequeñas cosas que nos hacen diferentes. [...] Desde mi punto de vista, esas diferencias a veces se ven plasmadas con la fidelidad en los típicos clichés que todos conocemos pero otras no». (Rodrigo)
- «A mí también me ha llamado la atención el hecho de que la mayoría de jóvenes de 20 años tiene un rodaje importante tanto a nivel personal como profesional y han viajado muchísimo. [...] Otro hecho curioso es que la mayoría vive fuera de casa desde los 18. [...] Lo que me llama mucho la atención es que son muy directos». (Alba)
- «Hay cosas que ya entiendo de los alemanes, por ejemplo, el porqué hacen tanta vida en casa y no fuera como en España (tras este invierno lo comprendo perfectamente). [...] Hay otras cosas que, aunque no consigo comprender el motivo, ya me parecen normales, por ejemplo, lo metódicos que son». (Manuel)

- «Considero que es gente muy alternativa y con una visión distinta de lo que es su preparación y su juventud». (Ebanus)
- «Son tremendamente confiados: no cierran las puertas, dejan las bicis en cualquier sitio, los zapatos y la colada en la escalera...puedes ir relajado». (Alba)

La mayoría afirma que el hecho de relacionarse con las personas alemanas y tener más contacto con la cultura alemana que con la propia favorece la adaptación a sus costumbres, aunque opinan que hay algunos hábitos a los que no se pueden/podrían acostumbrar:

- «Yo creo que con el tiempo vas adaptándote y haciéndote a lo que te rodea. Si no tienes la posibilidad de comprar pescado fresco, pues a la larga te olvidas de él, aunque luego te nombran las gambas y te salte el chip español. [...] Por eso creo que con el tiempo, el trabajo, el vivir más con alemanes y menos con gente de tu país, todo eso te acerca a su cultura, pero seguro que siempre sigues comprando aceite español o trayendo la maleta llena de embutidos cuando vuelves de casa». (Ebanus)
- «¡Ebanus lo ha clavado! Si vas a estar más tiempo por estas tierras, a no ser que trabajes entre españoles todo el tiempo, vivas con españoles y tus amigos sean españoles, te tendrás que ir adaptando poco a poco. Por ejemplo, lo del pescado y lo del sol». (Manuel)
- «Lo de saludar, yo creo que me estoy alemanizando porque ¡últimamente ya doy la mano antes de que me la den! ¡Qué horror! Mira que eso no me gusta [...]. ¡No me acostumbraré a limpiar con esos mochos tan rarísimos! Ni a tener tantísimas alfombras (moquetas) [...] Otro aspecto que no entiendo, pero me molesta un poco, es la manía por el aire fresco. Ahora mismo hace bastante frío, pero la ventana de la oficina está abierta para que se ventile... ». (Alba)
- «En cuanto a la comida...es verdad que a todo te acostumbras. Yo siempre pido que me traigan fuet y chorizo cuando vienen a visitarme, pero es ya como una manía porque puedo vivir perfectamente sin ello». (Alba)
- «Supongo que no me adaptaré nunca a cocinar con mantequilla o con aceites raros de plantas...Sí que le puedo poner salsas y mostazas a la ensalada, pero de forma puntual, porque donde esté un buen aceite de oliva... Y, como ya dije, el agua con gas creo que no me la voy a tragar nunca». (Alba)
- «La cantidad de patatas, salchichas, bollos, *minipizzas* y demás «guarrerías sabrosas» es realmente chocante para mí y ni me he acostumbrado a eso ni lo intentaré. [...] Y un tema más en serio donde realmente noto la diferencia entre España y Alemania, y al que no me acostumbro, es la independencia entre padres e hijo». (Manuel)
- «Siendo también algo más serio, coincido con lo que dice Manuel con respecto a los de los hijos [...]. Relacionado con esto quizás está otra cosa a la que no me acostumbro. Me refiero a ver a toda esa gente de 60 años o más que están un poco perdidos en la sociedad [...]. Creo que aquí si eres mayor y estás solo puedes tener más problemas sociales de los que podrías tener en España, aunque la cobertura del estado aquí sea mejor. Veo a mucha gente mayor sola... ». (Rodrigo)

Aseguran que, durante su estancia en Alemania, se ha ampliado su círculo de amistades y de conocidos. En este punto hay diferentes posturas: en primer lugar, la de los estudiantes que se relacionan básicamente con estudiantes españoles (por la cercanía cultural, por la facilidad de comunicación y/o por la comodidad) y con estudiantes

Erasmus alemanes; en segundo lugar, la de los estudiantes españoles que evitan desde el principio entablar relación con compatriotas para mejorar su alemán; y, por último, la de los estudiantes que han compartido experiencias con alemanes y con españoles dependiendo de la situación:

- «Al principio era muy reticente a juntarme con españoles, pero luego bajé del burro, porque, al fin y al cabo, con ellos puedes profundizar más (cuestiones de idioma y de cultura) y son amigos que te llevas». (Alba)
- «Yo he de decir que mis amistades aquí son españoles. Conozco a Erasmus de otros países, muchos de ellos son buenos amigos, pero mi «familia» aquí son todos españoles». (Ebanus)
- «Para mejorar mi alemán [...] he hecho tándem, me mudé a un piso con alemanes, he intentado relacionarme con ellos, pero no es fácil entrar en grupos de gente del país, tanto por la diferencia de cultura como por la comodidad de quedarte con tu grupo de amigos españoles. Aún con todo eso no veo la necesidad de apartarte de los españoles, ya que es la gente con quien tienes más en común y tan lejos de casa, ellos son con quienes más arropado me siento y es como mi familia aquí». (Ebanus)
- «Mi grupo de amigos aquí, mi pequeña familia, como decíamos, son también españoles. Es verdad que son cosas que pasan y tampoco me arrepiento de ello. Tengo amigos alemanes y de otras nacionalidades, pero siempre que tengo que recurrir a alguien, lo hago con los de casa. [...] Es este punto en común que tenemos: somos Erasmus y somos españoles. No tanto porque sean españoles, sino más bien porque desde el principio vivíamos la misma experiencia, estábamos igual de perdidos y nos entendíamos mejor, transmitíamos más, claro está». (Alba)
- «Yo no he huido de los españoles, en tal caso he huido de los Erasmus. [...] Mis amigos aquí ya no son Erasmus. [...] Puedo decir que mi grupo más cercano es casi completamente alemán debido, en parte, a que ya empieza a haber un salto de edad con respecto a los erasmus veintiunañeros». (Rodrigo)
- «Tengo que diferenciar. Relacionarme es con Erasmus (mis clases son un poco raras y en la mayoría no hay alemanes) y estoy con prácticas y proyectos con ellos, pero sé que cuando acabe esto no les volveré a ver. Ahora bien, amigos, amigos sólo tengo alemanes. Y en este caso, sí sé que serán duraderos [...]. Sabía que con que conociera a un sólo español estaba perdido, pues todos se conocen y no tardaría en acabar en el típico grupo de 10 donde sólo chapurrea una alemán». (Manuel)

También afirman que las amistades que hacen durante el Erasmus no suelen ser amistades duraderas, a no ser que hayan hecho amistad con gente de su país. Consideran que la amistad que se ha creado ha estado provocada por la situación del momento y es pasajera, pero también hablan de sentimientos e intentan evitar el «mal trago» que supone tener que despedirse de gente con la que se han encariñado y que posiblemente no vuelvan a ver:

- «Somos gente que supongo que en la vida real no nos juntaríamos ni por dinero. Diferentes gustos, diferentes maneras de pensar, diferentes preferencias, principios... y se saca la paciencia de donde no se tiene. No deja de tener ese toque de «amistad pasajera»». (Alba)
- «Mis amigos ya no son Erasmus [...] porque considero que no merece la pena llevarse los malos tragos de tener que volver a despedirse de gente a la que has

querido y quieres un montón y a la que quizás no puedas volver a ver en mucho tiempo». (Rodrigo)

Para la mayoría de estudiantes, la vida social durante el Erasmus es muy intensa y activa y de total autonomía en referencia a la familia lo que ayuda a «enriquecerte y a madurar» y dar un sentido a cosas de la vida que antes pasaban desapercibidas. Valoran la ayuda de los padres, pero piensan que llegada una edad necesitan autonomía para tomar decisiones (organización de los estudios y el tiempo libre, la búsqueda de piso, resolver problemas administrativos…) y para realizar las faenas de la vida diaria (cocinar, planchar, etc.):

- «Cuando vuelva, voy a tener a mis amigos de siempre, que ya es muchísimo, pero soy consciente de que mi vida social no va a ser ni mucho menos tan activa como lo está siendo aquí. [...] Yo el año que viene no voy a ser la misma persona porque esta experiencia, aparte de hacerme vivir una especie de segunda adolescencia, me ha hecho madurar en muchos sentidos y valorar cosas que antes ignoraba. [...] Para mí, el Erasmus en Berlín está significando también la primera vez fuera de casa. Por lo tanto, el hecho de «sacarse las castañas del fuego» se ha visto complementado por el hecho de estar en un país extranjero [...]. Vivir en el extranjero es una experiencia que creo que es muy enriquecedora para todo el mundo». (Alba)
- «Uno de los motivos por los que decidí hacer el Erasmus fue el poder «madurar». Mi caso es un poquito extremo y necesitaba desesperadamente «salir del nido» y espabilarme por mi cuenta. [...] El cambio fue total: tener propio piso, comprar la comida que tú quieres, cocinar, lavar, planchar, limpiar, marcarte tú mismo tus horarios y organizarte los estudios y el tiempo libre. «El Hotel Mama» como lo llaman por aquí, está muy bien, pero mi modesta opinión es que llegas a una edad en la que necesitas ser tú el que hagas las cosas y que no te lo hagan todo». (Manuel)
- «El Erasmus es algo muy enriquecedor a nivel social, entendiendo esta vez «social» como parte de la sociedad «real». Abrir cuentas bancarias (en el extranjero no es tan fácil como en España), resolver el kilo de papeles que tienes que presentar aquí y *acullá* para la universidad y demás, hacer las transferencias de la luz, agua, internet... cortarlas a su debido tiempo, firmar el contrato de alquiler...todo te hace «mayor» aunque no te des cuenta». (Rodrigo)
- «Madurar, he madurado en cosas que no me esperaba. Como bien dicen mis compañeros arriba, el tema de los papeles es flipante. [...] Otra cosa es lo de sacarte las castañas del fuego. Durante el Erasmus estamos totalmente descubiertos, ya que tu familia no tiene potestad para cubrirte aquí. [...] El tema de madurar es complicado y sólo te puedes hacer una idea de hasta qué punto llega cuando miras atrás y te comparas a ti mismo antes. O cuando vas a casa y ves a tus amigos del pueblo que siguen como siempre y te dejan frío con algunos de sus comentarios». (Ebanus)

En relación a la tercera temática «internet y lenguas», los estudiantes Erasmus españoles:

Son conscientes de la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual y, sobre todo, de internet para poderse comunicar y para acceder a la información durante la estancia Erasmus. Los hábitos en este aspecto han cambiado en cierta medida: manifiestan que durante su estancia Erasmus internet ha sido la herramienta más potente

para la búsqueda de información (horarios, direcciones, etc.), para comunicarse y para mejorar la lengua (viendo series o haciendo ejercicios de gramática online, etc.):

- «La verdad es que hoy en día con todas las tecnologías que hay redes sociales, mensajería VIP estás en otro país pero es como si estuvieras en casa. A veces pienso en cómo podían los primeros Erasmus vivir sin comunicarse instantáneamente... ¿con cartas de papel que tardan días en llegar? [...] La verdad es que soy un poco...cómo decir, *tech-victim*». (Manuel)
- «En los últimos años, internet ha aportado una serie de funcionalidades que han transformado nuestras vidas. Ahora si quieres comunicarte con un amigo enseguida: Skype, MSN, Facebook... Si necesitas resolver una duda: Google, Wikipedia, LEO...internet ha comprimido el tiempo y ahora necesitas apenas unos clicks para hacer o saber lo que quieres». (Manuel)
- «Internet está siendo la herramienta más potente y casi me atrevo a decir que exclusiva de mis búsquedas. [...] He empezado a usar más los diccionarios online. [...] Seguramente también puedo afirmar que el hecho de tenerle cierto pánico a las llamadas telefónicas, sobre todo, si son a nivel administrativo, me hace mirar horarios de apertura, precios, direcciones, etc. También suelo leer antes de ir a ver una película o un teatro. [...] Otras páginas que se han convertido en el pan de cada día son la bvg y el google maps. [...] También me he aficionado mucho a todo lo que son medios a la carta como RAC1, RNE, TV3 y Seriesyonkis». (Alba)
- «Internet vale para lo que lo uses y las opciones son infinitas: ver una serie en alemán, hacer ejercicios de gramática, contactar con alguien, buscar información sobre algo que has visto u oído, etc.». (Ebanus)
- «A pesar de lo fácil que hoy es entrar en contacto con otras culturas viajando, con internet, antes no lo era y eso se nota». (Rodrigo)

Aseguran que han aumentado el uso de programas y aplicaciones de internet con los que realizar llamadas telefónicas y chatear, como es el caso de Skype:

- «El Skype lo descubrí en Berlín. [...] Es la sustitución del teléfono fijo que no puedo usar para fuera de Alemania. [...] El Facebook, yo le pondría la estrellita de preferidos. Siempre he sido muy reacia a este tipo de redes sociales, pero este año me he relajado [...]. El Email lo he dinamizado algo con mi familia [...] y con los amigos lo uso como correo postal». (Alba)
- «Yo uso básicamente Skype, mails y, en menor medida, Facebook. En Madrid no usaba Skype y ahora es algo automático, llegar a la resi, abrir la puerta y entrar en el portátil para iniciar Skype. Primero el Skype y luego el Thunderbird para saber al momento quién te escribe». (Manuel)
- «He de decir que mi caso es muy similar al de Alba. Por ejemplo, antes no conocía Skype, pero ahora lo uso para comunicarme con mi familia y mis amigos íntimos del Erasmus. Para los amigos de España, sigo usando los medios de siempre, correos y tuenti indistintamente y un poco (muy poco) el MSN, pero eso ya es algo que hacía en casa. [...] De cualquier manera, es verdad que, de todos los programas, el que se lleva la palma es el Facebook. Se usa para todo, desde saber qué día es el cumple de alguien, a ponerte en contacto con un compañero de clase, pasando por organizar una cena con tus colegas». (Ebanus)

La mayoría de estudiantes insiste en la importancia del uso del portátil como herramienta de comunicación, de acceso a la información, al ocio, etc. Su razonamiento

viene argumentado con frases como: «es su ventana al mundo», «es su medio de contacto con los de aquí y con los de allí», «hace todo mucho más interactivo», «es su medio de trabajo», «es su medio de ocio»:

- «En general, he notado que estoy mucho más pegada al portátil. Para empezar, en Barcelona no tenía ni portátil. Es como mi ventana al mundo. [...] Es mi radio, mi MP3 (he descubierto grooveschark.de, algo como *spotify*), mi diario, mi televisión, mi teléfono... Nada más llegar lo enciendo y enciendo todas las vías posibles para estar en contacto con los de aquí y los de allí [...]. Realmente es mi gran compañero». (Alba)
- «Pero el cacharrito portátil no sólo vale para comunicarse, es como decía Alba, mi ventana al mundo. Música, videos, noticias...aquí lo es todo. [...] Quizás antes del Erasmus no fuera tan evidente pero que las cosas están más cerca, pero estando en otro país y con tu portátil siempre a mano, siempre online, pues todo se hace mucho más interactivo». (Manuel)
- «Trabajo con el portátil, estudio con el portátil, lo uso de teléfono, de enciclopedia, de diccionario, de videoconsola, de televisión, en fin, que mientras esté el portátil encima de la mesa, no me voy a aburrir». (Ebanus)
- «Uso regularmente el portátil todo el año para lo que comentáis: recabar información, comunicarme con los amigos esparcidos por el mundo [...]». (Rodrigo)

Antes de la estancia Erasmus, usan el castellano (o catalán) para comunicarse y para buscar información, pero durante su estancia en Alemania, se muestran más abiertos al uso de lenguas extranjeras y de recursos que ofrece internet. Adaptan la lengua al interlocutor «no tengo una lengua predeterminada» o a la información que necesitan «hago un compendio de páginas de esos idiomas y cojo la información de aquí y de allá». Sobre el medio de internet utilizado hay diferencias dependiendo de la finalidad y del «antes» y el «durante»:

- «Yo podría afirmar que antes de venir aquí no usaba más que el catalán y el castellano. Sin embargo, ahora tengo amigos con los que obligatoriamente tengo que cambiar la lengua. He intentado evitar el inglés, así que con la mayoría de mis nuevas amistades hablo en alemán. [...] Quizás ahora me atrevo más a consultar diarios y webs en alemán, e incluso, de vez en cuando pongo canales como la CNN o la BBC, en inglés. Con todo, la lengua que use depende, como es evidente, de con quién me esté comunicando, así que va a ratos». (Alba)
- «Con los guiris que conocí en mi Erasmus en Nantes conservo el francés y con los de Köln el alemán, aunque también se escapa el español, el italiano y el inglés, por supuesto. No tengo una lengua predeterminada a decir verdad. [...] Para buscar información lo mismo: entre las lenguas que conozco hago un compendio de páginas en esos idiomas y cojo la información de todos de aquí y de allá, sin ninguna preferencia». (Rodrigo)
- «Yo diferenciaría entre dos tipos: las cosas que usaba antes de ir a Alemania y las que usaba durante el Erasmus. Antes [...], lo único que usaba eran buscadores y webs con informaciones de Alemania (Erasmusworld, spaniards...) porque no se suele conocer a nadie del país adonde vas a ir. Una vez estás allí, usas el mail (MSN, Skype, Facebook...) para conectarte con los *amiguetes* que van surgiendo. Y, finalmente, una vez se ha acabado el Erasmus empiezo a usar más el Skype, además del mail para poder seguir manteniendo relación». (Manuel)

Afirman que las aplicaciones de internet ayudan al aprendizaje de la lengua extranjera, ya que el chat de Facebook y de Skype recrean por escrito conversaciones informales y expresiones que en una comunicación directa son difíciles de retener:

- «[Internet] sí que ayuda al aprendizaje de la lengua. Muchas veces, en conversaciones informales, coges al vuelo las expresiones y palabras que luego olvidas. El chat de Facebook o de Skype recrean estas conversaciones informales, pero por escrito. La ventaja de esto es que puedes retener las expresiones, el vocabulario, e incluso, apuntarlo en una libreta». (Alba)
- «Yo creo que las nuevas aplicaciones contribuyen de manera clara al aprendizaje y a la mejora de un idioma, así como a conocer su cultura». (Manuel)

Creen que las aplicaciones de internet ayudan a superar estereotipos o a acercarse a la cultura alemana, pero sólo en parte. Los estudiantes Erasmus españoles prefieren el contacto directo para acercarse a la cultura:

- «En cuanto a la cuestión cultural, supongo que a través de estos medios sólo se materializan los hábitos que ya conocíamos en persona. Sabemos que igual son más fríos y eso, por ejemplo, no escriben con tantas exclamaciones, pero acabas dándote cuenta de que los hábitos virtuales son bastante comunes para todos los países». (Alba)
- «Para superar estereotipos y demás (o encontrar nuevos) lo mejor es el contacto directo. Puedes leer mucho o ver muchas cosas, pero es teniendo conversaciones con la gente que te vas encontrando o convivir con ellos, lo que te da una visión más amplia de su personalidad. [...] Si tienes inquietud, da igual si es por internet o en persona, aprenderás muchas cosas aunque ya digo que internet, aunque es una herramienta potente, deja menos huella que una conversación directa y sincera con alguien». (Ebanus)

En relación con la última temática, «resumen del foro», los estudiantes Erasmus españoles:

Valoran muy positivamente la estancia en el extranjero tanto desde el punto de vista personal como profesional:

- «He conseguido un dominio muy bueno del alemán y del inglés. He aprendido a hacer presentaciones profesionales sin temblar de los nervios. Y lo mejor, gracias a los amigos alemanes que encontré, ahora tengo un trabajo en Alemania. He descubierto lo maravillosa que es Alemania al viajar. Me he vuelto un fan de la *bici* gracias a los paseos diarios a la *facu* con mi *bici* Chulapa». (Manuel)
- «A nivel profesional, creo que he hecho un gran salto. [...] Además, el hecho de trabajar en castellano, alemán e inglés simultáneamente te hace abrir la mente. También me he topado con gente internacional, cosa que hace que tanto el alemán como el inglés fluyan. Por lo que hace a nivel personal, creo que ha sido un año muy importante en mi vida. [...] Para mí, también era la primera experiencia de independencia, así que me he dado cuenta de que ya puedo sacarme las castañas del fuego. [...] Puedo decir que me he conocido mucho mejor a mí misma y que me he encontrado un bonito equilibrio». (Alba)
- «Personalmente, al igual que todos, he hecho multitud de nuevos amigos de los cuales creo y espero que muchos estén ahí durante mucho tiempo. También

personalmente he aprendido a moverme por mí mismo y a sobrevivir con mis actos y mis comidas, lo cual no ha sido fácil». (Rodrigo)

b. Resultados del foro de discusión de los estudiantes alemanes

De la misma forma que en el apartado anterior, exponemos la información relevante que se desprende del foro de discusión de los estudiantes Erasmus alemanes en relación a las cuatro temáticas tratadas.

En cuanto a «Las competencias comunicativas interculturales», los estudiantes Erasmus alemanes:

Perciben que han mejorado en todas las competencias comunicativas pero, sobre todo, en la expresión y en la comprensión oral y en la interacción, hecho que nos constata Diana: «en mi caso se ha mejorado, sobre todo, la expresión oral. Nunca tuve grandes problemas con la comprensión oral, pero me resultaba muy difícil responder al momento durante una conversación. La estancia en España me ha ayudado mucho». Opinan que esa mejora se debe, sobre todo, a la comunicación constante con hablantes nativos tanto de forma oral como escrita:

- «Bei mir hat sich das Sprechen deutlich verbessert. Mit dem Hörverständnis hatte ich noch nie sonderliche Probleme, aber dann im Gespräch auch sofort etwas antworten zu können, fiel mir bisher eher schwer. Da hat mir das Semester in Spanien jetzt echt geholfen. Natürlich geht das Lesen auch schneller, weil man ein paar Vokabeln weniger nachgeguckt, und beim Schreiben ist man sich auch sicherer, weil man den Satzbau dann einfach im Kopf hat, wenn man fast nur von Spaniern umgeben ist und folglich auch fast die ganze Zeit nur Spanisch hört». (Diana)
- «Ich denke, dass sich bei mir alles verbessert hat. [...] Ich denke, dass ich durch das Zusammenwohnen mit Spaniern auch einen relativ umfangreichen Wortschatz bekommen habe. Klar gibt es immer noch einiges, was ich nicht weiß, aber grundsätzlich kann ich mich auf Spanisch sehr gut verständigen». (Nadoe)
- «Ich denke bei mir haben sich Hörverstehen und Sprechen am Meisten verbessert, da ein Großteil meines Lernens eher durch Gespräche und im Alltag stattfindet, als dass ich viel zu Hause lernen würde. Das macht sich allerdings (was das Sprechen betrifft) auch zugegebenermaßen bemerkbar, wenn ich spezifisches Vokabular brauche. [...] Lesen geht mittlerweile auch ziemlich unkompliziert. Ab und zu mal eine Email an Kommilitonen oder Dozenten und hier un da mal eine kurze Ausarbeitung, die sich allerdings bzgl. Der Vokabelkenntnisse dann auch eher unkompliziert gestaltet, da sie zumeist auf vorheriger Sekundärliteratur aufbaut und man das entsprechende Vokabular dann größtenteils schon durch das Lesen vorher kennt». (Marian)
- «Ich hatte zwar viel mit anderen ErasmusstudentInnen zu tun, hatte aber das Glück, dass viele davon aus Südamerika kamen und wir somit in unserer Gruppe meistens Spanisch sprachen, Englisch war nie eine Option. [...] Ich hatte auch das Glück, eine super WG mit zwei Spanierinnen gefunden zu haben. Meine Mitbewohnerinnen waren sehr offen und nett und wir haben viel zusammen unternommen und sie haben mich auch in ihre Freundeskreise mit einbezogen». (Lars)

- «Bei mir hat sich am meisten das Hörverstehen verbessert. [...] Durch meine Mitbewohnerinnen habe ich viele neue Redewendungen kennengelernt und sie habe mich auch versucht zu korrigieren, wenn ich Fehler gemacht habe. Insgesamt denke ich, dass ich mich problemlos in Spanien unterhalten und kommunizieren kann». (Lars)

Hacen énfasis en haber desarrollado una mayor capacidad para interactuar en situaciones comunicativas de la vida cotidiana, abandonando totalmente el aprendizaje memorístico de listas de vocabulario, como lo afirma la frase de Marian: «para mí es más fácil hablar sobre cualquier tipo de tema, filosofía o psicología, que describir a alguien, o hablar de los electrodomésticos o utensilios de cocina que son necesarios para hacer un pastel. El aprendizaje de vocabulario por temas lo he abandonado»:

- «Es ist für mich einfacher sich auf Spanisch über Gott und die Welt, Philosophie oder Psychologie zu unterhalten, als jemandem zu beschreiben, welche Küchengegenstände und Handbegriffe notwendig sind, um einen Kuchen zu backen. Dieses Vokabellernen nach Themenblöcken habe ich nämlich zugegebenermaßen etwas vernachlässigt». (Marian)
- «Was mir aber definitiv bislang im Spanischen noch fehlt sind Ausdrücke, die man mal eben so sagt oder die man im Alltag braucht. Ich kann mich ohne weiteres mit anderen über irgendwelche Themen wie z.B. Reisen, Studium, Freunde, etc. unterhalten». (Helena)

Como se ha dicho anteriormente, destacan la importancia de relacionarse con españoles para mejorar el español, aunque, en algunos casos, se muestran decepcionados porque se han encontrado con grandes dificultades para relacionarse con estudiantes españoles como lo confirma la frase de Eva: «encuentro que es muy difícil entrar en contacto, sobre todo, con los estudiantes catalanes. Si hablo español, lo hago normalmente con chilenos, mejicanos o canarios»:

- «Ich hatte das Glück in Huelva gleich auf Anhieb nette SpanierInnen in der Uni und auch außerhalb kennenzulernen. Dementsprechend habe ich mit diesen Leuten mehr Zeit verbracht als mit den anderen Erasmus-StudentInnen. Genauso wie bei Nadoe war es mein Ziel mich gut zu integrieren und mein Spanisch zu verbessern». (Dianavu)
- «Ich finde es sehr schwer, Zugang vor allem zu den Katalanen zu finden. Wenn ich Spanisch spreche, dann eher mit Chilenen, Mexikanern oder Bewohner der Kanarischen Inseln». (Eva)
- «Zu Beginn meines Aufenthalts in Sevilla konnte ich noch nicht wirklich gut Spanisch und Kontakte knüfpen ist natürlich immer damit verbunden. [...] Zum anderen muss ich aber auch jetzt noch sagen, dass das von Eva erwähnte «Zugang» finden nicht immer ganz einfach ist. In der Uni beispielsweise sind zwar alle super freundlich, aber es scheint mir schon so zu sein, dass alle untereinander ihre fest bestehenden Freundeskreise haben». (Marian)
- «Ich habe relativ viele Erasmusfreunde, aber wir reden meistens auf Spanisch, dazwischen tummeln sich auch einige Spanier. Es ist ein bisschen schade, dass ich in einer typischen Erasmus-WG gelandet bin, denn wir reden hier Spanisch, Englisch und Deutsch». (Helena)

Algunos de ellos remarcan la dificultad de entender la variante lingüística del español en Andalucía («el andaluz»), por lo que supone de dificultad añadida a la hora de comunicarse:

- «Zwar konnte ich vorher schon einigermaßen Spanisch, aber anfangs machte mir der andalusische Akzent doch sehr zu schaffen». (Nadoe)
- «Bei mir hat sich am meisten das Hörverstehen verbessert (wobei ich in Andalusien immer noch nicht alles verstehe)». (Lars)

Al inicio de su estancia en España algunos manifiestan haber actuado con cierta timidez o reparo a la hora de comunicarse en español, pero tras meses de convivencia en el país afirman haber superado esos problemas:

- «Und wirklich viel geredet habe ich anfangs auch nicht, da ich mich einfach nicht wirklich getraut habe… Nach 10 Monaten hatte ich allerdings überhaupt keine Probleme mehr, sei es beim Sprechen, Verstehen oder Schreiben». (Nadoe)

En relación con la segunda temática «lenguas y cultura», destacamos que los estudiantes Erasmus alemanes:

Afirman que, antes de su estancia en España, apenas tenían prejuicios o estereotipos negativos hacia la cultura española: «yo misma, antes de mi estancia en el extranjero, no tenía prejuicios negativos sobre España y los españoles [...]» (Marian):

- «Ich würde definitiv behaupten, dass ich die Vorurteile überwunden habe und mir meine eigene Meinung gemacht habe…Obwohl einige Vorurteile, hauptsächlich die positiven, definitiv wahr sind!». (Nadoe)
- «Da ich selbst eigentlich vor meiner Zeit hier keine negativen Vorurteile über Spanien und Spanier hatte (warum wäre ich auch sonst hierhergekommen?!), galt es auch eher weniger diese zu überwinden, sehr wohl jedoch sich diesem Rhythmus anzupassen. [...] Wie ich schon vorher angedeuteten hatte, hatte ich eigentlich nie wirklich negative Vorurteile über Spanier, weswegen es da nicht viel gab, was ich überwinden musste». (Marian)

Creen que la mayoría de los estereotipos hacia la cultura española se corresponde con la realidad, aunque cabe destacar que, en el caso de los estudiantes alemanes, se trata normalmente de estereotipos positivos. Lars nos dice: «como los demás compañeros, creo que los prejuicios positivos hacia los españoles, como que son hospitalarios, que les gusta celebrar o que levantan más la voz (en comparación con los alemanes), son verdad»:

- «Also, es gibt definitiv viele Vorurteile über die Spanier. Bei mir hatte sich v.a. das Vorurteil eingeschlichen, dass die Spanier eher wenig arbeiten. Aber ganz ehrlich gesagt habe ich relativ schnell gemerkt, dass das alles andere als wahr ist! Selbst die Studenten sitzen schon früh im Semester in der *Bib* und lernen und kaum geht's auf die Klausuren sind die Clubs und Bars wie leer gefegt. Dass sie laut sind stimmt wohl, genauso dass sie gerne feiern, nett sind, gastfreundlich, etc». (Nadoe)
- «Ich kann nur sagen, dass sich die Vorurteile mit dem faul sein oder Paella essen definitiv nicht bestätigt haben. Dass hier Faulheit Gang und Gäbe wäre, kann ich

auch nicht bestätigen, wohl aber, dass was das Alltagsleben angeht, offenbar eine größere Gelassenheit und Geduld zu herrschen scheint. [...] Es bestätigt sich auch das eher positive Vorurteil, dass sich der Großteil des Lebens einfach außerhalb der eigenen vier Wände abspielt. Meine Mitbewohner z.B. sehe ich manchmal mehr abends in Bars als zu Hause und verabreden tut man sich auch eher selten bei irgendwem zu Hause, sondern man trifft sich in Bars, Plätzen, Cafés oder am Flussufer. [...] Das Vorurteil des «Lauten» stimmt jedoch definitiv». (Marian)

- «Wie die Anderen schon gesagt haben, finde ich auch, dass die (positiven) Vorurteile wie gastfreundlich, laut, gerne feiern zutreffen. [...] Dadurch, dass ich im Norden Spaniens war, traf ich viele typische Klischees gar nicht erst an. Flamenco, Strand, Palmen, Hitze, etc. gibt es einfach nicht in der Art, wie es in Andalusien der Fall ist. Zudem habe ich oft auch von NordspanierInnen die oben genannten Klischees über Andalusier gehört. So meinten einige, dass die Andalusier nicht arbeiten würden, faul seien, nur feiern und essen und die Monate voller Feiertage seien. Das hat mich erstaunt. Denn das die Vorurteile, die im Ausland bestehen, auch in Spanien über Spanier vorherrschen, hätte ich nicht gedacht». (Lars)
- «Also, als ich hier ankam habe ich erstmals recht schnell verstanden, warum sich überhaupt solche Stereotypen (vor allem laut, trinken viel, gastfreundlich) ergeben: Weil man diejenigen, die solchen Stereotypen entsprechen, einfach am schnellsten kennenlernt. [...] Jetzt in meinem dritten Monat in Spanien lerne ich auch viele Spanier kennen, die gar nicht dem Stereotyp entsprechen». (Helena)

Aseguran haberse acostumbrado y adaptado a los hábitos de la cultura española: hacer la siesta, hacer más vida social fuera de casa, saludarse dándose dos besos, acostumbrarse al volumen elevado a la hora de hablar, comer y cenar tarde, pero que también han conservado costumbres de la propia cultura como por ejemplo, por las mañanas, comer «muesli» o tostadas con mantequilla en lugar de comer el desayuno «típico» andaluz (tostadas con tomate y aceite). En algunos casos, apuntan que hay costumbres españolas que les gustan más que las propias, por ejemplo, los horarios de las comidas, comer a las 14h en vez de a las 12h o comer de tapeo:

- «Begegnete ich dieser Gelassenheit (zu der auch die anfangs gefühlte, langsamere Schrittgeschwindigkeit in Fußgängerzone gehörte) anfangs manchmal noch genervt, habe ich das inzwischen wohl einfach dadurch überwunden, indem ich mich einfach selbst dem angepasst habe. Dazu gehört inzwischen auch, dass ich (wenn ich nicht gerade Uni habe) mich nachmittags hinlege (*Siesta*). Abgesehen von den großen Kaufhäusern und Supermärkten ist von 14-17.30 Uhr einfach mal fast alles geschlossen». (Marian).
- «Fehlen wird mir diesbezüglich auf jeden Fall die Lautstärke in spanischen Bars, wenn ich nach Deutschland zurückkehre. [...] Auch die obligatorische Frage, warum viele Leute von der Straße zum Balkon oder Fenster hochschreien, dass jemand doch endlich runterkommen solle, wird mir fehlen. Ebenso die Wagen mit irgendwelchen Werbungen für Veranstaltungen, die vormittags mit Lautsprechern durch die Straße fahren. [...] Abschließend vielleicht lediglich noch, dass die Art und Weise miteinander zu sprechen (gerade zwischen Männern und Frauen) sehr viel mehr Körperkontakt betonter ist, was schon beim (angedeuteten) Wangenkuss links und rechts beim ersten Kennenlernen anfängt. [...] Generell muss ich sagen, dass ich mich mit der Zeit immer weniger fremd in eurer Kultur gefühlt habe und mir mittlerweile hier eigentlich nichts mehr wirklich auffällt, was Vorurteile bestätigen könnte». (Marian)

- «Was die anderen Gewohnheiten angeht: damit hatte ich nie wirklich ein Problem. Ich bin es sowieso gewohnt spät zu essen und von daher habe ich mich sehr schnell an die spanische Art angepasst. V.a. im Sommer macht man das aufgrund der Hitze sowieso. Und da muss ich ganz ehrlich sagen, dass mir die spanische Art 1000 mal besser gefällt als die deutsche!». (Nadoe)
- «An die Gewohnheiten habe ich mich zum Teil angepasst, aber auch andere Gewohnheiten aus Deutschland beibehalten. Wenig schwer erschien mir die Umstellung der Essenszeiten auf einen späteren Zeitpunkt. Was hier anders ist, ist die Verteilung der Menge, die ich esse. In Deutschland war meistens das Mittagessen die Hauptmahlzeit, während es hier eher abends ist. Hängt aber wirklich mit den Temperaturen zusammen, dass man bei 40°C und mehr tagsüber einfach auch keinen großen Hunger hat. [...] Das Einzige, woran ich mich vermutlich nie gewöhnen werde ist das typisch spanische (bzw. eher andalusische) Frühstück. *Tostadas* mit Öl und Tomate sind einfach morgens gar nicht mein Ding. Da brauche ich meine Butter oder Margarine und meistens eher was Süßes dazu wie Marmelade oder Honig. Oder halt Müsli. Ansonsten versuche ich generell viel zu Hause zu kochen und wenig auswärts zu essen, da mir auf Dauer in all den Tapas Bars das Essen zu fettig ist, da viele Sachen frittiert sind und oftmals mit Pommes als Beilage serviert werden». (Marian)
- «Doch muss ich sagen, nach ein paar Wochen habe ich die Siesta zu lieben begonnen ;-) Sie gehört einfach zum spanischen Rhythmus dazu und zudem bietet sie zum Beispiel Familien die Möglichkeit, zusammen Mittag zu essen. In Deutschland ist das alles viel hektischer. Die Menschen essen in der Mittagspause auf der Straße und nehmen sich kaum Zeit. Während der Siesta kann man aber gemütlich zu Hause mit der Familie, Freunden, etc. essen und sorgt so für eine angenehme *Entschleunigung* des oft hektischen Alltags. Auch habe ich mich voll an den spanischen Rhythmus angepasst (wobei ich trotzdem auf ein ausgiebiges Frühstück nicht verzichtet habe). Zu Mittag gegessen habe ich meist auch erst um 14 Uhr, zu Abend gegessen dann auch erst um 21 oder 22 Uhr. [...] Ah, nicht zu vergessen, eine der schönsten Angewohnheiten in Spanien, an die ich mich sofort gewöhnt habe und die ich hier in Deutschland *seeehr* vermisse, waren die Tapas ☺. Abends gemütlich von Bar zu Bar ziehen und Tapas essen ist einfach genial. Auch trifft man so immer Leute und bleibt in Kontakt». (Lars)

A pesar de mostrar una gran capacidad para adaptarse a las costumbres culturales españolas, destacan que hay hábitos y comportamientos de la cultura española a los que no se pueden acostumbrar como, por ejemplo, a la poca variedad de pan en las panaderías, a la poca conciencia ecológica de los españoles, a los horarios de apertura de los bancos, a los horarios de salir de los jóvenes o a que los dueños de los perros dejen que sus animales hagan sus necesidades en las aceras de las ciudades:

- «Das einzig wirklich nachhaltig Negative, was mir aufgefallen ist, ist dass offensichtlich fehlende ökologische Bewusstsein. So sehr auch innerhalb der eigenen vier Wände auf Sauberkeit geachtet wird, so wenig interessiert sich die Mehrheit dafür, wie es auf den Straßen aussieht. Müll wird einfach aus Autofenstern an der Ampel geworfen und Flaschen, Plastiktüten etc. werden gerade bei *botellones* achtlos liegen gelassen, so dass der Ort am Ende oftmals einer Müllhalde gleicht. [...] Das Einzige womit ich mich auch sonst noch ein bisschen schwer tue, ist das Brotangebot im Supermarkt. Mir fehlt ein bisschen die Vielfalt verschiedener Brotsorten und, vor allem, Schwarzbrot. Sorry aber

auch das *pan integra*l, das es gibt, ist da nicht wirklich ein gleichwertiger Ersatz». (Marian)

- «Da schließe ich mich Marian an, was die negativen Seiten angeht. Finde es auch nicht wirklich toll, dass man seinen Müll überall liegen lässt und dass es aber anscheinend niemanden stört. Klar gibt es dann diese Aktionen von den Städten, dass es etwas sauberer wird, aber ich denke, dass man das nicht einfach so schnell in den Köpfen der Leute ändern kann. Und auch beim Brot muss ich 100%ig zustimmen! Auch mir hat einfach die Auswahl gefehlt und dass es einfach nur Weißbrot gibt. Wobei ich sagen muss, dass es bei Mercadona zumindest sowas Ähnliches wie Vollkornbrot gibt! Immerhin etwas!». (Nadoe)
- «Das mit dem Feiern war auch erstmals eine Umstellung. Dass man frühestens um 3 oder 4 Uhr in eine Disko geht war am Anfang schon anstrengend. [...] Was ich in Spanien immer noch nicht verstehe ist, dass die Gehwege voller Hundehaufen sind... Es ist mir in vielen Städten aufgefallen, dass Hundebesitzer ihre Hunde nicht immer ins Grüne bringen, sondern einfach auf der Straße/Gehweg ihr Geschäft verrichten lassen. Was ich auch noch nicht verstehe ist, dass die Banken in Spanien immer nur morgens von und fas nie Nachmittags offen haben». (Lars)
- «Was ich in Spanien wohl nie verstehen werde, ist die Art erst um 3 Uhr in die Disco zu gehen. Abgesehen davon, dass die Discotheken hier um einiges besser sind als in Bonn oder Köln, komm ich mit der Uhrzeit überhaupt nicht klar. [...] Das Thema Weißbrot wurde auch schon angesprochen. Ich habe eigentlich noch nie verstanden, warum es in den meisten Ländern nur dieses Brot gibt, vor allem, weil in Deutschland ja immer und überall gepredigt wird, wie ungesund das wäre. Also, entweder das stimmt nicht, oder wir leben sehr viel gesünder!?? Ich habe hier mittlerweile mehrere Geschäfte für «richtiges» Brot gefunden und von daher komme ich damit klar ;-) Aber ohne das hätte ich ein wirkliches Problem. [...] Ich verstehe einfach nicht, dass die das nicht irgendwann widerlich finden (ich kann nach 4 Tagen kein Weißbrot mehr sehen). Aber das ist ja in anderen Ländern nicht anders. Es ist übrigens immer das Gesprächsthema Nr. 1 zwischen Deutschen ;-)». (Helena)

Dicen mostrar empatía hacia algunas costumbres de la cultura española como el hecho de dormir la siesta y de que las tiendas cierren al mediodía por las altas temperaturas como nos dice Marian: «Si uno ha estado en Sevilla durante un verano con temperaturas de 45°C, sabe que ese es un buen motivo para cerrar todas las tiendas»:

- «Ich denke das Vorurteil des «Faulseins» kommt unter anderem vielleicht daher, dass man eben tagsüber während der Siesta schläft und viele Geschäfte nachmittags geschlossen sind. Wenn man aber einmal im Sommer hier in Sevilla war und Temperaturen von 45°C und mehr miterlebt hat, weiß man, dass es einen guten Grund gibt, warum alles nachmittags geschlossen ist». (Marian)

En relación a la tercera temática «internet y lenguas», subrayamos que los estudiantes Erasmus alemanes:

Creen que internet ayuda a mejorar la lengua extranjera, aunque no piensan que empleando esta herramienta se mejore la competencia intercultural: «Creo que internet contribuye a mejorar la lengua. [...] De todas formas, no creo que uno se acerque más a la cultura española» (Helena):

- «Ich glaube, dass das Internet insgesamt ziemlich gut dazu beiträgt, die Sprache zu verbessern. Gerade wenn man auf Spanisch chattet, hat man mehr Zeit über die Grammatik, etc. nachzudenken und man macht nicht so viele Fehler, wie wenn man sich real unterhält. Allerdings, glaube ich nicht, dass man sich der spanischen Kultur dadurch annähert, es ist einfach die einfachste Form der Absprache, die Kultur bekommt man mit, wenn man sich dann auch wirklich trifft ;-)» (Helena)

Utilizan programas como Skype, MSN y Facebook para comunicarse por internet: «Los tres programas (mencionados anteriormente) ya los conocía antes de mi estancia en el extranjero, pero Facebok y Skype se han reforzado» (Helena). Afirman, además, que ahora se comunican con un mayor número de hablantes nativos de español. Apuntan que el Facebook lo utilizan más desde su llegada a España: «Lo interesante es que entre los estudiantes Erasmus todo va por Facebook: organización de fiestas, de cenas, de viajes, etc.; siempre a través de Facebook» (Lars):

- «Während meiner Zeit in Spanien habe ich hauptsächlich Skype und MSN genutzt. Mittlerweile bin ich da aber kaum noch angemeldet, weil mir einfach die Zeit dafür fehlt! Stattdessen kommuniziere ich mit den meisten meiner Freunde über Facebook. Auch wegen den Chats ist das eine gute Alternative zu den ganzen anderen Programmen. [...] da die Anzahl der Leute enorm gestiegen ist mit denen man versucht in Kontakt zu bleiben und was das ganze natürlich auch schwieriger gestaltet». (Nadoe)
- «In Spanien habe ich hauptsächlich Skype oder MSN benutzt, um mit meiner Familie und Freunden zu sprechen. In Deutschland nutze ich beide Programme kaum, da ich mit meinem Handyvertrag sämtliche Freunde umsonst anrufen und umsonst SMS schreiben kann. [...] In Kontakt mit meinen Freunden in Spanien bleibe ich auch über Facebook. Einen Facebook Account habe ich übrigens auch erst, seitdem ich in Spanien bin und habe es vorher überhaupt nicht genutzt. Das «in Kontakt bleiben» ist auch der Hauptgrund, warum ich bei Facebook angemeldet bin. Um mit Freunden in Deutschland zu kommunizieren, nutze ich Facebook überhaupt nicht». (Marian)
- «Zur Zeit bin ich noch im Erasmus-Semester und meine Sprachen sind ebenfalls Deutsch, Englisch und Spanisch. Eigentlich benutzen hier fast alle meine Freunde nur Facebook bzw. mit den richtig guten Freunden hier und von zuhause sowie um mit meiner Familie zu sprechen, benutze ich Skype und email. Die drei Programme kannte ich schon aus vorigen Auslandsaufenthalten, von daher hat Erasmus da wenig daran verändert (Facebook und Skype hat sich bewährt ;-) » (Helena)
- «Während meiner Erasmuszeit kommuniziere ich via Skype und Email, was daran liegt, dass ich auch kein Festnetztelefon habe und Skype auch die billigste Variante ist. Mit den Leuten in Spanien spreche ich über Handy, Facebook und Tuenti. Was interessant ist, dass eigentlich unter den Erasmusstudenten alles über Facebook läuft. Verabredungen, Partys, Abendessen, Reisen, etc. wird immer über Facebook ausgemacht. Und das alles nur auf Spanisch. Auch den Amerikanern, Australianern, Engländern schreibt man auf Spanisch. Englisch war eigentlich nie anzutreffen. Dadurch hat man viel Spanisch geschrieben und das hat auch dazu beigetragen, die Sprache besser zu lernen.»

Aseguran utilizar en la red mayoritariamente tres lenguas: el español, el inglés y el alemán. El español es el más usado durante su estancia en España para mantener contacto con las personas que han conocido allí, ya sean españoles o de otros países (in-

gleses, americanos, etc.): «Normalmente me comunico en las tres lenguas por internet (alemán, inglés y español). [...] pero muchas veces pasa que hablo en español incluso con mis amigos americanos o ingleses»:

- «Also grundsätzlich kommuniziere ich im Internet über 3 Sprachen: Deutsch, Englisch und Spanisch. V.a. das Spanische nutze ich doch relativ häufig, um mit meinen Freunden zu reden. Allerdings sind das nicht immer nur Spanier. Oft kommt es auch vor, dass ich mit meinen englischen/amerikanischen Freunden auf Spanisch rede. Warum kann ich gar nicht erklären, aber manchmal ergibt sich das einfach so!». (Nadoe)
- «Ist bei mir ähnlich wie bei Nadoe. Meine Sprachen im Internet sind ebenfalls Deutsch, Spanisch und Englisch. Englisch schreibe und spreche ich allerdings eher mit Freunden aus Australien, die ich auch schon vor meinem Erasmus Aufenthalt kannte. Neben meinen spanischen Freunden spreche ich auch Spanisch mit den Amerikanern und Engländern, die ich aus Spanien kenne. Liegt denke ich daran, dass ich während meiner Zeit in Spanien immer auf Spanisch mit ihnen gesprochen habe und das nun auch so beibehalten habe». (Marian)
- «Da ich ja noch in Spanien bin, kann ich momentan nur sagen, dass wir hier im Internet fast nur auf Spanisch sprechen, außer mit den Deutschen selber. Diejenigen, die sonst beim Sprechen noch Probleme haben und lieber auf Englisch reden, unterhalten sich im Internet auch immer auf Spanisch».
- «Verabredungen, Partys, Abendessen, Reisen, etc. wird immer über Facebook ausgemacht. Und das alles nur auf Spanisch. Auch den Amerikanern, Australiern, Engländern schreibt man auf Spanisch. Englisch war eigentlich nie anzutreffen. Dadurch hat man viel Spanisch geschrieben und das hat auch dazu beigetragen, die Sprache besser zu lernen. [...] Das Internet hilft auf jeden Fall mit der Sprache in Kontakt zu bleiben!». (Lars)

En relación a la cuarta y última temática «Resumen», los estudiantes Erasmus alemanes:

Afirman que la estancia en el extranjero les ha servido para crecer como personas y para madurar. Dicen ser personas más seguras de sí mismas e independientes: «Me he convertido en una persona más segura de mí misma» (Nadoe):

- «Auf jeden Fall! Letztendlich wird man mit der Ankunft in Spanien (egal wie intensiv man sich darauf vorbereitet und informiert hat) doch ziemlich ins kalte Wasser geworfen und muss seinen Alltag dort einfach irgendwie meistern. Dazu gehören die vielen kleinen Dinge des Alltags, die selbstverständlich sind, wenn man seit jeher an einem Ort lebt, die man jedoch als anfänglich «Fremder» erst lernen muss. [...] Letztendlich stellt man dann aber irgendwann fest, dass mit der Zeit alles viel leichter und selbstverständlicher wird und man gerade, wenn man Problemsituationen meistert, unheimlich daran wächst». (Marian)
- «Da stimme ich Marian zu! Ich denke, dass dieses Jahr in Huelva mir definitiv geholfen hat als Mensch zu wachsen. Ich bin wesentlich selbstbewusster und selbstsicherer geworden! Auch wenn man es im Nachhinein vielleicht als ganz einfach ansieht, man ist ja doch wie Marian schon gesagt hat, ins kalte Wasser geworfen worden. Wenn man ganz alleine in ein Land fliegt, wo man die Sprache kaum spricht, und sich dann zurecht finden soll, dann ist das doch eine große Herausforderung. Wenn ich mir das jetzt so überlege, denke ich zwar, dass alles halb so schlimm war, weil uns die Uni wirklich super zur Seite gestanden

hat, aber im Endeffekt ist es ja schon eine große Leistung, die nicht jeder hinbekommt». (Nadoe)

- «Ich glaube, dass ich bereits jetzt schon an dem Aufenthalt hier «gewachsen» bin, da ich schon einige Herausforderungen hatte, die Selbständigkeit erfordert haben. Zum Beispiel bin ich zwischendurch schon einmal umgezogen und das lief nicht ganz unproblematisch ab. Durch solche Situationen lernt man sich auch selber besser kennen». (Helena)

Aseguran que la estancia en el extranjero ha cambiado su forma de ser y que son conscientes de ser más tolerantes y abiertos: « Creo que soy más sosegado y que me estreso menos: si el bus no llega puntual, pues no llega puntual; si la cola en la caja del supermercado es muy larga y las cajeras, a pesar de eso, hablan de la fiesta de anoche, tampoco ya no es un problema». (Lars)

- «Ich würde sagen, dass Spanien mich hinsichtlich meines Charakters sehr verändert hat. Ich bin viel entspannter und positiver geworden. Und wenn ich mal wieder ziemlich schnell genervt bin von einer Sache, denke ich immer noch an Spanien und dann geht das Ganze meist besser! Außerdem wird man einfach viel offener gegenüber seinen Mitmenschen. Zusammengefasst gesagt: die Zeit in Huelva hat mich definitiv verändert!». (Nadoe)
- «Erasmus hat mich schon ein bisschen verändert. Ich bin, denke ich, viel gelassener geworden/weniger hektisch (wenn der Bus mal nicht pünktlich kommt, dann kommt er eben nicht pünktlich und das ist nicht schlimm; wenn die Schlange im Supermarkt extrem lange ist und die Verkäuferinnen sich trotzdem über die Party letzter Nacht unterhalten, dann ist das auch kein Problem mehr). Auch bin ich direkter und offener geworden». (Lars)

IV. DISCUSIÓN

IV.DISCUSIÓN DE LOS OBJETIVOS, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES Y LIMITACIONES

11.1. Discusión de los objetivos de la investigación

En este apartado, llevamos a cabo una revisión de los objetivos de nuestra investigación descritos en el apartado 9.3.2 realizada en relación a los resultados del análisis cuantitativo resultante de las encuestas y del análisis cualitativo del foro de discusión.

Objetivo 1: «Analizar la evolución general de las competencias comunicativas de los estudiantes alemanes y españoles entre el periodo anterior y durante la estancia Erasmus». Ambos grupos de informantes muestran una evolución ascendente en la adquisición de competencias comunicativas durante su estancia Erasmus, es decir, presentan una mejora notable en todas las competencias comunicativas, aunque hay que diferenciar entre estudiantes españoles y alemanes. Los estudiantes alemanes manifiestan mayor competencia comunicativa que los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus. Hay que recordar el factor tiempo: la diferencia de tiempo de estudio de la lengua extranjera es de casi un año entre ambos grupos de informantes.

Objetivo 2: «Cuantificar las competencias comunicativas de los estudiantes alemanes y españoles que presentan una mayor evolución entre el periodo anterior y durante la estancia Erasmus». Antes de la estancia Erasmus los estudiantes españoles y alemanes presentan, en primer lugar, mayores desigualdades en las competencias comunicativas, principalmente, en aquellas que implican producción de textos orales y escritos (expresión oral, expresión escrita, interacción) y comprensión de textos orales y escritos (comprensión oral, comprensión lectora); en segundo lugar, mayor desnivel de competencias comunicativas entre estudiantes, es decir, existen más diferencias entre el nivel de competencia comunicativa debidas a factores como la universidad de origen, los estudios que se cursan, el tiempo de estudio de la lengua extranjera y el tiempo de con-

tacto con la lengua extranjera y con su cultura. Durante la estancia en el extranjero se produce una equiparación de las competencias comunicativas gracias a la mejora, básicamente, de aquellas habilidades que implican producción de textos orales y escritos (expresión oral, expresión escrita, interacción). Los propios estudiantes son conscientes de que la mejora en esa competencia comunicativa depende, en gran medida, de la práctica y del uso de la lengua –afirman haber superado cualquier tipo de reparo para comunicarse en la lengua extranjera y que la sensación de mejora está condicionada por el contexto y la funcionalidad–; los estudiantes españoles, cuyo nivel de competencia comunicativa antes de la estancia Erasmus era menor que el de los estudiantes alemanes, presentan un mayor crecimiento en los diferentes niveles, por lo que podemos afirmar que la estancia Erasmus favorece la equiparación de los niveles en la competencia comunicativa tanto en los estudiantes españoles como en los alemanes y promueve la adquisición de los niveles básicos e intermedios.

Objetivo 3: «Comprobar si las diferencias en los niveles de competencia comunicativa que presentan los estudiantes antes del Erasmus se equiparan durante la estancia en el extranjero». El resultado explicado en el párrafo anterior corrobora cómo la estancia en el extranjero responde positivamente a la equiparación de los niveles en competencia comunicativa que era el resultado esperado.

Objetivo 4: «Determinar la relación directa entre el nivel de competencia comunicativa y el de competencia intercultural de los estudiantes alemanes y españoles». Los resultados del estudio revelan que a mayor nivel de competencia comunicativa, mayor nivel de competencia intercultural. Antes de la estancia Erasmus los estudiantes alemanes y españoles con niveles superiores en competencia comunicativa –en referencia a los niveles básico e intermedio– muestran: mejor percepción de las diferencias entre realidades culturales, mayor entendimiento de actitudes y opiniones diferentes a las propias, más empatía hacia las personas de la otra cultura, más integración de los hábitos de la otra cultura en los estilos de vida propios, y mayor relación con los miembros de la otra cultura. En cambio, durante la estancia en el extranjero los estudiantes españoles y alemanes con niveles básicos e intermedios son los que aseguran haber conseguido un mayor nivel en esas competencias interculturales, mientras que los estudiantes con niveles superiores se reafirman en esa actitud intercultural.

Objetivo 5: «Identificar en qué medida el aprendizaje de la lengua extranjera y la estancia Erasmus han servido para promover actitudes como la empatía, el respeto y la aceptación hacia las otras culturas». Los resultados en relación a este objetivo mantienen una relación estrecha con el objetivo anterior. Se afirma que la estancia en el extranjero va acompañada de la adquisición de un mayor nivel en competencia comunicativa y promueve actitudes de comprensión y aceptación de manera muy significativa en todos los niveles pero, sobre todo, en los básicos e intermedios: la toma de conciencia de las diferencias y similitudes entre realidades culturales, una actitud más positiva frente a opiniones y formas de actuar diferentes a las propias, una mayor empatía hacia las personas de la otra cultura, una mayor integración de los hábitos de la otra cultura en los estilos de vida propios tales como horarios, alimentación, formas de vida, etc., y mayor contacto y relación con estudiantes de la otra cultura.

Objetivo 6: «Analizar cómo contribuyen el aprendizaje de la lengua y la estancia Erasmus a superar estereotipos y prejuicios sobre la otra cultura basada en prejuicios». Los resultados de los estudiantes españoles y alemanes presentan diferencias. Los estudiantes españoles con niveles superiores en competencia comunicativa, antes y du-

rante su estancia en el extranjero, aseguran tener una mayor percepción de los estereotipos sobre la cultura alemana que los estudiantes con niveles básicos e intermedios, mientras que los estudiantes alemanes con niveles inferiores manifiestan una imagen más estereotipada de la cultura española que los estudiantes con niveles superiores, lo que se intensifica durante su estancia en el extranjero. Por lo tanto, tenemos que diferenciar en el tema de la superación de estereotipos sobre la otra cultura entre lo que es aprendizaje de la lengua (normalmente en contextos formales = aula) y la estancia en el extranjero. Mientras que los estudiantes Erasmus españoles afirman que durante su estancia en Alemania los estereotipos y/o prejuicios sobre la cultura alemana son menores que antes de su estancia, los estudiantes Erasmus alemanes muestran un proceso inverso. Éstos últimos manifiestan que muchos de los estereotipos sobre la cultura española se ratifican durante su estancia en el extranjero. Hay que destacar que los estereotipos y/o los prejuicios que los estudiantes alemanes tenían sobre la cultura española, antes de su estancia en España, tenían un valor principalmente positivo, mientras que los españoles tenían una imagen estereotipada más bien negativa de los miembros de la cultura alemana. Además, manifiestan ser conscientes de que en «la mayoría de los casos, esas generalizaciones no son válidas». Asimismo, dan mucha importancia al hecho de relacionarse con los miembros de la otra cultura e integrarse en su cultura para adquirir esa competencia intercultural.

Objetivo 7: «Conocer el uso de internet como herramienta habitual de comunicación y búsqueda de información de los estudiantes en el periodo anterior y durante la estancia Erasmus». Los resultados de los análisis muestran que, antes de la estancia en el extranjero, los estudiantes españoles y alemanes ya empleaban internet como herramienta habitual de comunicación y de búsqueda de información. No obstante, la estancia en el extranjero promueve su uso, sobre todo, en la/s lengua/s extranjera/s. Las aplicaciones que muestran un mayor crecimiento son el uso de diccionarios online y el uso de redes sociales como Facebook y Skype. Durante el periodo Erasmus los estudiantes aseguran tomar conciencia de la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual para comunicarse y para acceder a la información y principalmente de internet.

Objetivo 8: «Conocer la lengua de uso de internet de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles antes y durante la estancia en el extranjero». Hay que hacer una diferenciación entre la etapa «anterior al Erasmus» y la etapa «durante el Erasmus». Antes de la estancia en el extranjero los estudiantes Erasmus españoles y alemanes con niveles superiores en competencia comunicativa mostraban un mayor uso de la lengua extranjera en programas de mensajería instantánea, en buscadores, en diccionarios online, en los portales de información online, en redes sociales interactivas y programas de correo electrónico, que los estudiantes con niveles básicos e intermedios, los cuales mostraban una mayor utilización de la lengua materna. Sin embargo, la estancia en el extranjero promueve que tanto los estudiantes con niveles en competencia comunicativa básicos e intermedios como los estudiantes con niveles superiores empleen por igual la lengua extranjera en las aplicaciones de internet mencionadas con anterioridad.

Objetivo 9: «Analizar el uso de las aplicaciones de internet como medio que favorece la adquisición de la competencia comunicativa e intercultural». De los resultados de los análisis se desprende un cambio de opinión entre los informantes. En relación a la competencia puramente comunicativa, antes de la estancia en el extranjero los estudiantes españoles y alemanes consideran que internet contribuye poco al aprendizaje de la lengua extranjera, mientras que durante la estancia en el extranjero creen que

aplicaciones de internet como la mensajería instantánea ayudan al aprendizaje de la lengua extranjera. En este punto, destacamos que la mayoría de estudiantes ha realizado un mayor uso de la lengua extranjera en las aplicaciones de internet y, de ahí, que haya tomado conciencia de sus ventajas para practicar la lengua extranjera con los miembros de la/s otra/s cultura/s. En referencia a la competencia intercultural, los estudiantes alemanes y españoles antes de la estancia en el extranjero no consideraban internet como herramienta que promoviera la superación de estereotipos, sin embargo, durante la estancia en el extranjero creen que las aplicaciones de internet pueden contribuir a superar estereotipos o a acercarse a la cultura alemana, aunque piensan que depende, en gran parte, de un contacto previo con la otra cultura.

Objetivo 10: Por último y a modo de resumen de lo analizado anteriormente, abordamos el objetivo 10 de nuestra investigación: «Identificar las contribuciones de la estancia Erasmus en la mejora de la competencia comunicativa intercultural y en el uso de las aplicaciones de internet». Según lo expuesto en los apartados anteriores, podemos afirmar que la estancia Erasmus contribuye de forma excepcional a una mayor adquisición de competencia comunicativa intercultural y a un mayor uso de las aplicaciones de internet como herramienta de búsqueda de información y de comunicación. En términos generales, la estancia Erasmus: fomenta la diversidad lingüística o el multilingüismo, provee a los estudiantes extranjeros de contextos de comunicación reales basados en la comunicación entre personas de diferentes culturas, promueve el diálogo intercultural y el entendimiento entre miembros de distintas culturas y fomenta internet como herramienta de comunicación intercultural.

11.2. Conclusiones

El análisis empírico revela información que nos ayuda a entender la situación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto europeo. En Los resultados de nuestro estudio se manifiesta una clara tendencia: los estudiantes Erasmus españoles y alemanes, antes de la estancia en el extranjero, muestran un mayor nivel en el aprendizaje de habilidades de comprensión (oral y lectora), mientras que durante la estancia en el extranjero mejoran en la adquisición de capacidades de producción (expresión oral y escrita e interacción oral). En este punto es importante recordar la diferencia entre los términos «aprendizaje» y «adquisición». El «aprendizaje» se entiende como «el desarrollo de cierta capacidad o comportamiento; el resultado de un proceso consciente que exige instrucción adecuada e información presente en el entorno. La «adquisición» como el proceso automático e inconsciente mediante el cual se desarrolla cierta capacidad o conocimiento sin instrucción específica y sin apenas información en el entorno» (Moreno Quibén, 2006). La estancia en el extranjero de los estudiantes Erasmus se desarrolla principalmente dentro del proceso automático de adquisición del conocimiento, aunque en un número reducido de casos también se realiza un aprendizaje explícito mediante la asistencia a cursos de lengua extranjera.

De lo expuesto en el análisis de resultados de esta investigación, podemos deducir que en los contextos formales (contexto clase) el desarrollo curricular del aprendizaje de la lengua se sigue basando, en líneas generales, en un papel del docente basado en la transmisión de contenidos y en un papel del estudiante centrado en la recepción de esos contenidos; la interacción comunicativa y las habilidades de producción todavía están en un segundo plano ya que, según los resultados de la investigación, los niveles en habilidades y capacidades que implican entender textos (orales o escritos)

son mayores que aquellas que suponen producir esos mismos textos. También hemos podido comprobar que en los contextos comunicativos reales como puede ser la estancia en el extranjero, los estudiantes Erasmus, a través de los intercambios interactivos comunicativos, participan de forma activa en su proceso de aprendizaje y mejoran de manera muy significativa y, principalmente, la adquisición de habilidades de producción, favoreciendo así el equilibrio entre los niveles de comprensión y producción.

A partir de este análisis, se pone de manifiesto que las metodologías aplicadas en las aulas de lengua extranjera demuestran carencias en el desarrollo de actividades propiamente comunicativas e interactivas. Por lo tanto, aunque en las instituciones educativas europeas (en los centros de idiomas, escuelas, universidades, etc.) se haya introducido un estándar de aprendizaje de lenguas extranjeras basado en el «enfoque comunicativo», la enseñanza de la lengua extranjera aún se centra, en parte, en el modelo tradicional de transmisión de conocimientos donde el contenido es la vía para acceder al aprendizaje. En base a ese enfoque comunicativo, para adquirir competencia comunicativa el alumno no ha de ser un receptor pasivo de contenidos, sino que tiene que desempeñar un papel activo y ser el centro de su propio aprendizaje. Es prioritario el aprendizaje del estudiante y no la instrucción del profesor; eso significa que la tarea del profesor no es enseñar, sino fomentar el propio aprendizaje del alumno facilitando los recursos necesarios para que el estudiante pueda acceder a él y utilizando métodos que se puedan complementar. La clase de lengua extranjera se debe orientar hacia la acción y los contenidos han de ser funcionales y acercarse a la realidad del estudiante. Estos elementos, acompañados de los recursos apropiados, tienen como finalidad primera y última motivar el propio aprendizaje que es el elemento indispensable en toda evolución. Puesto que el conocimiento se construye socialmente, en el enfoque comunicativo se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Cabe recordar que, según Vygotsky (1978), en el proceso de aprendizaje se constatan dos niveles el «actual», que representa lo que el aprendiz sabe, y el «potencial», que representa lo que éste puede llegar a ser capaz de hacer en un futuro. A través de la interacción con otros, el aprendiz puede progresar del desarrollo actual hacia el potencial. Por eso, es conveniente que los contextos formales estén diseñados de tal manera que incluyan de forma sistemática la interacción social, no sólo entre alumnos y profesor, sino también entre alumnos y comunidad.

Byram (1998) presenta un modelo de competencia comunicativa intercultural en el que destaca la dimensión sociocultural como eje central del aprendizaje formal. Según Byram (1997: 73), la clase es, por ende, el contexto tradicional en el que tiene lugar el aprendizaje y la adquisición del conocimiento sobre otro país y el de su cultura. En el peor de los casos, eso implica una información descontextualizada con una relación mínima con el aprendizaje de la lengua y en un momento determinado. En el mejor de los casos, la información se estructura acorde a los principios desarrollados por los análisis sociológicos y culturales y relacionados con la adquisición del lenguaje. Para Byram (1998), lo que caracteriza a un «competente usuario del idioma» no es la capacidad de hablar y de escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de un sólo grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural que se mueve entre varios idiomas y en el campo, a veces, de los malentendidos transculturales. Un estudiante con competencia comunicativa intercultural «tiene que ser capaz de interactuar con personas de otros países y culturas en la lengua extranjera, saber negociar el modo de comunicación y la interacción que es adecuada para ellos y poder mediar entre personas con diferentes

orígenes culturales». Su conocimiento de la otra cultura está relacionado con su competencia lingüística, con la habilidad de usar la lengua de forma adecuada –competencia sociolingüística y discursiva– y con la toma de conciencia de los significados específicos, los valores y las connotaciones de la lengua (Byram, 1997). La competencia intercultural implica la habilidad de ver con los propios ojos al otro, un acto psicológicamente de descentralización que tendría que comportar una revalorización del mundo asumido por uno mismo (Byram, 1989; 2003). Por ello, la cultura original del alumno se tiene que contemplar e incluir en el aula como la cultura de la lengua que está aprendiendo, pues, a partir de ella, el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva.

David Nunan (1991) señala que el enfoque comunicativo en los contextos formales tiene que: priorizar la interacción en la comunicación de la lengua extranjera, introducir textos reales en el aprendizaje, ofrecer la posibilidad a los estudiantes de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y no sólo en los aspectos lingüísticos, dar importancia a las experiencias personales de los estudiantes como elemento que contribuye al aprendizaje en la clase, intentar relacionar la lengua aprendida en el contexto clase con las experiencias personales de los estudiantes fuera del contexto clase, y tener en cuenta las necesidades y deseos de los estudiantes.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también destaca la importancia del aprendizaje de conocimiento sociocultural de la sociedad y cultura europea en los contextos formales sobre aspectos como la convivencia diaria, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales. Además, el Marco se refiere a la conciencia cultural y la define como la consecuencia del conocimiento, de la conciencia y de la comprensión de la relación entre el «mundo de procedencia» y el «mundo de la comunidad objeto».

En base al análisis empírico, en general podemos asegurar que antes de la estancia en el extranjero, los estudiantes Erasmus españoles y alemanes aprenden la lengua extranjera desde una perspectiva etnocéntrica y se sitúan en la fase que Bennett (1998) denomina «defensa» (nivel inicial). Aunque estos estudiantes afirman entender comportamientos y opiniones de la otra cultura (aceptación y/o cooperación) y no adoptar actitudes que prejuzguen dichas personas, estos mismos estudiantes muestran poca empatía hacia el hecho intercultural y tienen dificultades para integrar los hábitos de la otra cultura en la propia. Los estudiantes se protegen frente a la diferencia cultural: son conscientes de las diferencias entre culturas, pero perciben los estereotipos, en su mayoría, como un juicio cierto. Por lo que podemos decir que durante esa etapa los estudiantes españoles y alemanes experimentan la propia cultura como centro de la realidad, e incluso, pueden llegar a percibir la diferencia cultural como una «amenaza» a la propia realidad cultural. No obstante, consideramos que los estudiantes alemanes y españoles, antes de la estancia en el extranjero, no perciben su realidad cultural como la «única» y la «verdadera». El hecho de que quieran realizar una estancia Erasmus ya demuestra un interés implícito por conocer otras realidades culturales.

Además, los estudiantes españoles y alemanes demuestran tener poca conciencia de que aprender la lengua extranjera contribuye: a acercarse a la otra cultura, a ser más respetuoso y tolerante hacia ella, a entender comportamientos culturales distintos a los suyos, a ponerse en el lugar de las personas de la otra cultura y a superar sus estereotipos y prejuicios. Estos resultados pueden deberse a que el aprendizaje de la lengua extranjera está descontextualizado. Los estudiantes aprenden la lengua extranjera

en contextos formales faltos de intercambios comunicativos reales y en los que se trabaja poco la estrecha relación entre lengua y cultura. El nivel de lengua de los estudiantes, en el periodo anterior a la estancia en el extranjero, es más bajo que durante la estancia. Este dato, factor clave en el aprendizaje de una lengua, puede ser un aspecto importante e influyente en el entendimiento de la cultura. En este periodo de tiempo tanto los estudiantes españoles como los alemanes con niveles superiores en lengua muestran mayor: percepción de las diferencias entre realidades culturales, entendimiento de actitudes y opiniones diferentes a las propias, empatía hacia las personas de la otra cultura, integración de los hábitos de la otra cultura en los estilos de vida propios y relación con los miembros de la otra cultura.

Durante la estancia en el extranjero los estudiantes españoles y alemanes desarrollan una actitud entorrelativa que consideramos que se sitúa en la fase de «adaptación» (Bennett, 1998). Esos estudiantes dicen ser conscientes de la influencia de la propia cultura en la percepción de la otra y la influencia de la otra cultura en la visión de la propia –proceso de conocimiento de la propia cultura y de las diferencias entre la propia cultura y la otra. Además, manifiestan una actitud a través de la cual mantienen la propia cultura –actitudes que prejuzgan la otra cultura, etapa imprescindible para la adaptación cultural– y con la que exploran estrategias de reconocimiento de los problemas culturales o métodos de resolución de conflictos. Por otra parte, muestran una mayor comprensión hacia comportamientos y opiniones de las personas de la otra cultura diferentes a la suya (empatía) e integran hábitos de la otra cultura (alimentación, horarios, etc.) en su forma de vida (adaptación social). Se trata, por lo tanto, de un cambio de marco de referencia cultural en el que la propia visión del mundo se amplía para incluir otras visiones, a lo que Bennett (1998) denomina «empatía cultural» o «flexibilidad de la propia identidad». El hecho de enfrentarse a otras realidades culturales –el creciente contacto con miembros pertenecientes a otras culturas, no sólo con los del país de recepción–promueve el cambio de perspectiva cognitiva: del etnocentrismo al entorrelativismo. Los estudiantes Erasmus alemanes y españoles adoptan una postura etnorrelativa, basada en el reconocimiento de la igualdad entre humanos, pero considerando que la diferencia cultural es la forma de enriquecer su propia experiencia de la realidad y como medio para entender a los otros.

En esa etapa los estudiantes Erasmus españoles y alemanes también se conciencian y reconocen que el aprendizaje de la lengua extranjera les permite de manera notoria: acercarse a la cultura y adoptar actitudes de respeto y de aceptación, entender comportamientos de la otra cultura distintos a los de la suya, ponerse en el lugar de las otras personas, y superar estereotipos y prejuicios. Podemos deducir que, durante su estancia en el extranjero, los estudiantes españoles y alemanes muestran un cambio de conciencia evidente en el que descubren el importante papel de la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera. En el periodo Erasmus los estudiantes «se enfrentan» a la lengua en uso y participan de forma constante en intercambios comunicativos interculturales, lo que les permite establecer una relación entre lengua y cultura. En esos intercambios comunicativos reales, los estudiantes pueden: identificar conflictos interculturales típicos relacionados con una mala interpretación de la conducta verbal y no verbal en esa cultura, reconocer las diferencias culturales en la voz, la expresión facial, los gestos, el tacto y el tratamiento del tiempo y el espacio; identificar contrastes culturales entre estilos de comunicación y valores culturales básicos, y saber analizar las interacciones, etc. Byram y Fleming (2001) afirman que la estancia en el extranjero sirve, en algunos casos, para ratificar la percepción estereotipada de la otra cultura, pero hay que decir que, al contrario de lo que señalan ambos autores, esa imagen estereotipada

de la otra cultura no implica una opinión más negativa de la comunidad hablante de la otra lengua que la de aquéllos que no han pasado aún por la experiencia. Hemos comprobado que disminuyen los estereotipos negativos hacia la otra cultura y aumentan los positivos.

En el periodo en el extranjero los estudiantes españoles y alemanes con niveles básicos e intermedios muestran una mayor mejora en: la percepción de las diferencias entre realidades culturales, el entendimiento de actitudes y opiniones diferentes a las propias, la empatía hacia las personas de la otra cultura, la integración de los hábitos de la otra cultura en los estilos de vida propios, y la relación con los miembros de la otra cultura, mientras que los estudiantes con niveles superiores, reafirman sus actitudes frente a la otra cultura. Además. los estudiantes con niveles superiores se relacionan más con estudiantes de la otra cultura que los estudiantes con niveles básicos e intermedios. Podemos decir que cuanto mayor sea la competencia comunicativa, mayor es la competencia intercultural (sociocultural) aunque no se trata de un aprendizaje paralelo y simultáneo cuando la lengua extranjera se ha aprendido en contextos principalmente formales (clase). En cambio, la estancia en el extranjero fomenta significativamente la adquisición de competencias comunicativas acompañadas de la competencia intercultural. El periodo Erasmus promueve de manera considerable en todos los niveles pero, sobre todo, en los niveles básicos e intermedios: la toma de conciencia de las diferencias entre realidades culturales, una actitud más positiva frente a opiniones y formas de actuar diferentes a las propias, una mayor empatía hacia las personas de la otra cultura, y una mayor integración de hábitos de la otra cultura tales como horarios, alimentación, formas de vida, etc. en los propios estilos de vida así como el contacto y la relación con estudiantes de la otra cultura.

Podemos concluir en términos generales que actualmente la enseñanza de la lengua extranjera en los contextos formales se centra en un aprendizaje-enseñanza que no va acompañado, en la mayoría de las ocasiones, de la adquisición de competencia intercultural, lo que incluye un conocimiento sociocultural y pragmático de la lengua y cultura extranjera. En el aprendizaje de la lengua extranjera se tiene poco en cuenta la aproximación a la realidad de la otra cultura, una realidad que, en ocasiones, puede coincidir con la propia y en otras no. Por eso, creemos en la necesidad de enmarcar el aprendizaje de competencias comunicativas en lengua extranjera dentro de su cultura. El principal objetivo tiene que ser desarrollar la competencia comunicativa, junto con la capacidad de enriquecer la propia identidad cultural conociendo, respetando y valorando otras culturas, es decir, un aprendizaje-enseñanza vinculado al entendimiento y a la mediación intercultural. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, documento de referencia en la gran mayoría de centros de idiomas de Europa, aconseja el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas basado en las competencias comunicativas junto con competencias generales que fomenten el desarrollo de capacidades y habilidades referidas al conocimiento del mundo y a las relaciones interculturales. Sin embargo, los resultados del estudio revelan que, por el momento, no se está produciendo una aplicación adecuada del enfoque comunicativo-intercultural que fomenta el MCERL.

Las metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras tienen que apoyarse en las nuevas tecnologías y, en concreto, en internet para mejorar el aprendizaje de las competencias comunicativas interculturales. Según Albert y Santacreu (2004: 29), internet es una forma de contacto con la cultura propia, inmediata e independiente de la localización geográfica que produce una reafirmación de la identidad propia frente a procesos de aculturación y que, paralelamente, puede convertirse en un arma de doble

filo: esa reafirmación puede dificultar el desarrollo de la competencia intercultural y, además, puede restar motivación para alcanzar experiencias interculturales vía disminución de las necesidades de comunicación intercultural.

A partir de los datos analizados, podemos afirmar que durante la estancia en el extranjero internet se presenta a los estudiantes Erasmus como herramienta principal de comunicación y de búsqueda de información y como medio para mantener el contacto con sus familiares y amigos, para informarse de lo que sucede en sus países de procedencia y, en definitiva, como una herramienta muy importante para estar en contacto con la cultura propia de «forma inmediata, independientemente de la localización geográfica». Los estudiantes españoles y alemanes, en ambos periodos, muestran un uso muy habitual de aplicaciones de internet como son los programas de correo electrónico y de buscadores y manifiestan: consultar en menor medida diccionarios y enciclopedias en línea, leer noticias/periódicos en portales de información, usar redes sociales, plataformas de publicación de videos y programas de mensajería instantánea, pero que la estancia en el extranjero fomenta el uso de internet tanto como herramienta de información como de comunicación, ya que, en todos los casos, se muestra un aumento en el uso de todas las aplicaciones de internet. La estancia en el extranjero, según los resultados de nuestro estudio, además de incrementar el uso de las aplicaciones de internet como herramienta de información y de comunicación, promueve básicamente el uso y la comunicación en la/s lengua/s oficiales del país de destino y el de otras lenguas extranjeras. Los datos demuestran que, antes de la estancia en el extranjero, un mayor nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera determina el uso de esa lengua en las aplicaciones de internet (mensajería instantánea, correo electrónico, buscadores, redes sociales interactivas, diccionarios en línea y lectura de noticias en portales de información). Sin embargo, la estancia fomenta que todos los estudiantes, sin diferenciar niveles de competencia comunicativa en la lengua extranjera, empleen esa lengua extranjera en la búsqueda de información y en la comunicación a través de internet.

Al contrario de lo que afirman Albert y Santacreu (2004), podemos asegurar que el aumento del uso de internet como herramienta de comunicación y de búsqueda de información durante la estancia en el extranjero promueve la toma de conciencia de los usuarios, en este caso los estudiantes Erasmus alemanes y españoles, respecto a los beneficios del uso de internet en relación al aprendizaje de la lengua extranjera y al acceso a su cultura y al fácil contacto con personas de otras culturas y a la posibilidad de comunicarse con ellas.

De todo lo expuesto, podemos concluir que, tras la estancia en el extranjero, internet se convierte en una vía muy importante a través de la que los estudiantes se comunican con miembros de la otra cultura o de las otras culturas con las que entraron en contacto y en una herramienta de acceso rápido a la información sobre el país de destino. Byram (1997) indica que en la comunicación en red los estudiantes necesitan adoptar modelos de competencia comunicativa intercultural, es decir, tienen que haber aprendido/adquirido conocimientos de cómo se organiza e interpreta el comportamiento en la red de la lengua y de la cultura extranjera. Gracias a la estancia en el extranjero, estos estudiantes tienen la habilidad de interactuar en red con miembros de la otra cultura y así percibir el significado de ciertos comportamientos en línea. Por lo tanto, retomando la idea de Thomson, Lafford y Lafford (1997), esa exposición e interacción intensiva intercultural que experimentan los estudiantes durante su estancia Erasmus se puede reproducir, en cierta manera, a través de internet y de sus aplicaciones

como input, output y entorno social para el aprendizaje y para el intercambio intercultural que favorece la disolución de las fronteras.

11.3. Repercusiones y propuestas de mejora

Las propuestas que se exponen a continuación tienen como objetivo, por una parte, concretar las necesidades derivadas del mismo trabajo investigador y, por otra, proponer una serie de recomendaciones con la finalidad de abrir el camino a futuras investigaciones que se puedan realizar sobre este tema tan apasionante tanto desde el punto de vista educativo como social.

En los apartados anteriores ya se han analizado algunas de las propuestas pero, en este apartado se presentan de una forma más concreta las repercusiones y recomendaciones generales que se desprenden de la investigación.

Por lo general, la estancia Erasmus se presenta para los estudiantes como una oportunidad única de estudiar en un país extranjero y de conocer y aprender en profundidad la lengua y la cultura de ese país. La movilidad transnacional tiene efectos sumamente beneficiosos para la formación y para los sistemas de educación; representa el eje central para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y el entendimiento entre comunidades europeas y por su importancia:

- Es conveniente que las políticas educativas destinadas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior contemplen en el currículo de todos los estudios y en todas las universidades europeas la obligatoriedad y/o la posibilidad de realizar parte de su formación en el extranjero. Se requiere que los planes de estudio de las facultades de las universidades europeas incluyan una estancia en el extranjero de mínimo cuatro meses como materia obligatoria.

- Se hace imprescindible avanzar en la coordinación y en la cooperación entre universidades europeas en base al sistema de créditos común; desarrollar el reconocimiento de créditos ECTS para aumentar la transparencia entre los sistemas educativos europeos y, así, facilitar y flexibilizar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales comparables; aumentar la cooperación entre universidades europeas; y, en definitiva, incrementar la movilidad a nivel europeo.

- Es necesario incrementar notablemente el volumen de la ayuda a la movilidad transnacional. Para incrementar la movilidad, la Comisión Europea ha de dedicar más esfuerzos para promover y financiar de forma gradual y en todas las universidades europeas el proyecto de ampliar la estancia en el extranjero a todos los estudiantes de educación superior. Eso comportaría dotar de gran operatividad a las estructuras, así como de recursos humanos y materiales suficientes para su consecución. Es necesario, por lo tanto, valorar los recursos necesarios y definir los planes de actuación a largo plazo para poder llevar a cabo de forma adecuada el proyecto de ampliación.

Los niveles de competencia comunicativa, en general, tanto de los estudiantes españoles como alemanes, revelan que las universidades en la enseñanza de lenguas extranjeras siguen aplicando una metodología centrada básicamente en el contenido, más que en la acción, por lo que proponemos cambios en el enfoque metodológico co-

municativo, orientados al aumento de las actividades relacionadas con la expresión oral y a los intercambios comunicativos bien sean directos o a través de las diferentes aplicaciones que nos ofrece la red. Hay que recordar que el aprendizaje de las habilidades comunicativas no es equilibrado, tal y como fomenta y aconseja el MCERL. Los resultados de la investigación constatan que un estudiante en los contextos formales de la enseñanza-aprendizaje no desarrolla el mismo nivel de competencia A1 en todas las capacidades de la lengua como son la comprensión oral, comprensión lectora, interacción oral y expresión oral y escrita. Se pone de manifiesto que, en el caso de los estudiantes españoles, es preciso que éstos lleguen al país de recepción con un mayor nivel de competencia comunicativa en alemán para potenciar aún más su aprendizaje durante la estancia en el extranjero. Para ello, todas las universidades españolas tendrían que plantearse como objetivos mínimos para sus estudiantes Erasmus un nivel básico de competencia comunicativa en alemán, como son los niveles A1 y A2 (según el MCERL), para que puedan desenvolverse con cierta normalidad en el país extranjero y sin tener grandes dificultades para realizar actividades básicas y de la vida cotidiana. Los estudiantes alemanes, por el contrario, muestran tener un mayor dominio de la lengua y de su uso en contextos reales. Por todas estas razones:

- Se aboga por una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras que integre las aplicaciones de internet como herramienta que acerca a los estudiantes a las realidades comunicativas y culturales de los países europeos. La enseñanza formal de lenguas extranjeras tiene que basarse en la creación de contextos reales y en la interactividad e interacción con miembros de la otra cultura. Internet conforma la herramienta que permite crear esos contextos reales en los contextos formales de aprendizaje de lenguas extranjeras. Los periódicos en línea o las páginas webs de emisoras de radio o de canales de televisión (con todo tipo de materiales audiovisuales) pueden constituir la integración de contenidos auténticos (significativos y funcionales) en los contextos formales.

- Sería conveniente que la Comisión Europea fomentara programas interculturales entre estudiantes de diferentes centros de educación superior europeos con el fin de llevar a cabo proyectos de investigación conjuntos de poca envergadura basados en la cooperación y en la interacción a través de internet y de programas como Skype.

Los estudiantes muestran, antes de su estancia en el extranjero, tener poca conciencia de que el aprendizaje de la lengua extranjera supone acercarse a la otra cultura, ser más respetuoso y tolerante hacia la otra cultura, entender comportamientos de la otra cultura distintos a los suyos, ponerse en el lugar de las personas de la otra cultura y superar estereotipos y prejuicios respecto a la otra cultura. Por ello:

- Es preciso que en los contenidos y en las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras se contemplen contenidos socioculturales y pragmáticos significativos del país extranjero para fomentar aún más la adquisición de un mayor nivel de competencia intercultural. El aprendizaje de la lengua extranjera en contextos formales tiene que fomentar la toma de conciencia de las diferencias y similitudes entre realidades culturales, una actitud más positiva frente a opiniones y formas de actuar diferentes a las propias, y una mayor empatía hacia las personas de la otra cultura. Internet constituye una herramienta que acerca a los estudiantes a la realidad cultural de la lengua de aprendizaje, provee textos originales y reales de

la lengua extranjera, y por lo tanto, da sentido funcional, útil y significativo al aprendizaje de la lengua extranjera.

- Sería recomendable que las universidades europeas organizaran y fomentaran actividades como «parejas lingüísticas» (formadas por un estudiante Erasmus y otro local) para promover el acercamiento a la otra cultura, al diálogo y al entendimiento intercultural. Internet sirve como apoyo para mantener el contacto establecido con la pareja lingüística.

Es necesario que, tras la estancia en el extranjero, los estudiantes puedan recurrir a sus vivencias y experiencias personales en el aprendizaje de la lengua extranjera. Internet es una herramienta que potencia la comunicación y mantiene las relaciones establecidas con la otra cultura:

- Sería deseable que la Comisión Europea y las instituciones de educación superior organizaran programas «post-Erasmus» que fomentaran la relación establecida entre el estudiante con la universidad extranjera. Se trataría de ofrecer la posibilidad a los estudiantes que han participado en el programa Erasmus de continuar estudiando alguna asignatura en la universidad extranjera a distancia (a través de internet) y que ésta pudiera ser convalidada en su universidad de origen.

Por lo tanto, a lo largo de esta investigación se pone de manifiesto que internet desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras antes y durante la estancia en el extranjero, por lo que:

- Sería necesario elaborar un marco teórico de enseñanza de lenguas extranjeras que integrara el uso de internet en la metodología de aprendizaje. En base a los resultados del análisis empírico y a las recomendaciones de varios autores –tal y como se ha expuesto en la fundamentación teórica–, son muchas las ventajas de internet en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ello, sería imprescindible que el MCERL contemplara el aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por internet.

- Se ha constatado la necesidad de formar un perfil profesional de docentes de lengua que integre las nuevas tecnologías en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el acceso a la otra cultura, y aplicarla para entrar en contacto con miembros de la otra cultura mediante el uso de redes sociales o programas de mensajería instantánea.
- Es preciso que los planes de estudios de las universidades europeas intensifiquen los contenidos encaminados a la adquisición de habilidades digitales (competencia digital) para asegurar el uso seguro y crítico en la comunicación y la búsqueda de información a través de internet.

- La Comisión Europea y los gobiernos de los países europeos tienen que continuar fomentando y financiando la instalación de conexiones a internet y mejorar la disponibilidad de equipos informáticos necesarios en los centros de educación superior para promover el uso de internet y así evitar la exclusión a la accesibilidad a la sociedad del conocimiento a grupos de riesgo.

En definitiva, es necesario replantear y reconsiderar la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior. La estancia Erasmus se presenta como pieza fundamental para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes europeos. Esa estancia exige un aprendizaje previo de la cultura y de la lengua extranjera basado en un aprendizaje significativo y funcional y en el enfoque comunicativo intercultural, promulgado por el MCERL. Para ello, las metodologías de aprendizaje de lenguas extranjeras tienen que incluir las aplicaciones que ofrece internet para acercar la cultura y la lengua extranjera a los estudiantes. Además, tras la estancia en el extranjero, los estudiantes pueden entender mejor cómo se organiza y se interpreta el comportamiento en la red de la lengua y de la cultura extranjera y cómo dicha herramienta fomenta la continuidad del desarrollo de las habilidades y los conocimientos adquiridos durante esa experiencia en el extranjero.

Este proceso de modernización y la evolución hacia el modelo de excelencia de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de la educación superior se tiene que afrontar desde los diversos condicionantes, las restricciones, el entorno cultural y las necesidades propias de cada centro. Somos conscientes de que el fomento y la promoción de este modelo que promulga la estancia en el extranjero como eje central del aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito de la educación superior depende de decisiones administrativas, políticas, profesionales e institucionales de gran magnitud. Desde nuestro punto de vista, es necesario invertir más esfuerzos en esa dirección y que los jóvenes europeos conozcan la cultura, las costumbres, los idiomas y el espacio físico de sus estados miembros para promover el Espacio Europeo de Educación Superior y, en definitiva, consolidar la integración de los países pertenecientes a la Unión Europea. La cuestión principal es cómo se aborda el proceso y cómo se llega a una enseñanza de lenguas extranjeras de calidad dentro del EEES.

Se hace necesario que la Comisión Europea considere nuestra investigación como apoyo al desarrollo del Programa de Aprendizaje Permanente y a su difusión en las instituciones europeas de educación superior en calidad de marco estratégico común.

11.4. Implicaciones y sugerencias para futuras investigaciones

En este apartado incluimos recomendaciones que sirvan para la reflexión sobre la teoría y la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior en base a lo que se ha expuesto a lo largo de este trabajo de investigación. Partimos de los hallazgos más significativos de nuestra investigación para promover la difusión de ésta como punto de partida y de referencia para futuras investigaciones que pretendan abordar esta temática. En otras palabras, se trata de retomar las conclusiones para indicar las implicaciones en futuras investigaciones dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas.

A continuación se presenta una serie de recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con este tema que puedan complementar nuestro trabajo.

La fundamentación teórica y el análisis de los resultados de nuestra investigación tienen que servir como base para elaborar un modelo teórico para el aprendizaje de lenguas capaz de articular e integrar las propuestas de mejora expuestas en el apartado anterior.

En cuanto a la muestra, sería necesario extrapolar este trabajo investigador a estudiantes de otros países europeos que participan en el programa Erasmus con el fin de establecer un trabajo comparativo lo más amplio posible y que nos ofrezca datos suficientemente probados como para realizar aseveraciones de las conclusiones lo más fiables posibles. También sería interesante profundizar en la temática con la introducción de las opiniones de otros agentes que participan en el programa Erasmus como profesores, coordinadores Erasmus y personal de administración.

Sugerimos que el proceso investigador se complemente con la realización de una investigación que continúe con la presente y en la que no sólo se midan las variables de nivel de competencia comunicativa intercultural y de uso de Internet de los estudiantes Erasmus en el «antes» y en el «durante», sino también en el «tras» la estancia en el extranjero.

Se podría profundizar en aspectos de nuestro trabajo investigador empleando un tercer instrumento de recogida de datos como la entrevista no dirigida. A través de la entrevista no dirigida o cualitativa, centrada en la comprensión de las experiencias de los estudiantes Erasmus, se podrían obtener informaciones más detalladas.

Proponemos que se revise y se replantee el contenido del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. El documento tendría que destacar la importancia de internet y de sus aplicaciones en la metodología de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

11.5. Limitaciones

La investigación ha pretendido analizar el nivel de competencia comunicativa intercultural y los usos interactivos de internet de los estudiantes Erasmus antes y durante su estancia en el extranjero. A pesar de haber cumplido con los objetivos de nuestra investigación, somos conscientes de que el estudio tiene limitaciones por sus grandes dimensiones y que creemos que son necesarias exponer.

En relación a la fundamentación teórica, no hemos encontrado investigaciones previas que trataran el tema, por lo que tuvimos que partir de cero y definir un marco teórico que fundamentara nuestro estudio y sus objetivos. Esperamos que este trabajo sea un punto de partida para futuras investigaciones.

En cuanto al proceso investigador, la muestra se ha limitado a estudiantes de cinco universidades españolas y de cuatro universidades alemanas, lo que supone una limitación importante, dado el alcance del fenómeno Erasmus. Aún así, la muestra es suficientemente representativa de la población total en relación a las «competencias comunicativas interculturales y el uso de internet» y las conclusiones se pueden extrapolar a otros grupos de estudiantes.

Los instrumentos de recogida de datos se han basado principalmente en datos cuantitativos y cualitativos que se desprenden de los cuestionarios y de los foros de discusión. Creemos que esos datos se podrían haber completado con otros instrumentos como puede ser la entrevista.

Con la finalidad de recoger todos los aspectos que incluía la investigación, el cuestionario se diseñó con un gran número de ítems. Se trata de un cuestionario muy completo y laborioso, lo que ha podido influir en que no haya sido fácil contar con la participación de todos los estudiantes Erasmus invitados. Por otra parte, tanto en la elaboración del cuestionario como en la participación en el foro, la investigadora tuvo que animar a los participantes de forma continuada para evitar el desánimo, agradeciendo su colaboración por anticipado y haciéndoles ver la importancia de su trabajo. También cabe decir que el análisis de las competencias comunicativas interculturales se podría haber completado con un análisis comparativo de dichas habilidades tras la estancia Erasmus.

V. DISKUSSION DER FORSCHUNGSZIELE,SCHLUSSFOLGERUNGEN, FOLGEN UND VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE, AUSWIRKUNGEN UND VORSCHLÄGE FÜR ZÜKUNFTIGE FORSCHUNGEN UND EINSCHRÄNKUNGEN

11.1. Diskussion der Forschungsziele

In diesem Teil der Arbeit werden die im Abschnitt 9.3.2 dargelegten Zielsetzungen der Forschung bezüglich der Ergebnisse der quantitativen Analyse überprüft, die aus den Umfragen sowie der qualitativen Analyse des Diskussionsforums resultieren.

Ziel 1: «Analyse der allgemeinen Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen der deutschen und spanischen Studierenden vor und während des Erasmus-Aufenthalts». Beide Gruppen von Informanten weisen eine wachsende Entwicklung beim Erwerb von kommunikativen Kompetenzen während ihres Erasmus-Aufenthalts auf, d.h. es ist eine spürbare Verbesserung aller kommunikativen Kompetenzen festzustellen, wobei zwischen deutschen und spanischen Studierenden differenziert werden muss. Die deutschen Studierenden weisen im Vergleich zu den spanischen Studierenden eine höhere kommunikative Kompetenz vor dem und während des Erasmus-Aufenthalts auf. Hierbei darf nicht der Faktor Zeit außer Acht gelassen werden: Der Unterschied in der Lernzeit der Fremdsprache beträgt fast ein Jahr zwischen den beiden Gruppen von Informanten.

Ziel 2: «Quantifizierung der kommunikativen Kompetenzen der deutschen und spanischen Studierenden, welche eine deutliche Entwicklung zwischen dem Zeitraum vor und dem Zeitraum während des Erasmus-Aufenthalts aufweisen». Vor dem Erasmus-Aufenthalt sind zwischen den deutschen und spanischen Studierenden an erster Stelle größere Ungleichheiten bei den kommunikativen Kompetenzen festzustellen, vor allem bei der mündlichen und schriftlichen Textproduktion (mündlicher Ausdruck, schriftlicher Ausdruck, Interaktion) sowie beim Verständnis mündlicher und schriftlicher Texte (Hörverstehen, Leseverstehen). Zudem gibt es größere Ungleichheiten bei den kommunikativen Kompetenzen zwischen den einzelnen Studierenden, d.h. es gibt weitere Unterschiede im Niveau der kommunikativen Kompetenz aufgrund von Faktoren wie die Heimatuniversität, Studiengang, Zeit zum Erlernen der Fremdsprache sowie die Kontakt-

zeit mit der Fremdsprache und ihrer Kultur. Während des Auslandsaufenthalts ergibt sich eine Angleichung der kommunikativen Kompetenzen, vor allem dank der Verbesserung der Fertigkeiten zur mündlichen und schriftlichen Textproduktion (mündlicher Ausdruck, schriftlicher Ausdruck, Interaktion). Die Studierenden selbst sind sich dessen bewusst, dass die Verbesserung dieser kommunikativen Kompetenz in hohem Maße von der Praxis und der Anwendung der Sprache abhängt (sie besagen, dass sie jegliche Bedenken überwunden haben, um in der Fremdsprache zu kommunizieren) und dass das Empfinden von Verbesserung durch den Kontext und der Funktionalität bedingt ist. Die spanischen Studierenden, deren Niveau in kommunikativer Kompetenz vor dem Erasmus-Aufenthalt geringer war als das der deutschen Studierenden, weisen ein größeres Wachstum auf den verschiedenen Niveaustufen auf, so dass bestätigt werden kann, dass der Erasmus-Aufenthalt die Angleichungen der Niveaus in der kommunikativen Kompetenz sowohl bei den spanischen als auch bei den deutschen Studierenden begünstigt und den Erwerb der grundlegenden und mittleren Niveaustufen fördert.

Ziel 3: «Überprüfen, ob sich die Niveauunterschiede in der kommunikativen Kompetenz, welche die Studierenden vor ihrem Erasmus-Aufenthalt aufweisen, während des Auslandsaufenthalts angleichen». Das im vorherigen Absatz erläuterte Ergebnis bestätigt, dass der Auslandsaufenthalt sich positiv auf die Angleichung der Niveaus in der kommunikativen Kompetenz auswirkt, was auch das erwartete Ergebnis war.

Ziel 4: «Bestimmung der direkten Beziehung zwischen dem Niveau der kommunikativen Kompetenz und dem der interkulturellen Kompetenz bei deutschen und spanischen Studierenden». Die Ergebnisse der Studie führen zu der Feststellung, dass, je höherer das Niveau in der kommunikativen Kompetenz, desto höher auch das Niveau in der interkulturellen Kompetenz ist. Vor dem Erasmus-Aufenthalt weisen die deutschen und spanischen Studierenden mit einer höheren kommunikativen Kompetenz (auf grundlegender und mittlerer Niveaustufe) folgende Eigenschaften auf: bessere Wahrnehmung der Unterschiede zwischen den kulturellen Wirklichkeiten, besseres Verständnis der unterschiedlichen Einstellungen und Meinungen, mehr Empathie für Menschen der jeweils anderen Kultur, mehr Integration der Gewohnheiten der anderen Kultur im eigenen Lebensstil, mehr Beziehungen mit Angehörigen der anderen Kultur. Während des Auslandsaufenthaltes besagen die spanischen und deutschen Studierenden auf grundlegender und mittlerer Niveaustufe, dass sie ein höheres Niveau in diesen interkulturellen Kompetenzen erreicht haben, wohingegen die Studierenden auf höheren Niveaustufen diese interkulturelle Einstellung gestärkt haben.

Ziel 5: «Untersuchen, inwiefern das Erlernen einer Fremdsprache sowie der Erasmus-Auslandsaufenthalt Einstellungen wie Empathie, Respekt und Toleranz gegenüber anderen Kulturen fördern». Die Ergebnisse bezüglich dieser Zielsetzung sind eng mit der vorherigen Zielsetzung verknüpft. Es wird bestätigt, dass der Auslandsaufenthalt mit einem höheren Niveau in kommunikativer Kompetenz einhergeht und in erheblicher Weise Verständnis und Toleranz auf allen Niveaustufen fördert, vor allem aber auf den grundlegenden und mittleren Niveaustufen: das Bewusstwerden von Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen kulturellen Wirklichkeiten, eine positivere Einstellung gegenüber Meinungen und Handlungsarten, die sich von den eigenen unterscheiden, mehr Empathie gegenüber Personen der anderen Kultur, mehr Integration der Gewohnheiten der anderen Kultur im eigenen Lebensstil, wie z.B. Zeitplanung, Ernährung, Lebensformen usw., sowie mehr Kontakte und Beziehungen zu Studierenden der anderen Kultur.

Ziel 6: «Analysieren, wie das Erlernen der Sprache sowie der Erasmus-Aufenthalt dazu beitragen, Stereotypen und Vorurteile von der anderen Kultur zu überwinden». Die Ergebnisse der spanischen und deutschen Studierenden weisen Unterschiede auf. Die spanischen Studierenden mit höherer kommunikativer Kompetenz besagen, vor und während ihres Auslandsaufenthalts die Stereotypen von der deutschen Kultur stärker wahrzunehmen als die Studierenden auf grundlegenden und mittleren Niveaustufen, wohingegen die deutschen Studierenden auf geringeren Niveaustufen ein stärker stereotypisiertes Bild der spanischen Kultur wahrnehmen als die Studierenden der höheren Niveaustufen, was während ihres Auslandsaufenthalts verstärkt wird. Daher muss bei der Überwindung der Stereotypen von der anderen Kultur zwischen dem Erlernen einer Sprache (gewöhnlich im formalen Kontext, d.h. Unterrichtsraum) und dem Auslandsaufenthalt unterschieden werden. Während die spanischen Erasmus-Studierenden besagen, dass sich die Stereotypen und die Vorurteile über die deutsche Kultur während ihres Auslandsaufenthaltes verringert haben, weisen die deutschen Erasmus-Studierenden eine umgekehrte Entwicklung auf. Diese besagen, dass viele Stereotypen von der spanischen Kultur während ihres Auslandsaufenthalts bestätigt werden. Hierbei muss hervorgehoben werden, dass die Stereotypen und Vorurteile, welche die deutschen Studierenden bezüglich der spanischen Kultur vor ihrem Auslandsaufenthalt in Spanien hatten, vorrangig positiv besetzt waren, wohingegen die spanischen Studierenden ein eher negativ besetztes Bild von den Angehörigen der deutschen Kultur darlegten. Außerdem sind sie sich dessen bewusst, dass «diese Verallgemeinerungen in den meisten Fällen nicht wirksam sind». Sie halten den Kontakt zu den Angehörigen der jeweils anderen Kultur sowie die Integration in diese für sehr wichtig, um interkulturelle Kompetenz zu erlangen.

Ziel 7: «Identifizierung der Internetnutzung als gewöhnliches Werkzeug zur Kommunikation und Informationssuche der Studierenden im Zeitraum vor dem und während des Erasmus-Aufenthalts». Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die spanischen und deutschen Studierenden das Internet bereits vor dem Auslandsaufenthalt als gewöhnliches Werkzeug zur Kommunikation und Informationssuche verwendeten. Dennoch fördert der Auslandsaufenthalt die Benutzung des Internets, vor allem im Bereich der Fremdsprache(n). Die Anwendungen, deren Nutzung am stärksten steigt, sind Online-Wörterbücher sowie soziale Netzwerke wie Facebook und Skype. Die Studierenden werden sich während des Erasmus-Aufenthalts der Bedeutung der neuen Technologien in der modernen Gesellschaft zwecks Kommunikation und Zugang zu Informationen bewusst, insbesondere des Internets.

Ziel 8: «Feststellen, welche Sprache die deutschen und spanischen Erasmus-Studierenden bei der Benutzung des Internets vor und während des Auslandsaufenthalts verwenden». Es muss zwischen dem Zeitraum «vor Erasmus» sowie dem Zeitraum «während Erasmus» unterschieden werden. Vor dem Auslandsaufenthalt wiesen die spanischen und deutschen Erasmus-Studierenden mit höherer kommunikativer Kompetenz eine stärkere Nutzung der Fremdsprache bei Chat-Programmen, Suchmaschinen, Online-Wörterbüchern, OnlineInformations-portalen, interaktiven sozialen Netzwerken sowie E-Mail-Programmen auf als die Studierenden der grundlegenden und mittleren Niveaustufen, welche stärker die eigene Muttersprache verwendeten. Dennoch wird durch den Auslandsaufenthalt gefördert, dass sowohl die Studierenden mit grundlegender und mittlerer kommunikativer Kompetenz als auch die Studierenden der höheren Niveaustufen die Fremdsprache in gleichem Maße bei den zuvor erwähnten Internetanwendungen benutzen.

Ziel 9: «Gebrauchsanalyse der Internetanwendungen zur Förderung des Erwerbs der kommunikativen und kulturellen Kompetenz». Aus den Ergebnissen der Analysen geht eine Meinungsänderung unter den Informanten hervor. Bezüglich der rein kommunikativen Kompetenz sind die spanischen und deutschen Studierenden vor dem Auslandsaufenthalt der Meinung, dass das Internet nur wenig zum Erlernen der Fremdsprache beiträgt, wohingegen sie während des Auslandsaufenthalts Internetanwendungen wie Chat-Programme als förderlich für das Erlernen von Fremdsprachen erachten. An dieser Stelle muss betont werden, dass die meisten Studierenden die Fremdsprache in Internetanwendungen nun stärker als zuvor nutzten, so dass sie sich der Vorteile der Sprachpraxis mit Angehörigen anderer Kulturen bewusst wurden. Bezüglich der interkulturellen Kompetenz kann festgestellt werden, dass die deutschen und spanischen Studierenden vor dem Auslandsaufenthalt das Internet nicht als ein Werkzeug erachteten, das die Überwindung von Stereotypen fördern könnte. Während des Auslandsaufenthalts glauben sie allerdings, dass Internetanwendungen durchaus zur Überwindung von Stereotypen oder zur Annäherung an die andere Kultur beitragen können, obwohl dies ihrer Meinung nach größtenteils von einem vorherigen Kontakt mit der anderen Kultur abhängt.

Ziel 10: Als Zusammenfassung der zuvor analysierten Aspekte ergibt sich nun das Ziel 10 der Untersuchung: «Identifizierung der Beiträge des Erasmus-Aufenthalts zur Verbesserung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz sowie zur Benutzung von Internetanwendungen». Gemäß den in den vorherigen Absätzen dargelegten Ergebnissen kann festgestellt werden, dass der Erasmus-Aufenthalt auf außergewöhnliche Weise zum verstärkten Erwerb der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz sowie zur stärkeren Benutzung von Internetanwendungen als Werkzeug für Informationssuche und Kommunikation beiträgt. Allgemein kann Folgendes formuliert werden: Der Erasmus-Aufenthalt fördert die linguistische Vielfalt bzw. die Mehrsprachigkeit, bietet den ausländischen Studierenden reale Kommunikationssituationen, welche auf der Kommunikation zwischen Personen unterschiedlicher Kulturen gründet, stärkt den interkulturellen Dialog und das Verständnis zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen und fördert das Internet als Werkzeug der interkulturellen Kommunikation.

11.2. Schlussfolgerungen

Dank der aus der empirischen Analyse erhaltenen Informationen kann die Lehr- und Lernsituation im Bereich Fremdsprachen im europäischen Kontext besser verstanden werden. Aus den Ergebnissen der Studie geht eine deutliche Tendenz hervor: Die spanischen und deutschen Erasmus-Studierenden weisen vor dem Auslandsaufenthalt ein höheres Niveau beim Erlernen des Hör- und Leseverstehens auf, wohingegen während des Auslandsaufenthaltes der Erwerb der Fertigkeiten im Bereich Produktion (mündlicher und schriftlicher Ausdruck sowie mündliche Interaktion) verbessert wird. Hierbei ist der Unterschied zwischen den Begrifflichkeiten «Erlernen» und «Erwerb» von Bedeutung. Das «Erlernen» wird verstanden als «Entwicklung einer bestimmten Fähigkeit oder Verhaltensweise; das Ergebnis eines bewussten Prozesses, der einer angemessenen Anleitung und im Umfeld gegenwärtiger Informationen bedarf. Der «Erwerb» wird als automatischer und unbewusster Prozess verstanden, durch welchen eine gewisse Fähigkeit oder Kenntnis ohne spezifische Anleitung und fast ohne Informationen im Umfeld entwickelt wird» (Moreno Quibén, 2006). Der Auslandsaufenthalt der Erasmus-Studierenden entfaltet sich vorrangig innerhalb des automatischen Prozesses von Wissenserwerb, obwohl in einer

geringeren Anzahl von Fällen auch ein explizites Erlernen mittels Teilnahme an Sprachkursen stattfindet.

Aus der Analyse der Ergebnisse dieser Studie geht hervor, dass in formalen Kontexten (der Kontext Unterricht) die curriculare Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen weiterhin darauf basiert, dass die Rolle des Dozenten auf der Vermittlung von Inhalten gründet und die Rolle des Studierenden sich auf die Aufnahme dieser Inhalte konzentriert. Die kommunikative Interaktion und die Fertigkeiten zur Produktion sind weiterhin zweitrangig, da laut der Ergebnisse der Studie das Niveau der Fertigkeiten und Fähigkeiten für das Verständnis von mündlichen oder schriftlichen Texten höher ist als das der Fertigkeiten, die für die Produktion dieser Texte erforderlich sind. Zudem wurde festgestellt, dass in realen kommunikativen Kontexten, wie es z.B. ein Auslandsaufenthalt ist, die Erasmus-Studierenden durch interaktiven und kommunikativen Austausch aktiv an ihrem Lernprozess teilnehmen und auf erhebliche Weise den Erwerb der Produktionsfertigkeiten verbessern, wodurch ein Gleichgewicht zwischen den Verständnis- und Produktionsniveaus gefördert wird.

Ausgehend von dieser Analyse wird deutlich, dass die im Fremdsprachenunterricht angewandten Methoden Mängel bei der Entwicklung von kommunikativen und im eigentlichen Sinne interaktiven Aktivitäten aufweisen. Auch wenn in europäischen Bildungsinstitutionen (Sprachzentren, Schulen, Universitäten usw.) ein Standard für das Erlernen von Fremdsprachen eingeführt wurde, der kommunikativ ausgerichtet ist, konzentriert sich der Fremdsprachenunterricht teilweise weiterhin auf das traditionelle Modell der Wissensvermittlung, wobei die Inhalte Weg und Hauptzweck des Erlernens sind. Gemäß dem kommunikativen Ansatz darf der Studierende zum Erwerb von kommunikativer Kompetenz kein passiver Empfänger von Inhalten sein, sondern muss eine aktive Rolle bei der Konstruktion der Sprache spielen und der Mittelpunkt des eigenen Lernens sein. Bei dieser Sichtweise wird das Erlernen des Studierenden und nicht die Anleitung durch die Lehrkraft priorisiert. Dies bedeutet, dass die Aufgabe des Dozenten nicht im Lehren, sondern im Fördern des eigenen Erlernens des Studierenden besteht, indem die Lehrkraft die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stellt und ergänzende Methoden im Unterricht bzw. beim Erlernen verwendet. Der Fremdsprachenunterricht sollte handlungsorientiert sein, wobei die Inhalte funktionell sind und sich möglichst nah an der Realität des Studierenden orientieren. Diese Elemente verfolgen gemeinsam mit den geeigneten Ressourcen das vorrangige Ziel, das eigene Erlernen zu motivieren, was bei jeglicher Entwicklung ein unabdingbares Element ist. Da Kenntnisse sozial konstruiert werden, wird im kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts der Interaktion als Mittel und Endziel die größte Bedeutung eingeräumt. Laut Vygotsky (1978) werden im Lernprozess zwei Niveaus festgestellt: das «aktuelle», welches den Kenntnisstand des Lernenden widerspiegelt, und das «potentielle», welches die möglichen künftigen Fähigkeiten desselben darstellt. Mittels der Interaktion mit anderen Teilnehmern kann sich der Lernende vom derzeitigen Stand hin zum potentiellen Niveau entwickeln. Hierfür ist es wichtig, dass die formalen Kontexte so gestaltet sind, dass sie systematisch die soziale Interaktion betrachten, und zwar nicht nur zwischen dem Lernenden und der Lehrkraft, sondern auch zwischen dem Lernenden und der Gemeinde.

Byram (1998) stellt ein Modell der interkulturellen und kommunikativen Kompetenz vor, in welchem die soziokulturelle Dimension als Dreh- und Angelpunkt des formalen Lernens hervorgehoben wird. Laut Byram (1997: 73) ist der Unterricht der traditionelle Kontext, in welchem das Erlernen und der Erwerb von Kenntnissen über ein

anderes Land und dessen Kultur stattfinden. Eine aus dem Zusammenhang gerissene Information hat im schlimmsten Fall nur einen minimalen Bezug zum Erlernen der Sprache und wird zu einem bestimmten Zeitpunkt erteilt. Im besten Fall wird die Information gemäß den aus soziologischen und kulturellen Analysen entwickelten Prinzipien strukturiert, welche mit dem Spracherwerb in Verbindung stehen. Nach Byram (1998) wird ein «kompetenter Nutzer der Sprache» nicht durch die Fähigkeit definiert, gemäß den Regeln der Akademie und Etikette einer einzelnen sozialen Gruppe zu sprechen und zu schreiben, sondern durch die Anpassungsfähigkeit bei der Wahl der richtigen und angemessenen Formen, die im jeweiligen sozialen Kontext erforderlich sind. Diese Art der Kompetenz ist die eines interkulturellen Sprechers, der sich zwischen verschiedenen Sprachen und gelegentlich im Bereich der transkulturellen Missverständnisse bewegt. Ein Studierender mit interkultureller kommunikativer Kompetenz «muss in der Lage sein, mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zu interagieren, die für sie angemessene Kommunikationsweise und Interaktion festzulegen und zwischen Personen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft zu vermitteln». Seine Kenntnis der anderen Kultur ist mit seiner sprachlichen Kompetenz, der Fähigkeit, die Sprache auf angemessene Weise zu benutzen (d.h. soziolinguistische und diskursive Kompetenz) sowie der Bewusstwerdung der spezifischen Bedeutungen, der Werte und der Konnotationen der Sprache verknüpft (Byram, 1997). Die interkulturelle Kompetenz impliziert die Fähigkeit, den anderen mit den eigenen Augen zu sehen, was psychologisch gesehen eine Handlung der Dezentralisation ist und eine Neubewertung der eigenen vorausgesetzten Welt bedeuten sollte (Byram, 1989; 2003). Daher muss die Kultur des Herkunftslandes des Studierenden im Unterricht als die Kultur der zu erlernenden Sprache betrachtet werden, da der Studierende ausgehend von dieser Untersuchungen anstellen und die neue Kultur besser verstehen kann.

David Nunan (1991) zeigt auf, dass der kommunikative Ansatz in formalen Kontexten Folgendes leisten sollte: die Interaktion bei der Kommunikation in der Fremdsprache priorisieren, reale Texte in die Lernsituation einführen, den Studierenden die Möglichkeit bieten, über ihren eigenen Lernprozess und nicht nur über sprachliche Aspekte zu reflektieren, den persönlichen Erfahrungen der Studierenden Bedeutung beimessen als ein Element, das das Erlernen im Unterricht fördert, versuchen, die im Kontext des Unterrichts gelernte Sprache mit den persönlichen Erfahrungen der Studierenden außerhalb des Unterrichts zu verknüpfen, und die Bedürfnisse und Wünsche der Studierenden berücksichtigen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) betont zudem die Bedeutung des Erlernens von soziokulturellen Kenntnissen der europäischen Gesellschaft und Kultur bezüglich Aspekten wie das tägliche Zusammenleben, Lebensbedingungen, zwischenmenschliche Beziehungen, Werte, Meinungen und Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen und rituelle Verhaltensweisen. Außerdem bezieht sich der GER auf das kulturelle Bewusstsein und definiert dieses als Folge der Kenntnis, des Bewusstseins und des Verständnisses der Beziehung zwischen der «Herkunftswelt» und der «Welt der Zielgemeinde».

Auf der Grundlage der empirischen Analyse kann festgestellt werden, dass die spanischen und deutschen Erasmus-Studierenden vor dem Auslandsaufenthalt die Fremdsprache generell aus einer ethnozentrischen Perspektive lernen und sich in einer Phase befinden, welche Bennett (1998) als «Verteidigung» bezeichnet (Anfänger). Auch wenn diese Studierenden besagen, dass sie Verhaltensweisen und Meinungen der anderen Kultur verstehen (Toleranz und Kooperation) und ihre Verhaltensweisen nicht

vorschnell beurteilen, weisen diese Studierenden nur geringe Empathie für die interkulturelle Wirklichkeit auf und haben Schwierigkeiten damit, die Angewohnheiten der anderen Kultur in die eigene zu integrieren. Die Studierenden schützen sich vor der kulturellen Verschiedenheit: Sie sind sich der Unterschiede zwischen den Kulturen bewusst, aber empfinden größtenteils die Stereotypen als einen wahren Tatbestand. Hieraus kann geschlossen werden, dass die spanischen und deutschen Studierenden in dieser Phase die eigene Kultur als Zentrum der Realität wahrnehmen und den kulturellen Unterschied sogar als eine «Bedrohung» für die eigene kulturelle Realität empfinden können. Dennoch ist festzustellen, dass die spanischen und deutschen Studierenden vor dem Auslandsaufenthalt ihre kulturelle Realität nicht als die «einzige» und «wahre» Realität empfinden. Schon die Tatsache, dass sie einen Auslandsaufenthalt durchführen möchten, beweist ein implizites Interesse daran, andere kulturelle Realitäten kennenzulernen.

Außerdem scheinen die spanischen und deutschen Studierenden sich kaum dessen bewusst zu sein, dass das Erlernen einer Fremdsprache zu folgenden Aspekten beiträgt: Annäherung an die andere Kultur, mehr Respekt und Toleranz gegenüber der anderen Kultur, Verständnis der von der eigenen Kultur abweichenden kulturellen Verhaltensweisen, Hineinversetzen in die Menschen der anderen Kultur sowie Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen. Diese Ergebnisse könnten darauf zurückgeführt werden, dass das Erlernen der Fremdsprache dekontextualisiert ist. Die Studierenden lernen die neue Sprache in formalen Kontexten, in welchen reale kommunikative Austausche fehlen und nur wenig mit der engen Beziehung zwischen Sprache und Kultur gearbeitet wird. Im Zeitraum vor dem Auslandsaufenthalt ist das Sprachniveau der Studierenden geringer als während des Erasmus-Aufenthaltes. Dieser Umstand und Schlüsselfaktor beim Erlernen einer Sprache kann einen wichtigen und einflussreichen Aspekt beim Verständnis der Kultur darstellen. Dagegen wiesen sowohl die spanischen als auch die deutschen Studierenden mit höherem Sprachniveau in diesem Zeitraum eine verstärkte Wahrnehmung der Unterschiede zwischen kulturellen Realitäten, besseres Verständnis der andersartigen Einstellungen und Meinungen, mehr Empathie gegenüber Menschen der anderen Kultur, mehr Integration der Gewohnheiten der anderen Kultur im eigenen Lebensstil sowie mehr Umgang mit Angehörigen der anderen Kultur auf.

Während des Auslandsaufenthaltes entwickeln die spanischen und deutschen Studierenden eine «ethnorelative» Einstellung, welche in der Phase der «Anpassung» zu situieren ist (Bennett, 1998). Diese Studierenden geben an, dass sie sich des Einflusses der eigenen Kultur auf die Wahrnehmung der anderen Kultur sowie des Einflusses der anderen Kultur auf die Betrachtungsweise der eigenen Kultur bewusst sind (Prozess des Kennenlernens der eigenen Kultur und der Unterschiede zwischen der eigenen und der anderen Kultur). Außerdem weisen sie eine Einstellung auf, durch welche sie die eigene Kultur aufrechterhalten (Einstellungen, welche die andere Kultur vorschnell beurteilen und eine unabdingbare Phase für die kulturelle Anpassung darstellen) und mittels welcher sie Strategien für die Erkennung von kulturellen Problemen oder Methoden zur Konfliktlösung erkunden. Andererseits zeigen sie ein größeres Verständnis gegenüber Verhaltensweisen und Meinungen der Menschen der anderen Kultur (Empathie) und integrieren Gewohnheiten (Ernährung, Zeiteinteilung usw.) in ihre eigene Lebensweise (soziale Anpassung). Es handelt sich also um einen Wechsel des kulturellen Referenzrahmens, in welchem sich die eigene Weltansicht um andere Ansichten erweitert, was Bennett (1998) als «kulturelle Empathie» oder «Flexibilität der eigenen Identität» bezeichnet. Die Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Realitäten, d.h. der steigende Kontakt mit Mitgliedern nicht nur des Ziellandes, sondern auch anderer Kulturen, fördert

den Wechsel der kognitiven Perspektive sowie den Schritt vom Ethnozentrismus hin zum «Ethnorelativismus». Die deutschen und spanischen Erasmus-Studierenden nehmen eine ethnorelative Haltung ein, welche auf der Anerkennung der Gleichberechtigung zwischen Menschen basiert und dabei erachtet, dass die kulturelle Verschiedenheit die eigene Erfahrung der Realität bereichert und als Mittel zum Verständnis anderer dient.

In dieser Phase erkennen die spanischen und deutschen Erasmus-Studierenden auch, dass das Erlernen einer Fremdsprache folgende Handlungen erleichtert: Annäherung an die Kultur und Annahme von Haltungen des Respekts und der Toleranz, Verständnis von sich unterscheidenden Verhaltensweisen der anderen Kultur, das Hineinversetzen in die Lage anderer Menschen sowie die Überwindung von Stereotypen und Vorurteilen. Hieraus kann geschlossen werden, dass die spanischen und deutschen Studierenden während ihres Auslandsaufenthaltes eine offenkundige Veränderung erfahren und die wichtige Rolle der Kultur beim Erlernen einer Fremdsprache erkennen. Während des Erasmus-Aufenthaltes «konfrontieren» sich die Studierenden mit der Sprache in ihrem Gebrauch und nehmen auf konstante Weise an interkulturellen kommunikativen Austauschen teil, was ihnen ermöglicht, eine Beziehung zwischen der Sprache und der Kultur herzustellen. In diesem realen kommunikativen Austausch können sie typische interkulturelle Konflikte identifizieren, welche auf eine fälschliche Interpretation der verbalen und nichtverbalen Verhaltensweise dieser Kultur zurückzuführen sind, die kulturellen Unterschiede in der Stimme, dem Gesichtsausdruck, der Gestik, dem Taktgefühl und dem Verständnis von Raum und Zeit erkennen, kulturelle Kontraste zwischen Kommunikationsstilen und grundlegenden kulturellen Werten aufzeigen sowie Interaktionen analysieren. Byram und Fleming (2001) besagen, dass in einigen Fällen der Auslandsaufenthalt dazu dient, die stereotypisierte Wahrnehmung der anderen Kultur zu bestätigen. Allerdings impliziert im Gegensatz zu den Aussagen dieser beiden Autoren dieses stereotypisierte Bild der anderen Kultur keine negativere Ansicht über die Sprechergemeinde der anderen Sprache als die derjenigen, die noch keinen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Es konnte festgestellt werden, dass die negativen Stereotypen bezüglich der anderen Kultur abnehmen und die positiven zunehmen.

Während des Auslandsaufenthaltes verbessern und vertiefen die spanischen und deutschen Studierenden grundlegender und mittlerer Niveaustufen ihre Wahrnehmung der Unterschiede zwischen kulturellen Realitäten, das Verständnis der sich unterscheidenden Haltungen und Meinungen, die Empathie für die Menschen der anderen Kultur, die Integration der Gewohnheiten der anderen Kultur im eigenen Lebensstil sowie die Beziehungen mit den Mitgliedern der anderen Kultur. Je höher die kommunikative Kompetenz ist, desto höher ist die interkulturelle (soziokulturelle) Kompetenz, obwohl deutlich wurde, dass es sich nicht um ein paralleles und gleichzeitiges Lernen handelt, wenn die Fremdsprache vorrangig in formalen Kontexten gelernt wurde (d.h. im Unterricht). Die Studierenden höherer Niveaustufen knüpfen mehr Kontakte mit Studierenden der anderen Kultur als die Studierenden grundlegender und mittlerer Niveaustufen. Der Auslandsaufenthalt fördert auf erhebliche Weise den Erwerb der kommunikativen Kompetenzen und der interkulturellen Kompetenz. Der Erasmus-Aufenthalt fördert auf allen Niveaustufen, aber insbesondere auf den grundlegenden und mittleren Niveaustufen, verschiedene Entwicklungen, nämlich Wahrnehmung der Unterschiede zwischen kulturellen Realitäten, eine positivere Einstellung zu unterschiedlichen Meinungen und Verhaltensweisen, eine größere Empathie für die Menschen der anderen Kultur, eine vermehrte Integration der Gewohnheiten der anderen Kultur im eigenen Lebensstil, wie z.B. Zeitplanung, Ernährung, Lebensweisen usw., sowie Kontakt und Beziehungen mit Studierenden der anderen Kultur.

Hieraus kann geschlossen werden, dass im Allgemeinen der derzeitige Fremdsprachenunterricht in formalen Kontexten sich auf ein Lernen-Lehren konzentriert und meist nicht vom Erwerb der interkulturellen Kompetenz und somit der soziokulturellen und pragmatischen Kenntnis der Sprache und ausländischen Kultur begleitet wird. Beim Erlernen der Fremdsprache wird die Annäherung an die Realität der anderen Kultur kaum berücksichtigt, wobei sich diese Realität in manchen Fällen mit der eigenen überschneidet, in anderen Fällen wiederum nicht. Daher wird hier die Notwendigkeit gesehen, das Erlernen von kommunikativen Kompetenzen in der Fremdsprache innerhalb ihrer Kultur einzubetten. Das vorrangige Ziel sollte daher die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz sein, und zwar gemeinsam mit der Fähigkeit, die eigene kulturelle Identität zu bereichern, wobei andere Kulturen kennengelernt, respektiert und geschätzt werden. Dies bedeutet ein Erlernen-Lehren, das mit dem Verständnis und der interkulturellen Vermittlung verknüpft ist. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, das Referenzdokument der Mehrheit der Sprachenzentren in Europa, rät zu einem Prozess des Erlernen-Lehrens von Sprachen, der auf den kommunikativen Kompetenzen gemeinsam mit allgemeinen Kompetenzen basiert, welche die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten bezüglich internationalem Umfeld und interkulturellen Beziehungen fördert. Dennoch zeigen die Ergebnisse der Studie, dass derzeit keine angemessene Anwendung des vom GER geförderten kommunikativ-interkulturellen Ansatzes stattfindet.

Die Methoden des Fremdsprachenunterrichts sollten sich auf die neuen Technologien stützen und insbesondere auf das Internet, um das Erlernen der kommunikativen interkulturellen Kompetenzen zu verbessern. Laut Según Albert und Santacreu (2004: 29) ist das Internet eine unmittelbare und vom geographischen Standort unabhängige Form der Kontaktaufnahme mit der eigenen Kultur, welche zur Bestärkung der eigenen Identität gegenüber Akkulturationsprozessen führt und sich zugleich in ein zweischneidiges Schwert verwandeln kann: Diese Bestärkung der Identität kann die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz erschweren und zudem durch die Verringerung der Notwendigkeit zur interkulturellen Kommunikation die Motivation verringern, interkulturelle Erfahrungen zu erzielen.

Ausgehend von den analysierten Daten kann bestätigt werden, dass das Internet während des Auslandsaufenthalts für die Erasmus-Studierenden als vorrangiges Werkzeug zur Kommunikation und Informationssuche gilt sowie dazu dient, den Kontakt mit Familie und Freunden zu halten, sich über die Ereignisse des Ursprungslandes zu informieren und letztendlich im Kontakt mit der eigenen Kultur zu stehen, und zwar «auf unmittelbare und vom geographischen Standort unabhängige Weise». Die spanischen und deutschen Studierenden weisen in beiden Phasen eine sehr regelmäßige Nutzung von Internetanwendungen wie E-Mail-Programmen und Suchmaschinen auf und besagen, dass sie zwar in gewissem Grade Online-Wörterbücher und -Enzyklopädien konsultieren, Zeitungen auf Informationsportalen lesen und soziale Netzwerke, Plattformen zur Veröffentlichung von Videos und Chat-Programme benutzen, aber der Auslandsaufenthalt die Nutzung des Internets sowohl als Informations- als auch als Kommunikationswerkzeug erheblich fördert. Nach den Ergebnissen der Studie erhöht der Auslandsaufenthalt nicht nur die Nutzung von Internetanwendungen als Informations- und Kommunikationswerkzeug, sondern fördert auch die Nutzung und die Kommunikation in den offiziellen Sprachen des Ziellandes und in anderen Fremdsprachen. Die Daten zeigen, dass vor dem Auslandsaufenthalt eine höhere kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zur höheren Nutzung dieser Sprache in Internetanwendungen führt (Chat-Programme, E-Mail, Suchmaschinen, interaktive soziale

Netzwerke, Online-Wörterbücher sowie Nachrichten auf Informationsportalen). Der Auslandsaufenthalt wiederum fördert bei allen Studierenden und unabhängig vom Niveau der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache die Nutzung dieser Fremdsprache bei der Informationssuche und Kommunikation über das Internet.

Im Gegensatz zu den Aussagen von Albert und Santacreu (2004) kann bestätigt werden, dass die steigende Nutzung des Internets als Kommunikations- und Informationswerkzeug während des Auslandsaufenthaltes das Bewusstsein der Nutzer, d.h. in diesem Falle der deutschen und spanischen Erasmus-Studierenden, über die Vorteile der Nutzung in Bezug auf das Erlernen der Fremdsprache, den Zugang zu ihrer Kultur, den einfachen Kontakt mit Menschen anderer Kulturen und die Möglichkeit der Kommunikation mit diesen stärkt.

Aus den hier dargelegten Sachverhalten kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Internet durch den Auslandsaufenthalt für die Studierenden zu einem wichtigen Kommunikationskanal mit Mitgliedern der anderen Kultur(en), mit denen sie in Kontakt traten, wird und ein Werkzeug für den schnellen Zugang zur Information über das Zielland darstellt. Byram (1997) zeigt auf, dass die Studierenden in der Kommunikation im Netz Modelle der interkulturellen kommunikativen Kompetenz anwenden müssen, d.h. sie müssen gelernt haben, wie das Netzverhalten der anderen Sprache und Kultur organisiert und interpretiert wird. Dank des Auslandsaufenthaltes erwerben diese Studierenden die Fähigkeit, mit Mitgliedern der anderen Kultur im Netz zu interagieren und somit die Bedeutung bestimmter Online-Verhaltensweisen wahrzunehmen. Daher kann hier der Gedanke von Thomson, Lafford und Lafford (1997) aufgenommen werden, dass dieser Kontakt sowie die intensive interkulturelle Interaktion, welche die Studierenden während ihres Erasmus-Aufenthaltes erfahren, in gewisser Weise über das Internet und seine Anwendungen als Input, Output und soziales Umfeld für das Erlernen und den interkulturellen Austausch zur Förderung von Auflösung von Grenzen reproduziert werden können.

11.3. Folgen und Verbesserungsvorschläge

Die nachfolgenden Vorschläge verfolgen das Ziel, zum einen die aus der Forschungsarbeit resultierenden Bedürfnisse festzuhalten und zum anderen eine Reihe von Empfehlungen auszusprechen, um den Weg für künftige Forschungen zu öffnen, die über dieses sowohl bildungspolitisch als auch sozial gesehen interessante Thema durchgeführt werden können.

In den vorherigen Abschnitten wurden bereits einige Verbesserungsvorschläge analysiert, aber in diesem Abschnitt werden auf eine spezifischere Weise die aus der Forschung resultierenden Folgen und allgemeinen Empfehlungen dargelegt.

Der Erasmus-Aufenthalt stellt für die Studierenden eine einzigartige Gelegenheit dar im Ausland zu studieren und die Sprache und Kultur dieses Landes in Tiefe kennenzulernen. Die transnationale Mobilität hat äußerst nützliche Auswirkungen auf Ausbildung und Bildungssysteme und stellt den zentralen Dreh- und Angelpunkt für die Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz sowie das Verständnis zwischen europäischen Gemeinden dar. Aufgrund dieser Bedeutung werden folgende Standpunkte festgehalten:

- Die Bildungspolitik im Bereich des Aufbaus eines Europäischen Hochschulraums sollte im Curriculum aller Studiengänge und europäischen Universitäten die Pflicht oder die Möglichkeit betrachten, einen Teil der Ausbildung im Ausland zu absolvieren. Es wird empfohlen, dass die Studienpläne der Fakultäten der europäischen Universitäten einen Auslandsaufenthalt von mindestens vier Monaten vorsehen.

- Die Koordination und Kooperation zwischen europäischen Universitäten auf der Grundlage eines gemeinsamen Kreditpunktesystems sollte hinsichtlich folgender Maßnahmen vorangebracht werden: Entwicklung der Anerkennung von ECTS-Punkten und somit die Erhöhung der Transparenz zwischen den europäischen Bildungssystemen, Vereinfachung und Flexibilisierung der Anerkennung von vergleichbaren beruflichen Qualifikationen, Erhöhung der Kooperation zwischen europäischen Universitäten und schließlich die Erhöhung der Mobilität auf europäischer Ebene.

- Es ist notwendig das Volumen der für die transnationale Mobilität bestimmten Mittel deutlich zu erhöhen. Das Fördern von Mobilität bedeutet, dass die Europäische Kommission mehr Anstrengungen unternehmen sollte, schrittweise an allen europäischen Universitäten das Projekt zur Ausweitung des Auslandsaufenthaltes auf alle Hochschüler zu fördern und zu finanzieren. Dies bedeutet auch, die Strukturen funktionsfähig zu gestalten und diesen ausreichend Humanressourcen und Materialien zur Verfügung zu stellen. Es ist unabdingbar die notwendigen Ressourcen zu bewerten und langfristige Handlungspläne aufzustellen, damit das Erweiterungsprojekt angemessen durchgeführt werden kann.

Die aus dieser Forschung resultierenden Niveaus in kommunikativer Kompetenz der spanischen und deutschen Studierenden zeigen, dass an Universitäten im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen weiterhin eine Methodologie Anwendung findet, die sich mehr auf Inhalt als auf Handlung konzentriert, weswegen hier Änderungen im kommunikativen methodologischen Ansatz vorgeschlagen werden, die sich an einer Erhöhung der Aktivitäten im mündlichen Ausdruck sowie am kommunikativen Austausch orientieren, der direkt oder mittels verschiedener Internetanwendungen stattfinden kann. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass – wie aus dieser Studie hervorgeht – das Erlernen der kommunikativen Kompetenzen derzeit nicht so ausgeglichen gestaltet wird, wie es der GER rät und fördert. Die Ergebnisse der Forschung zeigen auf, dass Studierende im formalen Kontext des Lehrens-Lernens nicht die gleiche Niveaustufe A1 in allen Kompetenzbereichen der Sprache entwickeln, nämlich Hörverständnis, Leseverständnis, mündliche Interaktion, mündlicher Ausdruck und schriftlicher Ausdruck. Es wird deutlich, dass es im Fall von spanischen Studierenden ratsam ist, dass diese mit einem höheren Niveau in kommunikativer Kompetenz ins Zielland gehen, um ihren Lernprozess während des Auslandsaufenthaltes zu steigern. Hierfür sollten die spanischen Universitäten ihren Studierenden als Mindestziel den Erwerb einer grundlegenden kommunikativen Kompetenz auf den Niveaustufen A1 und A2 vorgeben, um so die Kommunikation im Ausland zu vereinfachen und die Schwierigkeiten bei der Durchführung von grundlegenden und alltäglichen Handlungen zu mindern. Die deutschen Studierenden hingegen weisen auf diesen Niveaustufen in realen Kontexten und im Alltag eine bessere Beherrschung der Sprache und ihres Gebrauchs auf. Dies kann wie folgt begründet werden:

- Im Fremdsprachenunterricht wird auf eine Methodologie gesetzt, welche Internetanwendungen als Werkzeug zur Annäherung der Studierenden an die kommunikativen und kulturellen Realitäten der europäischen Länder integriert. Der formale Fremdsprachenunterricht gründet auf der Schaffung von realen Kontexten sowie der Interaktivität und Interaktion mit Mitgliedern der anderen Kultur. Das Internet stellt ein Werkzeug dar, das die Schaffung dieser realen Kontexte im formalen Kontext des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht. Online-Zeitungen oder Webseiten von Radio- bzw. Fernsehsendern (mit unterschiedlichstem audiovisuellem Material) können zur Integration von authentischen, bedeutsamen und funktionalen Inhalten in formalen Kontexten genutzt werden.

- Die Europäische Kommission sollte interkulturelle Programme zwischen Studierenden verschiedener Hochschulen fördern mit dem Ziel, gemeinsame klein angelegte Forschungsprojekte durchzuführen, die auf der Kooperation und Interaktion über das Internet und Programme wie Skype basieren.

Die Studierenden sind sich vor ihrem Auslandsaufenthalt kaum dessen bewusst, dass das Erlernen einer Fremdsprache auch bedeutet, sich an die andere Kultur anzunähern, respektvoll und tolerant ihr gegenüber zu sein, verschiedenartige Verhaltensweisen der anderen Kultur zu verstehen, sich in die Lage von Menschen der anderen Kultur zu versetzen und Stereotypen und Vorurteile zu überwinden. Daher können folgende Aussagen getroffen werden:

- In der inhaltlichen und methodologischen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sollten soziokulturelle, pragmatische und bedeutsame auf das Ausland bezogene Inhalte betrachtet werden, damit der Erwerb eines höheren Niveaus in interkultureller Kompetenz begünstigt wird. Das Erlernen der Fremdsprache im formalen Kontext muss die Bewusstwerdung der Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen kulturellen Realitäten erhöhen, eine positivere Einstellung zu verschiedenartigen Meinungen und Verhaltensweisen begünstigen und die Empathie für Personen der anderen Kultur fördern. Das Internet stellt ein Werkzeug dar, das den Studierenden die kulturelle Realität der erlernten Sprache näherbringt, authentische und reale Texte in der Fremdsprache bietet und somit dem Erlernen der Fremdsprache einen funktionellen, nützlichen und bedeutsamen Sinn verleiht.

- Es wird empfohlen, dass die europäischen Universitäten Aktivitäten wie «Sprachtandem» (bestehend aus einem Erasmus- und einem einheimischen Studierenden) zwecks Annäherung an die andere Kultur, den Dialog und dem interkulturellen Verständnis organisieren und fördern. Das Internet ist eine geeignete Ressource für das Aufrechterhalten des mit dem Sprachpartner hergestellten Kontakts.

  Nach dem Auslandsaufenthalt ist es wichtig, dass die Studierenden auf ihre persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen im Erlernen der Fremdsprache zurückgreifen können. Das Internet ist ein Werkzeug, das die Kommunikation steigert und die mit der anderen Kultur geknüpften Kontakte aufrechterhält:

- Es wäre wünschenswert, dass die Europäische Kommission und die Hochschulen «Post-Erasmus»-Programme organisieren, welche die bereits gegründete Beziehung zwischen dem Studierenden und der Gastuniversität stärken. Hierbei

handelt es sich darum, dass ehemaligen Erasmus-Studierenden die Möglichkeit geboten wird, über das Internet weiterhin an einem Kurs der Gastuniversität teilzunehmen und diesen an der Heimatuniversität anerkennen zu lassen.

Im Laufe dieser Forschung wird deutlich, dass das Internet eine bedeutsame Rolle beim Erlernen von Fremdsprachen und während des Auslandsaufenthaltes spielt. Hieraus resultieren folgende Notwendigkeiten:

- Erstellung eines theoretischen Rahmens für den Fremdsprachenunterricht, der die Nutzung des Internets in die Lernmethodologie integriert. Auf der Grundlage der Ergebnisse der empirischen Studie und der Empfehlungen verschiedener Autoren und gemäß den Darlegungen der theoretischen Begründung kann festgestellt werden, dass das Internet beim Erlernen von Fremdsprachen viele Vorteile bietet. Daher wird als unabdingbar erachtet, dass der GER das vom Internet unterstützte Erlernen von Fremdsprachen berücksichtigt.

- Bildung eines Berufsprofils für Lehrende von Fremdsprachen, welches die neuen Technologien für das Erlernen von Fremdsprachen und den Zugang zur anderen Kultur sowie die Anwendung der neuen Technologien für die Kontaktaufnahme mit Mitgliedern der anderen Kultur mittels Nutzung sozialer Netzwerke oder von Chat-Programmen integriert.

- Intensivierung der auf den Erwerb von digitalen Kenntnissen ausgerichteten Inhalte der Studienpläne europäischer Universitäten (digitale Kompetenz), um die sichere und kritische Anwendung in der Kommunikation und der Informationssuche über das Internet zu gewährleisten.

- Weitere Förderung und Finanzierung von Internetverbindungen durch die Europäische Kommission und Regierungen der europäischen Staaten und Verbesserung der Verfügbarkeit von notwendigen Computerausstattungen an Hochschulen, um die Nutzung des Internets zu fördern und die Ausgrenzung von Risikogruppen beim Zugang zur Wissensgesellschaft zu vermeiden.

Demzufolge ist es notwendig die Fremdsprachenlehre im Bereich des Europäischen Hochschulraums zu überarbeiten. Der Erasmus-Aufenthalt stellt ein höchst bedeutsames Element für den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz der europäischen Studierenden dar, aber dieser Aufenthalt erfordert ein vorheriges Erlernen der Kultur und Sprache des Ziellandes, welches auf einem angemessenen und funktionalen Erlernen sowie dem durch den GER geförderten interkulturellen kommunikativen Ansatz gründet. Zudem sollte die Lernmethodologie von Fremdsprachen die vom Internet angebotenen Anwendungen berücksichtigen, da diese viele Vorteile bieten: Annäherung der Studierenden an die andere Kultur und ihre Sprache, besseres Verständnis der Organisation und Interpretation des Netzverhaltens in der anderen Sprache und Kultur sowie Förderung der Kontinuität der Entwicklung von Fähigkeiten und der während des Auslandsaufenthaltes erworbenen Kenntnisse.

Dieser Modernisierungsprozess und die Entwicklung hin zum Exzellenzmodell der Fremdsprachenlehre in der Hochschulbildung müssen ausgehend von unterschiedlichen Voraussetzungen, Einschränkungen, dem kulturellen Umfeld und den Bedürfnissen und Verfügbarkeiten der einzelnen Institutionen betrachtet werden. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Entwicklung dieses Modells, das den Auslandsaufenthalt als zentrales

Element im Erlernen von Fremdsprachen in der Hochschulbildung erachtet, in großem Maße von administrativen, politischen, fachlichen und institutionellen Entscheidungen abhängt. Aus der Sicht dieser Studie ist es erforderlich, dass die Bemühungen in diese Richtung ausgeweitet werden und die europäischen Jugendlichen die Kultur, Bräuche, Sprachen und den physischen Raum der Mitgliedstaaten kennen, um den Europäischen Hochschulraum zu fördern und letztendlich die Integration der Staaten der Europäischen Union zu festigen. Die vorrangige Frage hierbei lautet, wie der Prozess angegangen werden kann und wie eine qualitative Fremdsprachenlehre innerhalb des Europäischen Hochschulraums erzielt wird.

Es ist erforderlich, dass die Europäische Kommission diese Forschung zur Unterstützung bei der Entwicklung des Programms zum Lebenslangen Lernen und seiner Verbreitung an europäischen Hochschulen als gemeinsamen strategischen Rahmen berücksichtigt.

11.4. Auswirkungen und Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten

In diesem Abschnitt werden Empfehlungen ausgesprochen, die der Reflexion über die Theorie und Praxis der Fremdsprachenlehre im Europäischen Hochschulraum auf der Grundlage der in dieser Studie getätigten Aussagen dienen. Zunächst werden die bedeutsamsten Befunde dieser Forschung besprochen, um die Verbreitung dieser Forschungsarbeit als Ausgangs- und Bezugspunkt künftiger Forschungen zu fördern, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen werden. Dies bedeutet, dass die Schlussfolgerungen wiederaufgenommen werden, um die Auswirkungen auf künftige Forschungen innerhalb des Bereichs der Fremdsprachenlehre aufzuzeigen.

Des Weiteren wird eine Reihe von Empfehlungen für künftige Forschungsarbeiten ausgesprochen, die sich mit dieser Thematik befassen und diese Arbeit ergänzen können.

Das theoretische Fundament und die Analyse der Ergebnisse dieser Studie dienen als Grundlage für die Erarbeitung eines theoretischen Lernmodells für Sprachen, das die im vorherigen Abschnitt dargelegten Verbesserungsvorschläge ausarbeitet und integriert.

Bezüglich der Testgruppe kann festgestellt werden, dass diese Forschungsarbeit auf Erasmus-Studierende anderer europäischen Länder ausgeweitet werden sollte, um eine möglichst breit angelegte vergleichende Arbeit anzulegen. Die Ausweitung der Testgruppe und der Vielfalt an Anwendungskontexten kann der Bestätigung und Validierung der Schlussfolgerungen dieser Forschungsarbeit dienen. Zudem wäre es interessant das Thema dieser Studie durch Aufnahme von Stellungnahmen anderer am Erasmus-Programm teilnehmenden Akteure weiter zu vertiefen, wie z.B. Lehrpersonal, Erasmus-Koordinatoren und Verwaltungspersonal.

Es wird vorgeschlagen, dass die Untersuchung der «interkulturellen kommunikativen Kompetenzen und der interaktiven Nutzung von Internet bei Erasmus-Studierenden» durch eine Forschungsarbeit ergänzt wird, die abgesehen von der Messung der Variablen «vorher» und «während» die Phase «nach» dem Auslandsaufenthalt beinhaltet. Auf diese Weise könnte eine vergleichende Analyse zwischen den drei Phasen durchgeführt werden, welche interessante Informationen über den Lernprozess im Fremdsprachenbereich erbringen könnte.

Durch die Anwendung eines dritten Instruments zur Datensammlung, wie z.B. ein nicht geleitetes oder qualitatives Interview, welches das Verständnis der Erfahrungen der Erasmus-Studierenden fokussiert (in dieser Arbeit wurden ein Fragebogen und ein Diskussionsforum verwendet), könnten detailliertere und ergänzende Informationen über die behandelten Aspekte erhalten werden.

Hier wird die Überprüfung des Inhalts des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vorgeschlagen, welcher die Bedeutung des Internets und seiner Anwendungen in der Lehr- und Lernmethodologie für Fremdsprachen hervorheben sollte.

11.5. Einschränkungen

Diese Forschungsarbeit verfolgt das Ziel, das Niveau interkultureller Kompetenz und die interaktive Verwendung des Internets bei Erasmus-Studierenden vor und während ihres Auslandsaufenthaltes zu analysieren. Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie den ursprünglichen Zielsetzungen entsprechen, weist die Studie aufgrund ihres großen Umfangs gewisse Einschränkungen auf, was hier dargelegt werden sollte.

Zum theoretischen Fundament konnten keine vorherigen Forschungsarbeiten gefunden werden, die dieses Thema behandeln, weswegen ganz vorn angefangen werden und ein theoretischer Rahmen definiert werden musste, der diese Forschungsarbeit und ihre Ziele untermauert. Es ist zu hoffen, dass diese Forschungsarbeit als Ausgangspunkt für künftige Forschungen dient.

Beim Forschungsprozess wurde die Testgruppe auf Studierende von vier spanischen und vier deutschen Universitäten beschränkt, was hinsichtlich der Reichweite des Phänomens ‚Erasmus' eine bedeutende Einschränkung darstellt. Dennoch ist die Testgruppe ausreichend repräsentativ für die Gesamtgruppe in Bezug auf die «interkulturellen kommunikativen Kompetenzen und die interaktive Nutzung des Internets». Die Schlussfolgerungen können auf andere Erasmus-Studierende und Lernkontexte übertragen werden.

Die Instrumente zur Datensammlung basieren vorrangig auf quantitativen und qualitativen Daten, die den Fragebögen und Diskussionsforen entnommen wurden. Es wird erachtet, dass diese Daten durch solche ergänzt werden könnten, die durch andere Methoden, wie z.B. Interviews, erbracht werden.

Der Fragebogen wurde mit einer großen Anzahl an Items entworfen, um alle in der Forschungsarbeit enthaltenen Aspekte aufzunehmen. Es handelt sich um einen sehr vollständigen und arbeitsreichen Fragebogen, weswegen es unter Umständen nicht leicht war, die Teilnahme aller eingeladenen Erasmus-Studierenden zu erreichen. Andererseits mussten die Teilnehmer zur Vermeidung von Entmutigung sowohl bei der Bearbeitung des Fragebogens als auch bei der Teilnahme am Forum ständig während des Prozesses motiviert werden, indem für die Zusammenarbeit im Voraus bedankt und die Bedeutung ihrer Arbeit deutlich gemacht wurde.

V. REFERENCIAS

V. REFERENCIAS

AARUP JENSEN, J.A. (1995): «Defining intercultural competence for the adult learner», en AARUP JENSEN, J.A. y LORENTSEN, A. (Eds.): *Intercultural competence: a new challenge for language teachers and trainers in Europe. The adult learner*. Aalborg University, Centre for Languages and Intercultural Studies.

ADLER, P.S. (1987): «Culture shock and the cross-cultural learning experience», en LUCE, I. F. y SMITH, E.C. (Eds.): *Toward internationalism*. Cambridge, MA.: Newbury.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2006): *El programa de convergencia europea de ANECA (2003-2004*) [en línea]. [Madrid]. www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_convergencia_060620.pdf>
[Consulta: 30 de noviembre de 2007].

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2003): *Programa de convergencia europea. El crédito Europeo* [en línea].
<www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_credito%20europeo.pdf>
[Consulta: 5 de noviembre de 2007].

AGHION, P.; ALESINA, A. y TREBBI, F. (2007): *Democracy, Technology and Growth*. Harvard University of Economics [en línea].
<http://www.economics.harvard.edu/faculty/aghion/files/Democracy_Technology_and_Growth.pdf> [Consulta: 25 de agosto de 2007].

AGUADED, J.I. (2002): «Internet, una red para la información, la comunicación y la educación», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (2002) (Eds.): *Educar en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga, Aljibe.

AGUADED, J.I. y GONÇALVES, A. (1997): *Caminhos para o encontro educativo/ Caminos para el encuentro educativo*. Huelva, Universidad de Huelva y Universidad do Algarve.

AGUADO ODINA, Mª T. (1996): «Educación multicultural. Su teoría y su práctica», en *Cuadernos de la UNED*. Madrid, UNED.

AGUADED, J.I. y PÉREZ, M.A. (2001): «Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos» en *Comunicar*, 16; 120-130.

AGUADED, J.I. y PÉREZ, M.A. (1994): «Lenguaje y nuevos lenguajes», en *Comunicar*, 2; 35-42.

AGUADO ODINA, Mª T. (2002): «Educación y Cultura», en JIMÉNEZ FRÍAS, R. y AGUADO ODINA, Mª T.: *Pedagogía de la diversidad*. Unidades Didácticas. Madrid, UNED.

AGUIRRE, A. (2000): «La cultura de las organizaciones», en *Anthropolica*, 5-6; 1-203.

ALDRICH, R. (1996): *Education for the nation*. Londres, Cassell.

ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (2003): *Tutoría Universitaria*. Tenerife, Servicio de Publicaciones de la ULL.

ALLPORT, G. (1979): *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley, Reading MA.

ALLUÉ BUIZA, A. y OTROS (2002): *Políticas comunitarias. Bases jurídicas*. Barcelona, Lex Nova S.A.

ANDER-EGG, E. (1980): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, El Cid Editor.

ANDERSON, P. (2007): What is Web 2.0.? Ideas,technologies and implications for education [en línea]. JISC,*Technology and Standards Watch.*
<www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
[Consulta: 3 de noviembre de 2009].

ANDREA, S. (2000): «Internautas del idioma: ¿cómo desarrollar la competencia hipertextual de los adolescentes?», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 24; 59-72.

ARGYLE, M. (1983): *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth, Penguin.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa*. Barcelona, Labor.

APPEL, M.C. y MULLEN, T. (2000): «A Common Gateway Interface for Tandem Language Learning», en STROTMANN, B. (1998) (Eds.): *Proceedings of the International Congress on Technology in Teaching, jointly organized by IATEFL Computer SIG, TESOL-Spain and Universidad Europea de Madrid, 20-22 Noviembre 1998*. Universidad Europea: CEES Ediciones.

APPEL, M.C. (1999): «Tandem language learning by e-mail: Some basic principles and case study» en *CLCS Occasional Paper*, 54. Dublin Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

ÁREA, M. (2000): «Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre tecnología educativa en España», en *Revista universitaria de tecnología educativa*, 0; 98-113.

ATTESLANDER, P. (2006): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlín, Erich Schmidt Verlag.

ASUNCIÓN-LANDE, N. (2001): Comunicacación intercultural [en línea]. <http://www.uv.mx/dei/P_formacion/Diversidad_2001/Asuncion.htm> [Consulta: 15 de mayo de 2010].

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. y HANESIAN, H. (1983): *Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

AUSTIN, J.L. (1962): *How to do things with Words*. Oxford, Clarendon Press.

BACHMAN, L. (1990): «Fundamental Considerations in Language Teaching». Oxford, Oxford University.

BACHMAN, L. (1986): «The test of English as a foreign language as a measure of communicative competence», en *Standfield*; 69-88.

BÁEZ PÉREZ, E. y MENDOZA GONZÁLEZ, N. (2006): *El desarrollo de competencias TIC. Pensar el modelo académico en los niveles de educación superior y media superior*. México, Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl.

BAIRD, D.E. y FISHER, M. (2006): «Neomillennial User Experience Design Strategies: Utilizing Social Networking Media to Support «Always Onc Learning Stylesc, en *Journal of Educational Technology Systems,* 34; 5-32.

BALL, S.J.; DAVIES, J.; DAVID, M. y REAY, D. (2004): «Classification and judgment: Social class and the cognitive structures of choice of higher education», en *British Journal of Sociology of Education*, 23, 1; 51-72.

BARBER, M. (1997): «The learning Game: Arguments for an Education Revolution». London, Victor Gollancz.

BARDOVI-HARLIG, K. y MAHAN-TAYLOR, R. (2003): *Teaching pragmatics*. Washington DC, Department of State Office of English Language Program [en línea]. <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm> [Consulta: 25 marzo de 2010].

BARLUND, D. y NOMURA, N. (1985): *Decentering, Convergence and Cross-cultural Understanding Intercultural communication: A reader*. Belmont, CA, Wadsworth.

BARNETT, R. (2003): *Beyond all reason: living with ideology in the university*. Buckingham, Open University Press.

BARNETT, R. (1999): *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham, Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BARNETT, R. (1990): *The idea of Higher Education*. Buckingham, Society for Research into Higher Education & Open University Press.

BARON, S. y STROUT-DAPAZ, A. (2000): «A Close Encounter Model for Reference Services to Adult Learners», en *Reference Services for the Adult Learner: Challenging Issues for the Traditional and Technological Era*. (Ed.): SARKODIE-MENSAH, K. Nueva York, Haworth.

BARON, N.S. (1984): «Computer Mediated Communication as a Force in Language Change», en *Visible Language*, 18, 4; 118-141.

BARTOLOMÉ, M. (2000): «Hacia la construcción de una ciudadanía intercultural», en *AEducación Intercultural: Respeto a la identidad y la construccion de una ciudadanía intercultural*. Almería [Ponencia].

BATES, T. (2001): *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios.* Barcelona, GEDISA Editorial.

BAUMAN, Z. (2004): *Ética postmoderna*. Argentina, Siglo XXI.

BAUMAN, Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge, Polity.

BAUMAN, R. y SHERZER, J. (1989): *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Nueva York, Cambridge University Press.

BAUSINGER, H. (1988): «Stereotypie und Wirklichkeit», en *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*; 157-170.

BAX, S. (2003): «Call- past, present and future» en *System,* 31, 1; 13-28.

BEAVIS, C. (1998): «Computer Games, Culture and Curriculum», en SNYDER, I. (Ed.): *Taking Literacy into the Electronic Era*. Nueva York: Routledge.

BELTRÁN, J.A. (2003): «Las TIC: Mitos, promesas y realidades», en el *Congreso sobre la Novedad Pedagógica de Internet*. Madrid, Educaret.

BELZ, J.A. y THORNE, S.L. (2006): «Introduction: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker», en BELZ, J.A. y THORNE, S.L. (2006) (Eds.): *AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, Thomson Heinle.

BENNETT, M.J. (1998): «Intercultural communication: A current perspective», en BENNETT, M.J. (Ed.): *Basic concepts of intercultural communication: A reader*. Yarmouth, Intercultural Press.

BENNETT, M.J. (1993): «Toward Ethno Relativism: Development Model of Intercultural Sensivity», en PAIGE, R. (Ed.): *Education Form Intercultural Experience*. Yarmouth, Intercultural Press.

BENNETT, M.J. (1986): «A developmental approach to training for intercultural sensivity», en *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 2; 179-196.

BERNARDO, J. y CALDERERO, J.F. (2000): *Aprendo a investigar en educación*. Madrid, Rialp.

BERNERS-LEE, T. (1999): *Weaving the Web*. Nueva York, HarperCollins.

BHANDARI, R. (2009): *Open Doors 2008. Report on International Educational Exchange*. Nueva York, Institut of International Education.

BISQUERRA, R. (1989): *Método de investigación educativa*. Barcelona, CEAC.

BLÁZQUEZ, F. y OTROS (2000): «Las actitudes del profesorado ante la informática. Un estudio comparativo entre Extremadura y Alentejo», en *Revista de Educación*, 322; 455-473.

BOLTER, J.D. (1998): «Hypertext and the question of visual literacy», en REINKING, D.; MCKENNA, C.M.; LABBO, D.L. y KIEFFER, D.R. (Eds.): *Handbook of literacy and the technology: Transformations in a post-typographic world*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

BORRÁS, I. (1998): «Enseñanza y aprendizaje con Internet: una aproximación crítica», en *Comunicación y Pedagogía*, 151; 28-32.

BÖRTZ, J. y DÖRING, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftle*r. Heidelberg, Springer.

BRAUNER, D.J. y VOLLMER, H.U. (1999): *Erfolgreiches wissenschaftliches Arbeiten-Seminararbeit*. *Diplomarbeit und Doktorarbeit*. Verlag Wissenschaft und Praxis.

BRENNAN, J. y SHAH, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education*. Buckingham, Open University Press.

BRISLIN, R. (1981): *Cross-cultural encounters, face-to-face interaction*. Nueva York, Pergamon Press.

BROWN, S. y GLASNER, A. (2003): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Nancea.

BROWN, A.; COLLINS, P. y DUGUID, P. (1997): *Situated Cognition and the Culture of Learning*. Ficha Cátedra UNLP.

BROWN, J.; COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989): «Situated cognition and the culture of learning», en *Educational Researcher*, 18, 1; 32-42.

BRUNER, J. (1987): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.

BRUNS, A. y HUMPHREYS, S. (2007): «Building Collaborative Capacities in Learners: The M/Cyclopedia Project, Revisted», en *International Symposium on Wikis*. Montréal.

BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

BUENDÍA, L. y COLÁS, M. (1994): *Investigación Educativa. Sevilla*, ALFAR.

BUENO, A. (1995): «Sociolinguistic and Sociocultural Competence», en MCLAREN, N. y MADRID, D.: *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Marfil.

BURBULES, N. (1998): «Questions of content and questions of access to the Internet», en *Access: Critical Perspectives on Cultural and Policy Studies in Education*, 17, 1; 79-89.

BUSSE, U. y GÖRLACH, M. (2002): «German», en GÖRLACH, M. (Ed.): *English in Europe*. Oxford, Oxford University Press.

BUTTJES, D. y BYRAM, M. (1991): *Mediating languages and cultures*. Clevedon, Avon.

BYRAM, M. (1998): «Intercultural education and foreign language teaching», en *World Studies Journal*, 7, 2; 4-7.

BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1995): «Acquiring intercultural competence. A review of learning theories», en SERCU, L. (1995): *Intercultural Competence. The Secondary School*. Aalborg, Aalborg University Press.

BYRAM, M. (1994): *Culture and Langauge Learning in Higher Education*. Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1989): «Intercultural education and foreign language teaching», en *World Studies Journal*, 7, 2; 4-7.

BYRAM, M. y ANWEI, F. (2006): *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. y ESARTE-SARRIES, V. (1991): *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. y FENG, A. (2006): *Living and Studying Abroad. Research and Practice. Languages for Intercultural Communication and Education*, 12. Gran Bretaña, MPG Books Ltd.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspecticas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge University Press.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (1995): *Young People Facing Difference*. Strasbourg, Council of Europe.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press.

CABERO ALMENARA, J. (2004): *La utilización de las TICS, nuevos retos para las universidades* [en línea]. <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/ES140.pdf> [Consulta: 15 de junio de 2008].

CABERO ALMENARA, J. (2001): «La aplicación de las TIC, ¿Esnobismo o realidad educativa?», en *Red Digital*, 1 [en línea]. <http://reddigital.cnice.mecd.es/index2.html> [Consulta: 20 de mayo de 2008].

CABERO ALMENARA, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.

CABERO ALMENARA, J. y OTROS (2000): «Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las Nuevas Tecnologías en los centros andaluces», en CABERO ALMENARA, J. y OTROS (Eds.): *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos.

CABERO ALMENARA, J. y HERNÁNDEZ, M. J. (1995): *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de magisterio*. Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.

CABERO ALMENARA, J. y OTROS (1993): *Investigaciones sobre la informática en el Centro*. Barcelona, PPU.

CACHIA, R. (2008): «Social Computing: The Case of Social Networking», en *IPTS Exploratory Research on Social Computing*. Comisión Europea, Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J. (1979): *Diseños experimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu.

CAMPBELL, R. y WALES, R. (1970): *The study of language acquisition*. Lyons.

CANALE, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», en RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R.W. (Eds.): *Language and Communication*; 2-28.

CANALE, M. y SWAN, M. (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied linguistics.

CANDLIN, C. N. (1986): «Explaining communicative competence limits of testability»*, en* SANSFIELD, W. (Ed.): *Toward communicative competence testing: Proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference*. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service.

CAREY, J. (1989): «Technology and ideology: the case of the telegraph», en CAREY, J. *Communication as culture: Essays in media and society*. London, Unwin Hyman.

CARNEY, N. (2006): «Telecollaboration for Intercultural Learning: An overview of projects involving Japan», en *The JALT CALL Journal*, 2, 1; 37-52.

CARRASCO, A.; GRACIA, E. y DE LA IGLESIA, C. (2005): «Las TIC en la construcción del espacio europeo de educación», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 1.

CARSTEN, A. y BECK, J. (2005): «Get Ready for the Gamer Generation», en *TechTrends*, 49; 22-25.

CASALS, P. y LORENZO, N. (1997): «Nuevas estrategias para la didáctica de las lenguas extranjeras, asistidas por ordenador en las redes telemáticas», en CANTERO, F.; MENDOZA, A. y ROMEA, C. (Eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, Universidad de Barcelona; 1141-1146.

CASCANTE, C. (2004): «La Reforma de los Planes de Estudios. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3; 145-167.

CASTELLS, M. (2000): «Materials for an explanatory theory of the network society», en *British Journal of Sociology*, *Special millennium issue*, 1; 5-24.

CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza.

CASTORINA, J.A. y OTROS (1999): «Problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica», en *Educaçao e Realidade*. Porto Allegre, Universidad de Rio Grande do Sul, 24; 145-160.

CASTRO PRIETO, P. (1999). «La dimensión europeoa en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural», en *Lenguaje y Textos*, 13; 41-53.

CEBRIÁN DE LA SERNA y OTROS (1998): *El Ordenador en el Aula. Proyecto Grimm*. Málaga, Universidad de Málaga.

CERI/OCDE (2007): «Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources» en *Observer*, 263.

CORDÓN, O y ANAYA, K. (2004): *Enseñanza virtual: fundamentos, perspectivas actuales y visión de la Universidad de Granada*. [en línea]. [Granada]
Centro de enseñanzas virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG)
<http://cevug.ugr.es/documentos/thales2.pdf> [Consulta: 23 de julio de 2009].

CHILDNET INTERNATIONAL (2008): *Young People and Social Networking Services* [en línea]. <http://www.digizen.org/downloads/fullReport.pdf> [Consulta: 14 de febrero de 2009].

COALDRAKE, O.P. y STEDMAN, L. (1999): «Training and Youth Affairs. Higher Education Division» [en línea]. *Academic work in the twenty-first century: changing roles and policies*. <http://www.detya.gov.au/highered/occpaper/99H/academic.pdf>
[Consulta: 4 de enero de 2008].

COHEN, J.J. (2008): *Cultural Diversity in the British Middle Ages: Archipelago, Island, England*. Palgrave Macmillan, New Middle Ages series.

COHEN, M. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

COLEMAN, J.A. (2006): «A New Framework for Study Abroad Research», en WAY, C; SORIANO, G.; AMADOR, C. y LIMON, D. (Eds.): *Enhancing the Erasmus Experience: Papers On Students Mobility*. Granada, Atrio; 37-46.

COLEMAN, J.A. (1998): «Language Learning and Study Abroad: The European Perspective», en *Frontiers,* 4, 1; 167–203.

COLL, C.; BARBERÀ, E. y ONRUBIA, J. (2000): «La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación», en *Infancia y Aprendizaje*, 90; 111-132.

COLL, C. (1999): «La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares» en COLL, C. (Coord.): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona, ICE/UB-Horsi.

COLLIS, B. (1996): *Tele-learning in a Digital World*. Londres, International Thomson Computer Press.

COMISSIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2010): *Erasmus Statistics* [en línea]. <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm>
[Consulta: 12 de diciembre de 2010].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007): *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado* [en línea]. Comunicado de Londres, 18 de mayo de 2007.
<http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_de_Londres_2007.pdf> [Consulta: 6 de mayo de 2009].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007): *Programas de financiación para la formación y la educación* [en línea]. <http://ec.europa.eu/education/programmes/programmes_es.html> [Consulta: 6 de junio de 2009].

COMISIÓN EUROPEA DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007): *From Bergen to London: The contribution of the European Commission to the Bologna Process* [en línea]. [Bruselas], 7 de mayo de 2007. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf>
[Consulta: 16 de mayo de 2009].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): *El marco europeo de calificaciones, una nueva herramienta para entender las calificaciones en toda Europa* [en línea] <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/-index_en.html> [Consulta: 13 de mayo de 2009].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Calificaciones para el aprendizaje permanente.* Propuesta de la Comisión Europea. [en línea]. [Bruselas], 5 de septiembre de 2006.
<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&.format=PDF&aged=0&language=ES&guiLanguage=en> [Consulta: 10 de mayo de 2009].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): *Tuning, Afinar las estructuras educativas de* Europa [en línea].
<http://ec.europa.eu/education - /policies/educ/tuning/tuning_es.html>
[Consulta: 2 de febrero de 2009].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Declaración de Laeken* [en línea]. <http://europa.eu/scadplus/glossary/laeken_declaration_es.htm> [Consulta: 7 de enero de 2009].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Comunicación de la Comisión Europea [en línea]. [Bruselas, 21 de noviembre de 2001].
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:-0678:FIN:ES:PDF> [Consulta: 12 de diciembre de 2008].

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Informe de la Comisión: Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* [en línea]. [Bruselas]
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/concrete-future -objectives_es.pdf>
[Consulta: 4 de octubre de 2008].

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Programa marco plurianual de la Comunidad Europea 2002-2006 de acciones de investigación, desarrollo tecnológico y demostración, destinado a facilitar la creación del espacio europeo de la investigación* [en línea]. Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo. [Bruselas], 21 de febrero de 2001. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0094es01.pdf>
[Consulta: 2 de octubre de 2008]

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Decisión del parlamento europeo y del consejo: Año Europeo de las Lenguas 2001*, 24 de mayo de 2000.

COMISIÓN EUROPEA (2006): *The European Association for University Lifelong learning. Interview with Ján Figel, the European Commissioner for education and culture* [en línea]. <www.eucen.eu/2000site/InterviewFigel_June06FINAL.pdf>
[Consulta: 2 de mayo de 2009].

COMISIÓN EUROPEA (1999): *Unión Europea. Recopilación de los Tratados*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro blanco sobre la educación sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (1993): *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*. Luxemburgo, Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003): *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. [en línea]. [Brusselas]
<http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf>
[Consulta: 14 de enero de 2009].

COMPUTER INDUSTRY ALMANAC (2004): *Worldwide Internet Users will top 1 billion in 2005* [en línea]. Arlington Heights, Press Release.
<http://www.c-i-a.com/pr0904.htm> [Consulta: 20 de diciembre de 2010].

CONOLE, G.; DE LAAT, M.; DILLON, T. y DARBY, J. (2008): «Disruptive technologies, pedagogical innovation: What's new Findings from an in-depth study students' use and perception of technology», en *Computers & Education*, 50; 511-524.

CONSEJO DE EUROPA (2003): *Convenio sobre reconocimiento de calificaciones relativas a la educación superior en la región europea*. [en línea]. [Lisboa, 11 de abril de 1997] <www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf>
[Consulta: 6 de mayo de 2009]

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Suplemento Europeo al Título* [en línea]. 19 de septiembre de 2002, <www.ub.es/biologia/agaur/documents/docs_ministeri_generalitat/suplementoeuropeo.pdf> [Consulta: 11 de abril de 2009].

COOPER, M. (2006): «Making online learning accessible to disable students», en *Learning Technology*, 14; 103-115.

CORBETT, A. (2006): «Key moments of the European Political Debate on Education», en *Political Approaches to European Identity*. Magna Charta Observatory. Bolonia, Bolonia University Press.

CORBETT, J. (2006): «Genre and genre analysis», en BROWN, K. (Ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 26-32.

CORRADI, S. (2006): *Erasmus Programe* [en línea].<http://www.lifelong.it/library/Erasmus_en.doc> [Consulta: 23 de diciembre de 2009].

CORTÉS, G. (2002): «El choque cultural», en *Archivo de Tiempo y Escritura* [en línea]. <en http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm> [Consulta: 15 junio de 2010].

COULMAS, F, (1981): *A festschrift for Native Speaker*. The Hague, Mouton.

CRUE (2004): *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario Español* [en línea] <www.crue.org> [Consulta: 18 de mayo de 2009].
CRYSTAL, D. (2006): *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. London, Blackwell Publishing Ltd.

CRYSTAL, D. (2001): *Language and the internet*. Cambridge, Cambridge Editorial.

CUMMINS, J. y SAYERS, D. (1995): *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. Nueva York, St. Martin's Press.

CHEN, S. (1997): «ESL Teacher Training in a Cross-cultural Environment», en *Proceeding of International Language in Education Conference*, Hong Kong.

CHEN, G.M. y STAROSTA, W.J. (1998): *Foundations of Intercultural Communication*. Boston, Allyn and Bacon.

CHOMSKY, N. (1980): Précis of «Rules and Representations», en *Behavioral and Brain Sciences*, 3; 1-61.

CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

DAILY MAIL. Londres, 18 de marzo de 2009, 7.

DALE, R. (1982): «Education and the Capitalist State. Contributions and Contradictions en Cultural and Economic Reproduction», en *Education* (Ed.): APPLE, M. Londres, Routledge & Kegan Paul.

DANIELS, J.D. y OTROS (2004): *International Management: Environments and Operations*. Madrid, Prentice Hall.

D'ANDRADE, R.G. (1995): «Moral models in anthropology», en *Current Anthropology*, 36, 3.

D'ANDRADE, R.G. (1989): «Culturally based reasoning», en GELLATL, A.R.H., ROGERS, D. y SLOBODA, J. (Eds.): *Cognition and social worlds*. Oxford, Oxford University Press.

D'ANDRADE, R.G. (1987): «Modal responses and cultural expertise», en *American Behavioral Scientist*, 31, 2; 194-202.

DE FREITAS, S. (2007): Prepared for the JISC e-Learning Programme Learning in Immersive worlds. A review of game-based learning [en línea].
<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes>
[Consulta: 25 de mayo de 2009].

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2004): *Programa de Estudios y Análisis destinado a la mejora de la Calidad de la Enseñanza y de la actividad del Profesorado Universitario. Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Oviedo, Universidad de Oviedo.

DEARDORFF, D.K. (2004): *The Identification and Assessment of Intercultural Competencie as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States North Carolina State University* [en línea].
<http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06162004000223/unrestricted/etd.pdf>
[Consulta: 10 de abril de 2010].

DEBSKI, R. (2006): *Project-based Language Teaching with Technology*. Sidney, National Centre for English Language Teaching and Research.

DEDE, C. (2005): «Planning for neomillennial learning styles», en *Educause Quarterly*, 28, 1.

DEEM, R. (2007): *The knowledge worker in the divided university Knowledge, Higher Education and the New Managerialism: The Cahnging Management of UK Universities*. Oxford, Oxford University Press.

DEEM, R. (2003): *The Link between Teaching and Research. Experiences of Academic Staff in two University Education Departments*. Londres, University of London, Egham.

DEEM, R.; HILLYARD, S. y REED, M.I. (2007): *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford, Oxford University Press.

DEL RINCÓN Y OTROS (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.

DELANTY, G. (1995): *Inventing Europe: Idea, Identity, Reality*. Houndmills, Macmillan.

DELGADO, A.M.; OLIVER, R. y SALOMÓN, L. (2006): «Hacia un aula virtual plurilingüe y multicultural», en *RED*: *Revista de Educación a Distancia*, 15; 1-19.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. [en línea]. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> [Consulta: 13 de diciembre de 2009].

DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2000): «Introduction: The discipline and practice of qualitative research», en DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Londres, Sage Publications.

DERVIN, F. (2006): «Reflections on the deconditioning of language specialists in Finnish Higher Education», en DERVIN, F. y SUOMELA-SALMI, E. (Eds.): *Intercultural communication and education. Finnish perspectives*. Berna, Peter Lang.

DEWATRIPONT, M.; THYS-CLEMENT, F. y WILKIN, L. (2002): *European Universities: Changes or Convergence?* Brujas, Editions de l'Universities de Bruxelles.

DILTS, R. y DELOZIER, J. (2000): *Encyclopedia of Systemic NLP and NLP New Coding*. Capitolia, Meta Publications.

DONNELLY, R. y MCWSEENY, F. (2009): *Applied eLearning and eTeaching in Higher Education*. Hershey, PA: Information Science Reference.

ECHEVARRÍA, B. (2005): *Competencias de acción de los profesionales de la orientación.* Madrid, ESIC editorial.

ECHEVARRÍA, B. (2001): «Configuración actual de la profesionalidad», en *Letras de Deusto*, 91, 31; 35-55.

ECHEVARRÍA, B. (1983): *La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-1983), II Seminario de modelos de investigación educativa*, Sitges. [Ponencia].

ELIAS, N. (1988): *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

ELLINGTON, H.; PERCIVAL, F. y RACE, P. (1993): *Handbook of educational technology*. London, Kogan Page.

ELLISON, N. y WU, Y. (2008): «Blogging in the classroom: A preliminary exploration of students attitudes and impact on comprehension», en *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17, 1; 99-122.

ENGBERG, J. y OTROS (2003): «Pluralistic orientation: the extent to which students approach the world willing to engage and learn about diversity», en *Diversity and Democracy*, 12, 1.

ENGEL, S. y PREIßER, A. (2001): *Promotionsratgeber*. München-Wien, Oldenbourg Verlag.

ESCUDERO, T. y CORREA, A. (2006): *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid, La Muralla.

ESPINOSA, J.; JIMÉNEZ, J.; OLABE, M. y BASOGAIN, X. (2006): *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. Congreso 2006 sobre Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica, Madrid*. [Ponencia].

ESTEBARANZ, A. (1994): *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ESTRADA HERNÁNDEZ, J.C. (2002): *Nuevas Tecnologías de Información aplicadas a la Educación Superior* [en línea]. <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6708/-tecnologia.htm> [Consulta: 9 de julio de 2009].

EUROPEAN COMMISION (2007): *Education and Training* [en línea]. <http://ec.europa.eu/education/index_en.html> [Consulta: 14 de abril de 2009].

EUROPEAN COMMISION (2007): *The Erasmus Programme celebrates it 20th anniversary* [en línea]. <http://ec.europa.eu/education/news/erasmus20_en.html> [Consulta: 23 de mayo de 2009].

EUROPEAN COMMISSION (2006): *Delivering on the modernization agenda for universities; education, research and innovation COM 208*. [en línea] European Commission. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/lisbon_en.html> [Consulta: 15 de julio de 2009].

EUROSTAT (2008): *Internet usage in 2008-Households and Individuals.* [en línea]. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-08-046/EN/KS-QA-08-046-EN.PDF> [Consulta: 25 de abril de 2009].

EUROSTAT (2010): *Internet usage in 2010-Households and Individuals. Growth in Internet and broadband access by households continued in 2008* [en línea]. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-10-050/EN/KS-QA-10-050-EN.PDF> [Consulta: 15 de enero de 2011].

FELDMAN, R. (2005): *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. México, McGraw-Hill.

FENNELL, B. (2001): *History of English Sociolinguistic Approach*. Chapel Hill, NC, University of California Press.

FIGUEROA, P. (1993): *Education for cultural diversity*. Londres, Routledge.

FILLOLA MENDOZA, A. y OTROS (2003): *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, Prentice Hall.

FISHER, E. (1993): «El acceso al aprendizaje: problemas y políticas», en SCRIMSHAW, P. (Ed.): *Lengua, aulas y equipos*. Londres y Nueva York, Routledge.

FOX, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA.

FRANKLIN, T. y VAN HARMELEN, M. (2007): *Web 2.0. for Learning and Teaching in Higher Education* [en línea]. <http://www.obhe.ac.uk/resources-new/pdf/651.Pdf> [Consulta: 27 de abril de 2009].

FREINET, C. (1956): *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. París, Bourrelier.

FULLER, A. (2007): «Learning in Communities of Practice», en HUGHES, J.; JEWSON, N. y UNWIN, L. (Eds.): *Communities of Practice.* Londres, Routledge.

FURNHAM, A. y BOCHNER, S. (1986): *Culture Shock: Psychological Reactions in Unfamiliar Environments*. Londres, Methuen.

GALLEGO ARRUFAT, M.J. (2007): *Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario* [en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. <www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_arrufa - t.pdf> [Consulta: 30 de mayo de 2009].

GARNER, R. y GILLINGHAM, M. (1998): «The internet in the classroom: is it the end of transmission-oriented pedagogy?», en REINKING, D.; MCKENNA, M.; DABBO, L. y KIEFFER, R. (Eds.): *Handbook of literacy and technology*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

GARDNER, R. y LAMBERT, W. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Newbury House.

GEORGE, D. y MALLERY, P. (1995): *SPSS/PC + step by step: A simple guide and reference*. EE.UU, Belmont, Wadsworth Publishing Company.

GEERTZ, C. (2001): *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

GEWECKE, F. (1993): «Perspektiven einer Lateinamerikanistik als FREMDkulturwissenschaft», en WIERLACHER, A. (Ed.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung*. München, iudicium.

GHOSH, R.A. y SCHMIDT, P. (2006): *Open Source and Open Source Standards: A New Fronteir for Economic Development?* [en línea]. *United Nations University Policy Brief*, 1. <www.unu.edu.> [Consulta: 2 de marzo de 2009].

GIBBONS, M. (1998): *Higher Education Relevance in the 21st century*. Washington, The World Bank.

GIBBONS, M. (1994): *The New Production of Knowledge*. Londres, Sage.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H. y SCHWARTZMAN, S. (1994): *The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Sage.

GIDDENS, A. (1998): *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge, Polity Press.

GIDDENS, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity.

GIDDENS, A. (1989): *Sociology*. Oxford: Basil Blackwell.

GIRALDEZ, A. (2005): *Internet y la educación musical*. Barcelona, Graó.

GISBERT, M. (2000): «El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio», en CABERO ALMENARA, J. y OTROS (Coords.): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos.

GISBERT, M. (2000): *Diseño y desarrollo de un campus virtual. Materiales del curso internacional Docencia universitaria en entornos tecnológicos*. Mérida (Venezuela), Universidad de los Andes.

GOBY, P. V. (2007): «Business Communication Needs A Multicultural Perspective», en *Journal of Business and Technical Communication*, 21, 4; 425-437.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tunning educational Structures in Europe* [en línea]. [Bilbao] Universidad de Deusto-Universidad de Groningn.
<www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf>
[Consulta: 1 de junio de 2009].

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Sructures in Europe*. *Informe final Fase 1*. Bilbao, Universidad de Deusto.

GOODENOUGH, W. (1956): «Componential analysis and the study of meaning», en *Language*, 32.

GORDON, P. (1975): *La cibernética de aprender y del funcionamiento humano*. Nueva York, Hutchinson.

GRADDOL, D. (1994): «What is a text? », en GRADDOL, D. y BOYD-BARRET, O. (Eds.): *Media Texts and Readers*. The Open University, Multilingual Matters.

GRICE, H.P. (1978). «Further notes on logic and conversation», en COLE, P. (Ed.): *Syntax and Semantics*. Nueva York, Academic Press.

GRICE, H.P. (1976): «Logic and conversation», en COLE, P. y MORGAN, J. (Eds.): *Syntax and Semantics: Speech Acts*. Nueva York, Academic Press.

GUDYKUNST, W.B. (2005): *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, Sage, CA, Sage.

GUDYKUNST, W. (1980): «Aproximación a un modelo de desarrollo de relaciones interculturales», en *Annual Convention of Speech Communication Association*. Nueva York. [Ponencia].

GUILLÉN DÍAZ, C. (2006): *La interculturalidad en el desarrollo curricular de lenguas extranjeras*. Valladolid, Universidad de Valladolid, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

GUILLHERME, M. (2000): «Intercultural competence» en BYRAM, M. (Ed.): Routledge *Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. Londres, Routledge.

GUMPERZ, J. y HYMES, D. (1972): *Direction of sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York, Basil Blackwell.

GUNZENHÄUSER, R. y HAAS, E. (2006): *Promovieren mit Plan- Ihr individueller Weg: von der Themensuche zum Doktortitel*. Frankfurt am Main, Verlag Barbara Budrich – UTB.

HAAS, C. (1996): *Writing technology: Studies in the materiality of literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

HABERMAS J. y DERRIDA, J. (2003): «What Binds Europeans Togehter: A plea for a Cornnon Foreign Policy, Beginning in the Core of Europe», en *Constellations*, 10, 3; 291-297.

HALL, E.T. (1992): *An Anthropology of Everyday Life*. Nueva York, Doubleday/Anchor Books.

HALL, E.T. (1987): *Hidden Differences: Doing Business with the Japanese.* Nueva York, Doubleday/Anchor Books.

HALL, E.T. (1966): *The hidden dimension*. Nueva York, Doubleday.

HALL, E.T. (1959): *The Silent Language*. Nueva York, Doubleday.

HALLIDAY, M.; MCINTOSH ANGUS, A.K. y STREVENS, P. (1964): *The linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres, Longmans.

HAMMER, M.R. y BENNET, M.J. (1998, 2001): *The Intercultural Development Inventory Manual*. Portland, The Intercultural Communication Institute.

HARRIS, M. (1998): *Antropología cultural*. Madrid, Alianza Editorial.

HARRIS, P.R. y MORAN, R.T. (1979): *Managing Cultural Differences*. Houston, Gulf Publishing Company.

HATCH, E. (1978): «Discourse analysis and second language acquisition», en HATCH, E. (Ed.): *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass., Newbury House, 401-35.

HATCH, E. y LONG, M. H. (1980): «Discourse analysis, what's that?», en LARSEN-FREEMAN, D. (Ed.): *Discourse analysis in second language research*. Rowley, Mass, Newbury House.

HEPPELL, S. (2000): «Foreword» en GAMBLE, N. y EASINGWOOD, N. (Eds.): *ICT and Literacy: Information and Communications Technology. Media. Reading and Writing*. Londres, Continuum.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (1998): *Metodología de la investiga*ción. México D.F., McGraw-Hill Interamericanal.

HINKEL, E. (1999): *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

HOFSTEDE, G. (1990, 1991): *Cultures and organizations: Software of the mind*. Nueva York, McGraw-Hill.

HOLLAND, D. y QUINN, N. (1987): *Cultural models in language and thought*. Nueva York, Cambridge University Press.

HORNBERBER, N. y CENOZ, J. (1989): *Encyclopedia of Language and Education*. Nueva York, Springer.

HOWATT, A.P.R. y WIDDOWSON, H.G. (2004): *A history of English language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

HUGHES, L. (1988): «Chat: an N-party talk facility for the Unix 4.2. operating system», en *Computer Communications*, 11, 1; 20-23.

HULSTIJN, J. H. (2000): «Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge», en *Second Language Research*, 18; 193-223.

HUSEMAN, H. (1994): «From NIMBY Landeskunde to IMBY cultural studies», en BYRAM, M. (Ed.): *Culture and Language Learning in Higher Education*. Clevedon, Mulilingual Matters.

HYMES, D.H. (1972): «On communicative competence», en PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (Eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 269-93.

IAB (2005): *Internet Advertising Revenue Report. 2005 Full-Year Results*. Interactive Advertising Bureau. PricewaterhouseCoopers LLP.

IBÁÑEZ, J. (1996): «Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas», en GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ ALONSO, J. y ALVIRA MARTÍN, F. (Eds.): *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid, Editorial Alianza, Colección Alianza Universidad Textos.

IGLESIAS CASAL, I. (1999): «Comuniación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo», en *Boletín de ASELE*, 21.

IJMLO (2006): «Integrando entornos de aprendizaje basado en Web y 3D», en *Entertainment*, 4, 6.

ILLICH, I. (1971): *Deschooling Society.* Nueva York, Harper & Row.

ITU (2005): *Internet Reports: The Internet of Things*. Génova, International Telecommunication Union.

JAEGER, K. (1995): «Teaching culture: State of the art», en SERCU, L. (Ed.): *Intercultural Competence: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg, Aalborg University Press.

JAIME SISÓ, M. y CORCURERA MANSO, F. (2003): *Tunning Educational Structures in Europe*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación.

JAKOBSON, R. (1960): «Linguistics and Poetics», en SEBEOK, T. (Ed.): *Style in Language*. Cambridge, MA, MIT Press.

JESPERSEN, O. (1904): *How to teach a foreign language*. Londres, Allen & Unwin.

JOHNSON, K. (1996): *Language learning and skill learning*. Oxford, Blackwell.

JOHNSON, M. (2001): «Effects of classwide peer teaching on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, 20; 247-263.

JOHNSTONE, B. (1998): «Patterns of Finance: Revolution, Evolution, or More of the Same?», en *The Review of Higher Education*, 21, 3; 254-255.

JONES, A. y MERCER, N. (1993): «Theories of learning and information technology», en SCRIMSHAW, P. (1993) (Ed.): *Lengua, aulas y equipos*. Londres y Nueva York, Routledge.

JONES, C. (1986): «It's not so much the program: more what you do with it: the importance of methodology in CALL», en *System*, 14, 2; 171-178.

JONES, G. (1986): «Computer simulations in language teaching - the KINGDOM experiment», en *System*, 14, 2; 179-186.

KASPER, G. y ROSE, K.R. (2001): «Pragmatics in language teaching», en ROSE, K. y KASPER, G. (Eds.): *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

KEESING, R. (1975): *Kin Gropus and Social Structure*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

KEHM, B. y LANZENDORF, U. (2006): *Reforming University Governance: changing conditions for research in four European countries*. Bonn, Lemmens/Verlag.

KELLY, G. (1969): «Humanistic methodology in psychological research», en *Journal of Humanistic Psycology*, 9; 53-65.

KEMPSTER, G. (2000): «Skills for life: new meaning and Values for Literacies», en GAMBLE, N. y EASINGWOOD, N. (Eds.): *ICT and literacy: information and communications technology, media, reading and writing*. Londres, Continuum.

KENNING, M-M. (2008): *ICT and Language Learning from Print to the Mobile Phone*. University of Michigan, Palgrave Macmillan.

KERLINGER, F.N. (1985): *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, Interamericana.

KESSLER, C. y HOFFMANN, M. (2003): *Berührungs-Beziehungen zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

KIRKPATRICK, I.; ACKROYD, S. y WALTER, R. (2005): *The New Managerialism and Public Service*. Basingstoke, Palgrave.

KIRKUP, G. y JONES, A. (2000): «Information and Communication Technologies (ICT) en Distance and Life-long Learning», en DUCATEL, K.; WEBSTER, J. y HERRMANN, W. (Eds.): *The Information Society in Europe: Work and Life in an Age of Globalization*. Boulder, Rowman and Littlefield, 201-232.

KLUCKHOHN, C. (1949): *Mirror for man: The relation of anthropology to modern life*. Nueva York, Whittlesey House.

KNIGHT, J. (2006): «Internationalization of higher education: New directions, new challenges», en *The 2005 IAU global survey report*. París, International Association of Universities.

KNIGHTLEY, W. (2006): «Tackling social exclusion through online learning: A preliminary investigation», en *Journal of Access Policy and Practice*, 4, 1; 20-38.

KRAMSCH, C. (1998): *Language and culture*. Oxford, Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

KROEBER, A. K. y KLUCKHOHN, C. (1952): «Culture, a Critical Review of Concepts and Definitions», en *Papers of the Peabody Museum*. Harvard University, 47, 1.

KUMPER, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona, Paidós.

KWIEK, M. (2006): *The University and the State: A study into Global Transformations*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

KWIEK, M. (2005): «The University and the State in a Global Age: renegotiating the traditional social contract?», en *European Educational Research Journal*, 4, 4; 324-342.

KWIEK, M. (2001): «The Internationalization and Globalization of Higher Education in Central and Eastern Europe», en *Society for Research into Higher Education International News,* 47; 3-5. Londres, Open University Press.

LADO, R. (1964): *Language teaching: A scientific approach*. Nueva York, McGraw Hill.

LAKOFF, G. (1985): *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago, The University of Chigado Press.

LAM, I. y RITZEN, M. (2008): «Tools and Pedagogies that Fit the Ne(x)t Generation Students», en *EDEN Annual Conference*. Porgual, Lisboa.

LAMIZET, B. (2000): *La médiation culturelle*. París, L'Harmattan.

LANGIS, M. y HAFER, J. (1998): «Distance learning survey: the educator's viewpoint», en *Syllabus*, 11, 8; 40.

LANTOLF, J.P. (2000): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, University Press.

LATHER, P. (1986): «Issues of Validity in Openly Ideological Research», en *Interchange*, 14, 4; 63-84.

LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Graó.

LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987): *El maestro investigador*. Barcelona, Graó.

LAURILLARD, D. (2002): *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Londres, Routledge Falmer.

LELOUP, X.Y GERMAIN, A. (2008): «L'action communitaire auprès des jeunes et de leurs familles dans cinq plans d'ensemble montr¡ealais: regulation sociale locale et construction du lien social», en MORIN, P. y BAILLERGAU, É. (Eds.): *L'habitation comme vecteur de lien social*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

LEMKE, J. (1998): «Multipling meaning: visual and verbal semiotics in scientific text», en MARTIN, J. y VEEL, R. (Eds.): *Reading Science: critical and functional perspectives on scientific discourse*. Londres, Routledge.

LENHART, A.; RAINIE, K. y LEWIS, O. (2001): *Teenage Life Online: The Rise of Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendship and Family Relationships*. Washington, D.C., Pew Internet and American Life Project.

LEVY, M. y STOCKWELL, G. (2006): *Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

LÉVY, P. (1998): *L'intelligence colectivo. Vierta a une anthropologie du cyberespace*. Paris, La Découverte.

LIAW, S.S. y HUANG, H.M. (2006): «Individual information retrieval from World Wide Web: a user-focused approach based on individual experience with search engines», en *Computers in Human Behaviour*, 22, 3; 501-517.

LICKLIDER, J.C.R. (1960): «Man-Computer Symbiosis», en CLARK, W. (1962): *On-Line Man-Computer Communication*. *AFIPS Conference. Proceedings*, 21; 113-128.

LILLI, W. (1982): *Grundlagen der Stereotypisierung*. Göttingen, Verlag für Psychologie.

LIPPMANN, W. (1922): *Public opinion*. Transaction Publishing.

LITTLE, D. y USHIODA, E. (1998): «Designing, implementing and evaluating a project in tandem language learning via e-mail», en *ReCALL*, 10, 1; 95-101.

LIU, X. y OTROS (2003): *An Implementable Architecture of an E-Learning System* [en línea]. [Montreal] *CCEE 2003 – CCGEI 2003*, 2.
<http://www.discover.uottawa.ca/publications/Xiafei_ccece2003.pdf>
[Consulta, 5 de enero de 2010].

LODI, M. (1963): *C'é speranza se questo accede al Vho*. Milán, Ed. Avanti.

LOPATEGUI, E. (1997): *Concepto, Causas y Control*. San Juan, Universidad Interamericana: Facultad de Educación.

LÓPEZ SANTIAGO, M. y EDWARDS SCHACHTER, M. (2007): *Las competencias comunicativas en el diseño de títulos universitarios en España*. Valencia, Universitat de València**.**

LÖSCHMANN, M. (2001): «Was tun gegen Stereotype», en WAZEL, G. (Ed.): *Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdspracheunterricht*. Frankfurt a.M., Lang.

LUCAS, L. (2006): *The Research Game in Academic Life*. Maidenhead, Open University Press**.**

LUSTIG, M. y KOESTER, J. (1993): Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures. Nueva York, Harper Collins College Publishers.

MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002): *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona, CissPraxis.

MALGENESI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Catarata.

MALIK LIÉVANO, B. (2010): *Desarrollo de competencias interculturales en orientación* [en línea] < http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf>
[Consulta: 25 de julio de 2010].

MALINOWSKI, B. (1970): «La cultura», en KAHN, J. S. (1975): *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona, Anagrama.

MANZANOS BILBAO, C. (1999): *El grito del otro: arqueología de la marginación racial*. España, Editorial Tecnos S.A.

MARGINSON, S. (2004): «Global Public Space and Global Marketplace: rethinking the public/private divide in higher education plenary address to the Society for Research» en *Higher Education Annual Conference*, University of Bristol, 14-16 de diciembre de 2004.

MARTÍ REYES, M.; CERVERA DELGADO, C. y ALEJO LÓPEZ, S.J. (2007): «Posgrados para el siglo XXI: propuesta de un nuevo programa de doctorado transdisciplinario», en *Educatio*, 4; 82-95.

MARTIN, N.G. (1989): *Genes, culture, and personality: An empirical approach*. Londres y San Diego, Academic Press.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004): «La formación del profesorado y el discurso de las competencias», en *Revsita Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 3; 124-144.

MAYOR, F. (1990): «Universality, Diversity, Interdependence: The Missions of the University», en *Educación Superior y Sociedad*, 1, 2; 5-11.

MCENTEE, E. (1998): *Comunicación intercultural. Bases para la comuniación efectiva en el mundo actual*. México, McGraw-Hill.

MCLESTER, S. (2007): *Technology Literacy and the MySpace Generation* [en línea]. *Technology & Learning*.
<http://www.techlearning.com/showArticle.php?articleID=196604312>
[Consulta: 27 de noviembre de 2009].

MEAD, R. (1994): *International Management: Cross-Cultural Dimensions*. Cambridge, Blackwell Publisher.

MEDINA RIVILLA, A. (2001): «La interacción didáctica» en *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid, UNED.

MERIEU, P. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.

MESSING, B. y HUBER, K.P. (2000): *Die Doktorarbeit: Vom Star zum Ziel*. Heidelberg, Springer.

MEYER, M. (1991): «Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign lanugage learners», en BUTTJES, D. y BYRAM, M. (Eds.): *Mediating Languages and Cultures: Towards a Theory of Foreign Language Education*. Clevedon, Multicultural Matters.

MEYER, J. y SCHOFER, E. (2005): «The University in Global Society: Twentieth Century Expansion», en *Die Hochschule,* 2/05, 14; 81-98.

MIKULECKY, L. y KIRKLEY, J.R. (1998): «Changing workplaces, changing classes: The new role of technology in workplace literacy», en REINKING, D.; MCKENNA, M.C.;

LABBO, L.D. y KIEFFER, R.D. (Eds.): *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, New Jersey, Erlbaum.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002): *El crédito europeo y el sistema educativo español* [en línea]. Informe técnico de la Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección, General de Información y Publicaciones. [Madrid] 28 de octubre de 2002 <www.unican.es/NR/rdonlyres/8C25C4DB770F4FA29F429BC2CABC50CF/0/doc2creditoectsvigo.pdf> [Consulta: 5 de mayo de 2009].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *La organización de las enseñanzas universitarias en España* [en línea]. [Madrid] Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. <www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/resprop.pdf> [Consulta: 22 de junio de 2009].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línea]. [Madrid] Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección, General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya. <www.eoimurcia.org/marco_referencia.pdf> [Consulta: 23 de julio de 2009].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa*. Centro de Investigación y Documentación Educativa. [en línea].[Madrid]<www.eoisantiago.org/lexislacion/estatal/ensenhanza_de_lenguas_extranjeras_en%20_Europa.pdf> [Consulta: 12 de junio de 2009].

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas* [en línea]. Comunicado de la Conferencia de Bergen: 19-20 mayo de 2005.
<http://www.ucm.es/cont/descargas/documento6007.pdf?PHPSESSID=e98203d7e8dab28b853f4ad50aa2b320&¬P¬H¬PSESSID=d36aa1a78b9eedab2a09597d56408d42&PHPSESSID=d6f502abbb8b65cb7907fbf42e9568be&PHPSESSID=ced7e6f27df499ca076d25416d257a76> [Consulta: 7 de septiembre de 2009].

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2003): *Educación Superior Europea* [en línea]. Comunicado de la Conferencia de Berlín: 19 de septiembre de 2003.
<www.unizar.es/eees/doc/Comunicado_Berlin_2003_esp.pdf>
[Consulta: 3 de septiembre].

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea* [en línea]. Declaración de Praga 2001: 19 de mayo de 2001. <www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Praga.pdf> [Consulta: 17 de julio de 2009].

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999): *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior* [en línea]. Declaración conjunta de Bolonia, 19 de junio de 1999.
<http://www.ceuc.unican.es/Documentos/declaracion_bolonia.pdf>
[Consulta: 15 de agosto de 2009].

MINISTROS representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido (1998): *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* [en línea]. Declaración de La Sorbona, 25 de mayo de 1998<www.escedif.org

/html/Varios/Docus_EEES/02%20DecLa%20 – Sorbona.pdf> [Consulta: 27 de mayo de 2009].

MOK, K.H. y JAMES, R. (2005): *Globalisation and Higher Education in East Asia*. Nueva York y Singapur, Marshall Cavendish Academic.

MONEREO, C. y OTROS (2005): *Internet y competencias básicas*. Barcelona, Graó-Badia.

MORALES, J.F. y HUICI, C. (1994): «Las relaciones entre grupos», en MORALES, J. F. (Coord.): *Psicología Social*. Madrid, McGraw-Hill.

MORENO QUIBÉN, N. (2006): Aprendizaje vs. Adquisición [en línea]. http://www.uclm.es/profesorado/nmoreno/ling0607/acquisicion.pdf [Consulta: 27 de marzo de 2010]

MORGAN, C. (1993): «Attitude Change and Foreign Language Culture Learning», en *Language Teaching*, 26, 2; 63-75.

MORIN, E. (2001): *L'identité humaine* [en línea]. États Generaux de l'Ecologie Politique. <www.etatsgeneraux.org/archive_economie1.html?body=215&forum:archive_economie-1> [Consulta: 17 de julio de 2009].

MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, El Correo de la UNESCO.

MUÑOZ CARRIL, P. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2010): «Análisis del grado de formación del profesorado de la Universidad de A Coruña en el área de Programación y bases de datos bajo sistemas de e-learning». *Pixel-Bit Revsita de Medios y Educatción*, 36; 101-114.

MURPHY. E. (1988): «The Cultural Dimension In Foreign Language Teaching: Four models», en *Language, Culture and Curriculum*, 1, 2.

MUSIAL, K. (2007): *The public good function of universities in recent Nordic higher education reforms unpublished plenary address given to the Research Mission of the University Conference of Higher Education Researchers*. Dublin, University College of Dublin.

NEDEVA, M. (2008): «New tricks and old dogs? The «third mission» and the re-production of the university», en *The World Yearbook of education 2008: Geographies of Knowledge/Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, 85-105.

NEUER, G. (1997): *The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro*. Bilbao, Mensajero.

NEW LONDON GROUP (1996): «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures», en *Harvard Educational Review*, 66, 1; 60-92.

NEW MEDIA CONSORTIUM (2007): *Horizon Report from New Media Consortium and EDUCAUSE Identifies Six Learning Technologies to Watch* [en línea]. EDUCAUSE – Learning Initiatives.
<http://www.educause.edu/ELI/PressReleases/HorizonReportfromNewMediaConso/17190> [Consulta: 22 de septiembre de 2009].

NEWMAN, J.H. (1976): *The Idea of the University.* Oxford, Modern edition, Clarendon Press.

NUNAN, D. (1991): *Language teaching methodology*. Londres, Prentice Hall International.

NUNBERG, B. (2000): «Ready for Europe: Public Administration Reform and European Union Accession in Central and Eastern Europe». World Bank Technical Paper 46.

NYBORG, P. (2002): *The Quality Reform of Higher Education in Norway: A national reflection of the Bologna Process*. Conseil norvègien de l'enseignement supérieur.

O'DOWN, R. y EBERBACH, K (2004): «Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects», en *ReCALL*, 16, 1; 5-19.

OBERG, K. (1960): «Culture Shock and the Problem of Adjustment in New Cultural Environments», en WEAVER GARY, R. (Ed.) (1998): *Culture, Communication and Conflict. Readings in Intercultural Relations.* Needham Heights, MA, Simon & Schuster Publishing.

OCDE (2008): «Tertiary Education for the Knowledge Society», en *OECD Thematic Review of Tertiary Education, Synthesis Report*, 1. París, OECD.

OCDE (2008): *Country Backgrounds Reports*. París, OCDE.

OECD-CERI (2008): «New Millenium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners», en *OECD/CERI International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*. París, OECD.

OECD (2007*): Global Opportunities for Internet Access Development, DSTI/ICCP/DCD 3*. París, OECD.

OLBINGER, D.G. y OLBINGER, J.L. (2005): *Educating the Net Generation* [en línea]. Educause e-Book. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> [Consulta: 9 de octubre de 2009].

OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.

OLSON, D.R. (1994): *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, Cambridge University Press.

OLSON, C.L. y KROEGER, K.R. (2001): «Global Competency and Intercultural Sensivity», en *Journal Studies in International Education*, 5, 2; 116-137.

OMAN, C. (1996): *The Policy Challenges of Globalisation and Regionalisation*. OECD Development Centre, Policy Brief, 11.

ONU-ITU (2010): *World Summit on the Information Society* (WSIS) [en línea]. <http://www.itu.int/wsis/newsroom/newsletters.asp?lang=en&new=t> [Consulta: 3 de mayo de 2010].

ORTIZ, A. (2005): «Interacción y TIC en la docencia universitaria» en *Pixel-Bit, Revista de Medios y Ecuación*, 26; 27-38.

ORTIZ, L. (2005): *Potencialidades del debate virtual como una herramienta metodológica sociocultural. Asignación del curso Teorías Psicopedagógicas del Aprendizaje*. Costa Rica, Carrera EMAC: Instituto Tecnológico de Costa Rica. [Manuscrito].

OWEN, M. y OTROS (2006): *Social software and learning*. United Kingdom, Futurelab.

PARLAMENTO EUROPEO (2000): *Política de educación, de formación profesional y de la juventud* [en línea]. www.europarl.europa.eu/factsheets/4_16_0_es.htm [Consulta: 5 de abril de 2009].

PASCU, C. (2008). «An Empirical Analysis of the Creation, Use and Adoption of Social Computing Applications» [en línea]. *IPTS Exploratory Research on Socio-economic Impact of Social Computing*. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS) European Commission. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1684> [Consulta: 19 de octubre de 2009].

PASCU, C.; OSIMO, D.; TURLEA, G.; ULBRICH, M. y BURGELMAN, J.C. (2008): *The potential disruptive impact of Internet 2 based technologies* [en línea]. *First Monday,* 12, 3. <http://www.firstmonday.org/issues/issue12_3/pascu/> [Consulta: 18 de enero de 2010].

PASK, G. (1975): «Minds and media in education and entertainment: Some theoretical comments illustrated by the design and operation of a system for exteriorizing and manipulating individual theses», en TRAPPL, R. y PASK, G. (Eds.): *Progress in cybernetics and systems research*, 5; 38-50. Washington y Londres, Hemisphere Publishing Corporation.

PASTOR CESTERO, S. (2000): «Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas», en *Cuadernos Cervantes*, 26; 38-44.

PATTANAYAK, D.P. (1981): *Multilingualism and Mother Tongue Education*. Delhi, Oxford University Press.

PECK, J. (1996): *Work-Place. The social Regulation of Labor Markets*. Nueva York, The Guildford Press.

PEDRÓ, F. (2006): *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. París, OECD-CERI.

PÉREZ RODRIGUEZ, M.A. y AGUADED, J.I. (1994): «Lenguaje y nuevos lenguajes» en *Comunicar*, 2; 33-43.

PÉREZ Y PÉREZ, R. y OTROS (1986): *Actitudes de los profesores en activo y de los estudiantes de de magisterio hacia las Nuevas Tecnologías en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje*. Oviedo, Universidad de Oviedo.

PERRONE, C. y OTROS (1996): «Computers in Classroom: Moving from Tool to Medium», en *Communication in Learning Environments*, 2, 3.

PHILLIP, D. y FILMER-SANKEY, C. (1993): *Diversification in Modern Language Teaching: choice and the National Curriculum*. Londres, Routledge.

PICKERING, J. (1996): «Hypermedia: when will they feel natural?», en CHERNAIK, W.; DEEGAN, M. y GIBSON, A. (Eds.): *Beyond the Book: Theory, Culture and the Politics of Cyberspace*. Oxford, Office for Humanities Communication Publications.

PIPER, A. (1986): «Conversation and the computer: a study of the conversational spin-off generated among learners of English as a Foreign Language working in groups», en *System,* 14, 2; 187-198.

POOLE, B. (1999): *Tecnología educativa*. España, McGraw Hill.

POSTEL, J. (1982): «Assigned Numbers», en *Arpanet Request for Comments*, 820. SRI International, Menlo Park.

POYATOS, F. (1992): «Non-verbal communication in foreign language teaching: Theoretical and methodological perspectives», en HELBO, A. (Ed.): *Evaluation and Language Teaching*. Berna, Peter Lang.

PRADO ARAGONÉS, J. (2001): «La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza», en *Comunicar*, 17; 21-30.

PRADO YEPES, C. (2006): «Regionalisation of higher education services in Europe and East Asia and potential for global change», en MOLINA, R (Ed.): *Asia-Europe Colloquy on universities of tomorrow*. Singapur.

QUASTHOFF, U. (1989): «Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation», en MATUSCHE, P. (Ed.): *Wie verstehen wir Fremdes?* Múnich, Goethe-Institut.

QUASTHOFF, U. (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Sterotyps*. Frankfurt a. M.

REDECKER, C.; ALA-MUTKA, K.; BACIGALUPO, J.; FERRARI, A. y PUNIE, Y. (2009): *Review of Learning 2.0. Practices: Study on the Impact of Web 2.0. Innovations on Education and Training in Europe*. Comisión Europea-Joint Research Center, Institute for Porspective Technological Studies.

REINHARDT, A. (1995): «Nuevas formas de aprendizaje», en *Revista Byte,* 8*;* 20-32.

RICHARDS, J.C. y SUKWIWAT, M. (1983): «Language transfer and conversational competence», en *Applied Linguistics* 4, 2; 113-125.

ROBINS, K. y WEBSTER, F. (2002): *The Virtual University? Knowledge, markets and management*. Oxford, Oxford University Press.

RODRIGO ALSINA, M. (1999): «Estrategias identitarias: entre el ser y el hacer», en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals, Fundació CIDOB*, 43-44; 11-15.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M. (2002): «La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios», en MAYOR, C. (Coord.): *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior.* Barcelona, Octaedro.

RODRÍGUEZ, G. Y OTROS (1999): Metdología de la investigación cualitativa. Málaga, Ediciones Aljibe.

ROGERS, E. (1983): *Diffusion of Innovations*. Nueva York, Free Press.

ROKEACH, M. (1973): *The Nature of Human Values*. Nueva York, Free Press.

ROMERO HICKS, J.C. y ROCHA MOYA, R. (1998): *Transformación de la Universidad Pública en los Noventa*. México, Biblioteca de la Educación Superior, Serie Memorias, ANUIES.

ROTH, H. (1961): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Berlín, Hannover, Darmstadt.

ROY, L. (2006): *In Search of the Global Graduate: Transforming International Experience into Intercultural Competence*. Concordia University [Tesis doctoral].

RUDD, T.; COLLIGAN, F. y NAIK, R. (2006): *Learner Voice* [en línea]. <http://www.futu-relaborguk/resources/publications_reports_articles/handbooks/Handbook132> [Consulta: 22 de marzo de 2009].

RUÉ, J. (1991): *El treball cooperatiu*. Barcelona, Barcanova.

RUHLY, S. (1976): *Orientations to Intercultural Communication*. Chicago, Scientific Research Associates ModCom Series.

RUIZ BOLÍVAR, C. (1998): *Instrumentos de Investigación Educativa*. CIDEG. Lara (Venezuela), Barquisimiento.

SABINO, C.A. (1986): *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Humanitas.

SALINAS, J. (2000): «¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?», en CABERO ALMENARA, J. y OTROS (Coords.): *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos.

SALMI, J. (2000): Tertiary Education in the Twenty-First Century: Challenges and Opportunities [en línea]. *LCSHD Paper Series* 62, The World Bank. <http://wbln0018.worldbank.org/> [Consulta: 29 de febrero de 2009].

SAN MARTÍN, A. (1995): *La escuela de tecnologías*. Valencia, Universidad de Valencia.

SANTACREU, O.A. y ALBERT, Mª C. (2004): «Las dimensiones de la identidad europea», en *Colección PIONEUR Working Paper* Alicante, 8. Observatorio Europeo de Tendencias Sociales.

SASSEN, S. (2003): «The participation of the States and Citizens in Global Governance», en *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 10, 5.

SASSEVILLE, B. (2004): «Integrating information and communication technology in the classroom: A comparative discourse analysis», en *Canadian Journal of Learning and Technology*, 30, 2.

SCHILLER, D. (1998): «Los mercaderes de la Aldea Global», en RAMONET, I. (Ed.): *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza.

SCHUMANN, J.H. (1975): «Affective factors and the problem of age in second language acquisition», en *Language Learning*, 25; 205-235.

SCOTT, P. (1998): *The Globalisation of Higher Education*. Buckingham, Open University Press.

SCOTT, P. (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Open University Press.

SEARLE, J.R. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge, Cambridge University Press.

SERENO, K. y BODAKEN, E. (1975): *Trans-per, understanding human communication*. Boston, Houghton Mifflin.

SHERMAN S.E.; SCHRIERWER, J. y ORIVEL, F. (2000): *Problems and Prospect in European Education*. London, Praeger.

SHETZER, H. y WARSCHAUER, M. (2000): «An electronic literacy approach to network based language teaching», en WARSCHAUER, M. y KERN, R. (Eds.): *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 171-185.

SIEMENS, G. (2006): *Knowing Knowledge* [en línea]. http://www.elearnspace.org/-KnowingKnowledge_LowRes.pdf> [Consulta: 28 de marzo de 2009].

SIERRA BRAVO, R. (1986): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid, Paraninfo.

STRAFFON, D.A. (2003): «Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school», en *International Journal of Intercultural Relations*, 27; 487–501.

STRATHERN, M. (2000): *Audit cultures*. Londres, Routledge.

TAFT, R. (1981): «The role and personality of the Mediator», en BOCHNER, S. (Ed.): *The Mediating Person: Bridges between Cultures*. Cambridge, Schenkman.

TAJFEL, H. (1981): *Human Groups and social Categories*. Cambridge, Cambridge University Press.

TANENBAUM, A. (1996): *Computer Networks*. New Jersey, Prentice-Hall.

TAYLOR, S. y SPENCER, L. (1994): *Individual commitment to lifelong learning: Individual´s attitudes. Report on the qualitative phase*. Washington, DC, Employment Department.

TAMAMES, R. (1994)*: La Unión Europea*. Madrid: Alianza Editorial.

TENORTH, H.E. (1997): «Bildung. Thematisierung und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 6; 969-984.

TEJADA GIMÉNEZ, J. (1995): *Estancia de investigación en el Laboratorio di Informatica Musicale del Dipartimento di Science delle Informazione de la Universidad de Milán*. Milán, Universitá degli Studi de Milano.

THE ECONOMIST (2005): «How Europe Fails its Young», en *The Brain Business*, 8 de septiembre de 2005.

THOMSON, H.; LAFFORD, P.A. y LAFFORD, B.A. (1997): «Learning Language and Culture with Internet Technologies», en BUSH, M.D. y TERRY, R.M. (Eds.): *Technology-Enhanced Language Learning*. Chicago, National Company.

THORNE, S. (2003): «Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication», en *Language Learning & Technology*, 7, 2; 38-67.

TIANA FERRER, A. (2001): *Logros y desafíos de la educación en el siglo XXI* [en línea]. <www.gencat.es:8000/cne/conferencia.pdf> [Consulta: 22 de febrero de 2009].

TIANA FERRER, A. (1996): «La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la construcción de nuevo ámbito educativo», en *Revista de educación*, 294; 7-26.

TIFFIN, J. y RASASINGHAM, L. (2003): *The global virtual university*. Londres, Routledge Falmer.

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1995): *In Search of the Virtual Class*. Londres, Routledge Falmer.

TORTOSA, J.M. (1992): *Sociología del sistema mundial*. Madrid, Tecnos.

TREMMEL, C. (2007): «Alterität und Fremsprache: ein Workshop zur Rolle kultureller Stereotypen im Fremdsprachenunterricht», en *In mehreren Sprachen leben*. Université de Reims Champagne y Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

TRIANDIS, H.C. (1972): *The Analysis of Subjective Culture*. Nueva York, Wiley.

TRUDGILL, S. (1990): *Barriers to a Better Environment*. London, Belhaven Press.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005): «En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre la cultura y comunicación para la didáctica de la lengua», en *Porta Linguarum*, 4; 23-29.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2003): «Carta abierta sobre la interculturalidad», en *Carabela*, 54; 167-174.

TUCKETT, A. (1997): *Lifelong Learning in England and Wales*. Leicester, NIACE.

TÜNNERMANN, C. (2003): *Tendencias contemporáneas en la transmisión de la educación superior*. Managua, Instituto de Investigaciones y Acción Social Martin Luther King, Universidad Politécnica de Nicaragua.

TYLOR, E. B. (1871): «La Ciencia de la Cultura», en KAHN J.S. (1975): *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona, Anagrama.

UBIETO, A.P. (1996): «Redes de comunicaciones. La red Internet», en LÓPEZ YEPES, J. (Coord.): *Manual de información y documentación*. Madrid, Pirámide, 447-476.

UNESCO (1982): *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación* [en línea]. <www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF> [Consulta: 16 de marzo de 2009].

UNIVERSITAT DE GIRONA (2009): *Guía para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Apoyo a la Calidad Docente* [en línea]. Universitat de Girona, Servei de Publicacions.
<http://www.udg.edu/LinkClick.aspx?fileticket=gnaEHKRgTSs%3D&tabid=7095&language=ca-ES> [Consulta: 17 de junio de 2009].

UNIVERSIDAD DE HUELVA (2009): *Convergencia europea. Objetivos de Bolonia* [en línea]. <http://www.uhu.es/convergencia_europea/index.htm> [Consulta: 4 de abril de 2009].

VAN DAMME, D. (2004): *Outlooks for the international Higher Education community in constructing the global knowledge society*. Bonn, Lemmens Verlag & Mediengesellschaft.

VAN DIJK, T.A. (1977): *Text and Context: Explorations in the and Pragmatics of Discourse*. Londres, Longman.

VAN EK, J.A. y TRIM, J.L.M. (1984): *Across the Threshold*. Oxford, Pergamon Press.

VAN GINKEL, H. (2004): «Mobilizing for Education and Sustainable Development», en *Development Education Journal*, 10, 3; 22-24.

VAN LIER, L. (2003): *Internaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Nueva York, Longsam.

VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Londres, Longman.

VANDER ZANDEN, J. (1987): *Social Psychology*. Nueva York, Random House.

VEEN, W. (2003): «New Force for Change: Homo Zappiens», en *The learning Citizens* 7; 5-7.

VILÀ BAÑOS, R. (2005): *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO.* Barcelona, Universitat de Barcelona.

VÍVELO, F. R. (1978): *Cultural Anthropology Handbook: a Basic Introduction*. Nueva York, McGraw-Hill.

VIZCARRO, C. y LEÓN, J. (1998): *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid, Pirámide.

VON AUER, L. (2003): *Ökonometrie. Eine Einführung*. Heidelberg, Springer.

VON DER PLOEG, R. (2006): «Challenges and Opportunities for Resource Rich Economies», en *CEPR Discussion Papers* 5688. Londres, Centre for Economic Policy Research.

VON HUMBOLDT, W. (1970): «University Reform in Germany: reports and documents», en *Minerva*, 8; 242-250.

VUORIKARI, R. (2007): «Can social information retrieval enhance the discovery and reuse of digital educational content?», en *Proceedings of the 2007 ACM Conference on Recommender Systems. RecSys 07*. ACM, Nueva York, 207-210.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Pleyade.

VYGOTSKY, L.S. (1960): *Development of higher mental functions*. Moscú, Academy of Pedagogical Sciences.

WANG, L. y COLEMAN, J. (2009): «A survey of Internet-mediated intercultural foreign language education in China», en *ReCALL*, 21, 1; 113-129.

WARSCHAUER, M. (2005): «Sociocultural perspectives on call», en EGBERT, J. y PETRIE, G.M. (Eds.): *Call Research Perspectives*, Mahwah. Lawrence Erlbaum, 41-51.

WARSCHAUER, M. (1997): «Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice», en *Modern Language Journal*, 81, 3; 470-481.

WÄCHTER, C. (2004): «Gender-Inclusive Interdisciplinary Engineering Education – Reaching for the Stars?», en WERNER, L. y SPRUNG, A. (Eds.): *Kritische Bildung. Zugänge und Vorgänge*. Münster, LIT Verlag, 273-291.

WENBURG, J.R. y WILMONT, W. (1973): *The Personal Communication Process*. Nueva York, John Wiley and Sons, Inc.

WILLIAMS, R. (1983): *Writing in Society*. Londres, Verso.

WHITE, B. y LOONG, E.Y.K. (2004): «Student perceptions of Internet use in the mathematics classroom», en *Proceedings of the Australian Computers in Education Conference*, Adelaide, 6-8 julio de 2004.

WISEMAN, R.L., HAMMER, M.R. y NISHIDA, H. (1989): «Predictors of intercultural communication competence», en *International Journal of Intercutultural Relations*, 13; 349-370.

WITKIN, H. A. y BERRY, J. W. (1979): «The use of developmental theories cross-culturally», en ECKENSBERGER, W.; LONNER, W. y POORTINGA, Y. (Eds.): *Cross-cultural contributions to psychology*. Lisse, Swets & Zeitlinger.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós/MEC.

YÁNIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. y VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006): «Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario», en *Cuadernos monográficos del ICE*, 12. Bilbao, Universidad de Deusto.

ZABALZA, M.A. (2004): *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES* [en línea]. Universidad de Santiago de Compostela. <www.fv.ulpgc.es/ficheros/guiadeguias.pdf> [Consulta: 16 de diciembre de 2009].

ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Editorial Nárcea.

ZABALZA, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Editorial Nárcea.

ZABALA, M.A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.

ZARATE, G. (2003): «Identitites and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competences», en BYRAM, M. (Ed.): *Intercultural competence*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.

ZHAO, C.M. (2002): «Intercultural Competence: A Quantitative Study of Significance of Intercultural Competence and the Influence of College Experiences on Students' Intercultural Competence Development». Virginia Polytechnic Institute and State University [Tesis Doctoral].

Referencias normativas

Leyes de la Unión Europea
DOC 8, 12 de enero de 2000.
DOC 371, 23 de diciembre de 2000.
DOL 87, 20 de abril de 1995.
DOL 77, 14 de marzo de 1998.
DOL 28, 3 de febrero de 2000.
DOL 340, 29 de diciembre de 1994.
DOL 17, 22 de enero de 1999.

Decisión 253/2000/CE.
Decisión 1720/2006/CE.

Otras leyes

Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/1999, de 13 de diciembre 1999.
Bundesgesetz über den Schutz personenbezogener Daten (DSG 2000).

Tratados de la Unión Europea

Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE) (1957).
Tratado de la Unión Euroepa (TUE) – Tratado de Maastricht (1992).

VI. ANEXOS

ANEXO I

Carta de presentación de la investigación y correo electrónico a los coordinadores Erasmus

Correo electrónico para los coordinadores Erasmus de universidades españolas

Estimado/a coordinador/a:

Me llamo Cristina Pozo y soy profesora en la Universität Bonn y doctoranda de la Universidad de Huelva (España). En estos momentos estoy realizando una Tesis doctoral, dirigida por el Dr.José Ignacio Aguaded Gómez, vicerrector de Tecnología, Innovación y Calidad de dicha Universidad y director de la revista «Comunicar».

Mi Tesis se encamina hacia el estudio de las competencias comunicativas interculturales en lengua extranjera de los estudiantes Erasmus alemanes y españoles. Para poder llevar a cabo el estudio de campo necesito entrar en contacto con los estudiantes Erasmus.

Me pongo en contacto con usted porque me gustaría pedirle, si sería posible, que me facilitara el contacto de los estudiantes Erasmus alemanes que durante este curso académico estudiarán en su Universidad. En caso de que eso no sea posible, también sería de gran ayuda si yo le pudiera enviar un correo electrónico a usted con un texto dirigido a esos estudiantes para que usted se lo reenvíe a ellos.

Estoy a su disposición para cualquier tipo de documento u otra explicación que necesite.

Le agradezco de antemano la atención prestada y espero recibir noticias suyas pronto.

Muchas gracias de nuevo.
Saludos cordiales,

Texto para los estudiantes Erasmus alemanes

Asunto: Umfrage zu deinem Erasmusaufenthalt an der Universidad de Huelva

Liebe(r) Student/in,
hiermit möchte ich Dich einladen, an einer Studie zu Deinem ERASMUS-Aufenthalt teilzunehmen.

Mein Name ist Cristina Pozo. Ich bin Dozentin für Spanisch als Fremdsprache an der Universität Bonn und forsche an der Universidad de Huelva.
Ziel meines gegenwärtigen Forschungsprojektes ist es, eventuelle Veränderungen im allgemeinen Kommunikationsverhalten, in der Sprachkompetenz und im Umgang mit den modernen Kommunikationstechnologien als Folge des ERASMUS-Aufenthaltes zu erfassen.
Um an der Studie teilnehmen zu können, musst Du dem Link auf eine Website folgen, den ich Dir zur Verfügung stelle. Es handelt sich um eine unabhängige Studie, bei der keine Daten an Dritte weitergegeben werden (auch nicht an die an Deinem ERASMUS-Aufenthalt beteiligten Universitäten). Die erhobenen Daten werden statistisch ausgewertet und Ergebnisse ausschließlich in anonymisierter Form kommuniziert.
Des Weiteren wirst Du zusätzlich später einen Link zu einem Diskussionsforum erhalten, wo Du Dich mit anderen ERASMUS-Studenten zu Deinem Aufenthalt in Spanien austauschen kannst.
Deine Teilnahme ist von großer Bedeutung, um das Forschungsprojekt durchführen zu können, da nur Du Auskunft zu Deinem ERASMUS-Aufenthalt geben kannst. Wenn Du Interesse hast, Dich an meiner Studie zu beteiligen, schicke mir bitte eine E-Mail an die folgende Adresse: cristina.pozo@uni-bonn.de.
Nach Fertigstellung der Studie werde ich Dir die Ergebnisse zukommen lassen, so dass Du Deine Angaben mit denen der anderen Umfrageteilnehmer vergleichen kannst.
Über Deine Teilnahme würde ich mich sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen,
Cristina Pozo

Correo electrónico para los coordinadores Erasmus de universidades alemanas

Sehr geehrte/r Koordinator/in,

meine Name ist Cristina Pozo, ich bin Dozentin für Spanisch am Sprachlernzentrum der Universität Bonn.
Neben meiner Arbeit im Sprachlernzentrum erarbeite ich eine Doktorarbeit in Zusammenarbeit mit Professor Dr. José Ignacio Aguaded Gómez, Professor an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät und Vizerektor der Universidad de Huelva (Spanien). Nachdem ich nach dem ersten Jahr meiner Promotion im letzten Juni bereits das DEA (Diploma de Estudios Avanzados) erlangt und dazu bereits erste Feldforschung in Kooperation mit dem Romanischen Seminar der Universität Bonn durchgeführt habe, möchte ich die Feldforschung im Rahmen meiner Doktorarbeit nun weiter ausweiten. Diese stützt sich auf einen Fragebogen, der von Erasmusstudenten auszufüllen ist.
In meiner Forschung untersuche ich, wie sich die interkulturellen Sprachkompetenzen von Erasmusstudenten und ihre Nutzungsgewohnheiten der Informations- und Kommunikations-technologien während ihres Aulandsaufenthalts verändern.
Zu diesem Zweck möchte ich gern Kontakt zu den spanischen Erasmusstudenten aufnehmen, die ab September/Oktober an Ihrer Universität studieren werden. Daher wollte ich Sie fragen, ob Sie mir zu diesem Zweck Zugang zu den E-Mail-Adressen dieser Erasmusstudenten gewähren können, so dass ich sie kontaktieren und zur Teilnahme an meiner Studie einladen kann. Alternativ würde es mir auch genauso helfen, wenn ich Ihnen eine E-Mail schreiben würde, in der ich meine Forschung erkläre und die

Studenten zur Teilnahme an meiner Studie einlade, und Sie diese für mich an alle Erasmusstudenten weiterleiten könnten.
Ihrer Unterstützung ist für mich von großer Bedeutung, um meine Forschung fortsetzen und ausweiten zu können. Bis jetzt haben mir die Erasmuskoordinatoren der Universidad Autònoma de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, Universität Düsseldorf, Freie Universität Berlin und der Universität Bonn ihre Unterstützung zugesagt.

Über eine baldige Rückmeldung würde ich mich sehr freuen. Sehr gerne setze ich mich auch telefonisch mit Ihnen in Verbindung, um Ihnen mein Forschungsprojekt genauer zu erläutern.

Mit freundlichen Grüßen,
Cristina Pozo Vicente

Texto para los estudiantes Erasmus españoles

Estimado/a estudiante:
Ante todo, me gustaría presentarme. Me llamo Cristina Pozo Vicente, profesora de la Universität Bonn, y soy doctoranda de la Universidad de Huelva desde el curso 2006-07. En estos momentos, estoy realizando la Tesis Doctoral, la cual lleva por título «Los usos interactivos de internet en los estudiantes Erasmus españoles y alemanes como desarrollo de las competencias comunicativas interculturales».
Me pongo en contacto contigo porque me gustaría contar con tu colaboración para mi estudio de campo. Tu ayuda es trascendental para poder avanzar en mi trabajo de investigación. Solo tienes que acceder una página web y rellenar un cuestionario relacionado con los aspectos que se estudian en mi Tesis. También se abrirá un foro de discusión donde podrás entrar en contacto y discutir temas relativos al estudio con más estudiantes Erasmus que se encuentran en la misma situación que tú. Cabe decir que se trata de un estudio independiente, no vinculado a la Universidad, en el que los cuestionarios son totalmente anónimos y en el que no se evalúa el nivel de lengua del estudiante.
Si estás interesado en participar en mi estudio, escríbeme por favor un correo electrónico a la siguiente dirección: cristina.pozo@uni-bonn.de.
Una vez acabado el estudio, serás partícipe de los resultados de la investigación.
¡Te agradezco de antemano la atención prestada y espero recibir noticias tuyas pronto!

Saludos cordiales,
Cristina Pozo

ANEXO II

CUESTIONARIOS

a. Cuestionario español (www.cuestionarioserasmus.com)

Completa por favor los campos con informaciones generales.

Sexo:	
Correo electrónico:	
Edad	
Universidad en España	
Universidad en Alemania	
Estudios	
Curso	
Fecha de inicio de la estancia Erasmus:	
Fecha de fin de la estancia Erasmus:	
Lengua materna:	
Lengua extranjera (estancia Erasmus):	
¿Cuánto tiempo hace que estudias alemán? (año, meses)	
¿Participas en cursos de alemán para estudiantes Erasmus en la universidad alemana?	

COMPETENCIA COMUNICATIVA
Marca en la casilla de «antes» las habilidades (orales, escritas) que crees que tenías en alemán antes de empezar tu estancia Erasmus y en «ahora» las competencias que crees que tienes en alemán en estos momentos. ¡Solo tienes que hacer un click con el ratón! ¡Recuerda que puedes marcar más de una! Si crees que no la tienes, deja la casilla sin marcar.

COMPRENSIÓN ORAL		
	Antes	Ahora
1.¿Reconoces frases muy básicas si se habla despacio?		
2.¿Comprendes frases que traten sobre temas de interés personal?		
3.¿Comprendes la idea principal de conversaciones simples sobre temas de la vida cotidiana?		
4.¿Entiendes discursos orales complejos siempre que el tema sea relativamente conocido?		
5.¿Entiendes sin mucho esfuerzo programas de televisión?		
6.¿Entiendes cualquier tipo de conversación sin problemas y en todos los contextos?		

COMPRENSIÓN LECTORA		
	Antes	Ahora
7. Cuando lees un texto, ¿comprendes frases simples?		
8.¿Comprendes textos escritos simples como el menú de un restaurante?		
9.¿Entiendes textos escritos que contienen vocabulario de la vida cotidiana como cartas personales?		
10.¿Puedes entender información de artículos de opinión?		
11a.¿Eres capaz de entender textos complejos de carácter literario?		
11b.¿Puedes entender textos complejos como artículos especializados?		
12.¿Entiendes sin problemas todo tipo de textos escritos?		

EXPRESIÓN ORAL	Antes	Ahora
13a.Si tienes que hablar del lugar donde vives, ¿eres capaz de describirlo oralmente?		
13b.En una conversación, ¿puedes describir las personas de tu entorno como la familia?		
14.Cuando hablas, ¿utilizas frases completas para describir las actividades de tu vida cotidiana?		
15.Cuando hablas, ¿sabes expresar tus opiniones?		
16.¿Puedes hablar de los diferentes puntos de vista de un tema?		
17.¿Sabes hablar de temas complejos?		
18a.¿Puedes hablar de forma fluida, es decir, sin interrupciones?		
18b.¿Eres capaz de adaptar el estilo del habla a cada conversación (formal, estándar, coloquial y vulgar)?		

INTERACCIÓN ORAL	Antes	Ahora
19a.¿Puedes interactuar en una conversación con frases sencillas?		
19b.En un diálogo, ¿contestas a preguntas fáciles sin errores gramaticales?		
20.En una conversación con amigos o compañeros de estudios, ¿empleas frases sencillas pero sin poder llegar a mantener una conversación		
21.¿Puedes participar espontáneamente en una conversación sobre temas cotidianos y de interés personal?		
22a.¿Eres capaz de intervenir con soltura en un debate?		
22b.En una conversación, ¿puedes defender tus puntos de vista sin previa preparación?		
23a.En una conversación, ¿utilizas expresiones hechas espontáneamente?		
23b.¿Adaptas el vocabulario al tema del que se está hablando?		
24.¿Eres capaz de participar, sin esfuerzo, en cualquier conversación?		

EXPRESIÓN ESCRITA	Antes	Ahora
25a.¿Sabes escribir postales?		
25b.¿Eres capaz de completar formularios con datos personales?		
26.¿Puedes escribir cartas personales muy sencillas?		
27a.¿Puedes expresar por escrito tus opiniones?		
27b.¿Eres capaz de resumir el argumento de un libro?		
28.¿Puedes redactar textos detallados sobre temas relacionados con tus intereses?		
29.¿Puedes adaptar el estilo en función del tipo de texto como cartas formales?		
30.¿Eres capaz de redactar en estilo literario textos coherentes como artículos complejos?		

LENGUA Y CULTURA
Responde a las preguntas marcando en «antes» y «ahora». Escala: 1 (Nada) - 5 (Muchísimo)

	Antes	Ahora
31. Saber alemán, ¿te permite/ha permitido acercarte a la cultura alemana?		
32a. Aprender alemán, ¿te permite/ha permitido ser más respetuoso y tolerante hacia la cultura alemana?		
32b.Aprender alemán, ¿te ayuda/ha ayudado a entender mejor comportamientos de la cultura alemana distintos a los tuyos?		
33. Aprender alemán, ¿te ayuda/ha ayudado a ponerte en el lugar de las personas de la cultura alemana, es decir, entender sus problemas y motivaciones (empatía)?		
34. Aprender alemán, ¿te ayuda/ha ayudado a superar estereotipos y prejuicios de la cultura alemana?		
35. ¿Crees que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura alemana son verdad?		
36. ¿Crees que la cultura española influye/ha influido en tu forma de acercarte a la cultura alemana?		
37. ¿Crees que conocer la cultura alemana ha influido/influye en la forma de ver tu propia cultura?		
38. ¿Crees que existen diferencias entre la cultura alemana y la española?		
39. En encuentros con alemanes, ¿adoptas actitudes que prejuzguen los comportamientos, opiniones y hábitos culturales de los alemanes?		
40. ¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las tuyas?		
41. ¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los alemanes, es decir, escucharles y entender sus problemas y motivaciones (empatía)?		
42. ¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura alemana (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar etc.)?		
43. ¿Te relacionas con estudiantes alemanes?		
44. ¿Te relacionas con estudiantes españoles?		
45. ¿Te relacionas con estudiantes de otras culturas?		

INTERNET Y LENGUA

Responde a las preguntas marcando con un click en «antes» y «ahora». Escala 1 (Nada) – 5 (Muchísimo). Indica en cada caso en qué lengua/s empleas para cada actividad. Puedes marcar más de una.

	Antes	Ahora
46. ¿Utilizas buscadores como Google?		
47. ¿En qué lengua/s?	Español Alemán Catalán Inglés Otras	Español Alemán Catalán Inglés Otras
48. ¿Consultas diccionarios online?		
49. ¿En qué lengua/s?	Español Alemán Catalán Inglés Otras	Español Alemán Catalán Inglés Otras
50. ¿Consultas enciclopedias online?		
51. ¿En qué lengua/s?	Español Alemán Catalán Inglés Otras	Español Alemán Catalán Inglés Otras
52. ¿Lees noticias en periódicos o portales de información online?		
53. ¿En qué lengua/s?	Español Alemán Catalán Inglés Otras	Español Alemán Catalán Inglés Otras
54. ¿Utilizas redes sociales interactivas como MySpace o Facebook?		
55. ¿En qué lenguas?	Español Alemán Catalán Inglés Otras	Español Alemán Catalán Inglés Otras
56. ¿Empleas plataformas de publicación de videos como Youtube?		
57. ¿En qué lengua/s?	Español Alemán Catalán Inglés Otras	Español Alemán Catalán Inglés Otras
58. ¿Utilizas mensajería instantánea como MNS o Skype?		
59. ¿En qué lenguas?	Español Alemán Catalán Inglés Otras	Español Alemán Catalán Inglés Otras
60. ¿Utilizas el correo electrónico?		

61. ¿En qué lengua/s?	Español Alemán Catalán Inglés Otras	Español Alemán Catalán Inglés Otras
62. ¿El uso de programas como Skype o MSN te favorece en el aprendizaje de la lengua extranjera?		
63. ¿Programas como la mensajería instantánea como Skype o MSN te ayuda a comunicarte con personas de otras culturas?		
64. ¿El uso de internet ayuda a superar estereotipos y/ prejuicios culturales?		

Cuando hayas completado todos los campos, puedes añadir un comentario sobre el cuestionario o expresarnos tu opinión al respecto. ¡No te olvides por favor de pinchar en «Enviar cuestionario»!
Comentarios:

b. Cuestionario alemán (www.cuestionarioserasmus.com)

Bitte fülle die folgenden Felder mit allgemeinen Informationen aus.

Geschlecht:	
Email:	
Alter:	
Heimatuniversität:	
Gastuniversität:	
Studium:	
Semester:	
Beginn des Auslandsaufenthaltes:	
Ende des Auslandsaufenthaltes:	
Muttersprache:	
Sprache im Zielland:	
Wie lange lernst du Spanisch? (Jahre, Monate)	
Nimmst Du an intensiven Spanischkursen für Erasmus an der Gastuniversität teil?	

Bitte markiere das Kästchen «vorher» mit einem Häkchen, wenn Du die angesprochene Fähigkeit bereits vor Beginn Deines Auslandsaufenthaltes beherrschst hast, und das Kästchen «jetzt», wenn Du glaubst, Du beherrschst die Fähigkeit jetzt. Wenn Du die Fähigkeit nicht beherrschst, lasse beide Kästchen der Zeile frei. Bitte prüfe jede der folgenden Fragen.

HÖRVERSTEHEN	Vorher	Jetzt
1. Verstehst Du einzelne, sehr einfache Sätze, wenn Dein Gegenüber sie langsam spricht?		
2. Verstehst Du im Allgemeinen Sätze zu Dir vertrauten Themen?		
3. Begreifst Du die wichtigsten Punkte eines einfachen Gesprächs über Themen des Alltags?		
4. Verstehst Du komplexe Gespräche über Dir vertraute Themen?		
5. Kannst Du ohne Probleme einer Fernsehsendung folgen?		
6. Kannst Du jedem Gespräch unabhängig von seinem Kontext problemlos und vollständig folgen?		

LESEVERSTÄDNIS	Vorher	Jetzt
7. Wenn Du einen Text liest, verstehst Du einfache Sätze?		
8. Verstehst Du im Allgemeinen einfache Texte wie die Speisekarte eines Restaurants?		
9.Verstehst Du Texte, die sich des alltäglichen Wortschatzes bedienen wie z.B. persönliche Briefe?		
10.Kannst Du eine schriftliche Meinungsäußerungen z.B. Zeitungskommentare verstehen?		
11a.Kannst Du im Allgemeinen komplexe literarische Texte z.B. Romane verstehen?		
11b.Kannst Du im Allgemeinen schwierige Texte wie Fachartikel verstehen?		
12.Verstehst Du ohne Probleme abstrakte Texte wie komplexe literarische Werke?		

SPRECHEN	Vorher	Jetzt
13a. Kannst Du Deinen Wohnort mündlich beschreiben?		
13b. Kannst Du in einem Gespräch Personen Deines persönlichen Umfeldes z.B. Deine Familie beschreiben?		
14. Benutzt Du in einem Gespräch vollständige Sätze, um Deine Alltagsaktivitäten zu beschreiben?		
15. Kannst Du in einem Gespräch Deine Meinung mündlich formulieren?		
16. Kannst Du die verschiedenen Gesichtspunkte eines Textes mündlich diskutieren?		
17. Kannst Du über die meisten schwierigen Themen wie Politik, Naturwissenschaft sprechen?		
18a. Kannst Du flüssig, d.h. ohne Unterbrechungen, sprechen?		
18b. Kannst Du Deinen Gesprächsstil jeder Kommunikationssituation anpassen (formell, Standard, umgangssprachlich)?		

INTERAKTION		
	Vorher	Jetzt
19a. Kannst Du Dich an einem Gespräch mit einfachen Sätzen beteiligen?		
19a. Kannst Du Dich an einem Gespräch mit einfachen Sätzen beteiligen?		
20. Kannst Du in einem Gespräch mit Freunden oder Kommilitonen einfache Sätze benutzen, aber noch kein vollständiges Gespräch führen?		
21. Kannst Du an einem Gespräch über Alltagsthemen und Themen aus Deinem Interessengebiet spontan teilnehmen?		
22a. Kannst Du redegewandt ein Gespräch verfolgen und führen?		
22b. Kannst du in einem Gespräch Deinen Standpunkt, ohne Dich darauf vorzubereiten, vertreten?		
23a. Benutzt Du in einem Gespräch des öfteren Sprichwörter oder Redewendungen?		
23b. Passt Du Deine Wortwahl dem Thema der Konversation an?		
24. Kannst Du Dich ohne jede Mühe an jedem Gespräch beteiligen?		

SCHREIBEN		
	Vorher	Jetzt
25a. Kannst Du Postkarten schreiben?		
25b. Kannst Du Formulare mit Deinen persönlichen Daten ausfüllen?		
26. Kannst Du sehr einfache Briefe schreiben?		
27a. Kannst Du Deine Meinung schriftlich formulieren?		
27b. Kannst Du schriftlich die Handlung eines Buches zusammenfassen?		
28. Kannst Du detaillierte Texte zu Themen Deines Interesses verfassen?		
29. Kannst Du den Stil auf bestimmte Textarten z.B. formalen Brief anpassen?		
30. Kannst Du in einem gehobenen Stil fehlerlose Texte, wie Fachartikel verfassen?		

Markiere bitte in den Spalten «vorher» und «jetzt», wie sehr die Aussage vor Deinem Auslandsaufenthalt und jetzt auf Dich zutrifft.

SPRACHE UND KULTUR		
	Vorher	Jetzt
31.Ermöglich(t)en Dir Deine Spanischkenntnisse, Dich der spanischen Kultur anzunähern?		
32a.Halfen/helfen Dir Deine Spanischkenntnisse differenzierter und toleranter mit der spanischen Kultur umzugehen?		
32b.Halfen/helfen Dir Deine Spanischkenntnisse, das Verhalten in der spanischen Kultur, welches sich vom Verhalten in Deiner Kultur unterscheidet, besser zu verstehen?		
33.Ermöglich(t)en Dir Deine Spanischkenntnisse, Dich in die Lage spanischsprachiger Personen hinzueinversetzen (Empathie)?		
34.Trugen/tragen Deine Spanischkenntnisse dazu bei, Stereotype und Vorurteile gegenüber der spanischen Kultur zu überwinden?		
35.Denkst Du, dass die Stereotypen der spanischen Kultur zutreffen?		
36.Denkst Du, dass Deine eigenkulturell geprägte Weltanschauung Deine Wahrnehmung der spanischen Kultur beeinflusst?		
37.Denkst Du, dass die spanische Kultur Deine eigenkulturell geprägte Weltanschauung beeinflusst (hat)?		
38.Denkst Du, dass es Unterschiede zwischen der spanischen und der deutschen Kultur gibt?		
39.Basiert(e) Dein Verhalten in Begegnungen mit Spaniern auf einem bestimmten Bild, dass Du von der spanischen Gesellschaft hast?		
40.Verstehst Du die Eigenheiten der spanischen Kultur, bezogen auf Meinungen und Verhalten?		
41.Denkst Du, dass Du Dich in die Lage von Spaniern hineinversetzen kannst, d.h. ihre Probleme und Motivationen besser zu verstehen (Empathie)?		
42.Bist Du in der Lage spanische Angewohnheiten Deinem Lebenstil einprägen?		
43.Hast Du mit spanischen Studenten zu tun?		
43.Hast Du mit spanischen Studenten zu tun?		
45.Hast Du Umgang mit Erasmusstudenten aus anderen Ländern?		

In diesem letzten Abschnitt befragen wir Dich zu Deinem Umgang mit dem Internet. Wie im vorherigen Abschnitt, markiere bitte in den Spalten «vorher» und «jetzt», wie sehr die Aussage vor Deinem Auslandsaufenthalt und jetzt auf Dich zutrifft.

Gib bitte auch jeweils an, in welcher Sprache Du die Dienste nutzt. Du kannst mehrere Felder ankreuzen.

INTERNET UND SPRACHEN		
	Vorher	Jetzt
46. Benutzt Du Suchmaschinen wie Google?		
47. In welchen Sprachen?	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere
48. Schlägst Du in Online-Wörterbüchern nach?		
49. In welchen Sprachen?	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere
50. Konsultierst Du Online-Lexika?		
51. In welchen Sprachen?	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere
52.Liest Du Nachrichten in Online-Zeitungen oder Nachrichtenportalen wie ZDF?		
53. In welchen Sprachen?	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere
54. Benutzt Du interaktive soziale Netzwerke wie Facebook, Studivz oder MySpace?		
55. In welchen Sprachen ?	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere
56. Benutzt Du Internetseiten wie Youtube, auf denen man sich Videos angucken kann?		
57. In welchen Sprachen?	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere
58. Benutzt Du instant messaging wie MSN Messenger, ICQ oder Skype?		
59. In welchen Sprachen?	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere
60. Benutzt Du Deinen E-Mail Account?		

61. In welchen Sprachen?	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere	Spanisch Deutsch Katalanisch Englisch Andere
62. Hilft Dir instant messaging mit Programmen wie MSN Messenger, ICQ oder Skype beim Erlernen des Spanischen?		
63. Hilft Dir instant messaging mit Programmen wie MSN Messenger, ICQ oder Skype bei der Kommunikation mit anderen Menschen aus anderen Kulturen?		
64. Hilft Dir die Nutzung des Internets dabei, kulturelle Stereotypen und Vorurteile zu überwinden?		

Wenn Du alles ausgefüllt hast, kannst Du noch einen Kommentar zur Umfrage hinzufügen. Und bitte vergiß nicht auf «Fragebogen absenden» zu klicken, wenn Du fertig bist!
Kommentare:

ANEXO III

CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DEL CUESTIONARIO

CÓDIGOS DE LAS VARIABLES

V1	**Número de identificación**
V2	**Lengua del cuestionario** Códigos: 1 ⇨ español 2 ⇨ alemán
V3	**Sexo** Códigos: 1 ⇨ mujer 2 ⇨ hombre
V4	**Correo electrónico**
V5	**Edad**
V6	**Universidad de Origen**
V7	**Universidad de Destino** Códigos: 10 ⇨ universität Bonn 20 ⇨ Universität Aachen 30 ⇨ Universität Köln 40 ⇨ Freie Universität Berlin 50 ⇨ Universidad de Huelva 60 ⇨ Universidad de Sevilla 70 ⇨ Universitat Pompeu Fabra 80 ⇨ Universitat de Barcelona 90 ⇨ Universitat Autònoma de Barcelona
V8	**Estudios** Códigos: 10 ⇨ Informática 20 ⇨ Traducción e Interpretación 30 ⇨ Farmacia 40 ⇨ Filología Alemana 50 ⇨ Filología Inglesa 60 ⇨ Filología Hispánica y Estudios Latinoamericanos 70 ⇨ Historia del Arte 80 ⇨ Ciencias Políticas 90 ⇨ Ciencias de la Educación 100 ⇨ Economía 110 ⇨ Arquitectura

	120 ⇨ Ciencias de la Comunicación 130 ⇨ Ciencias sociales 140 ⇨ Biología 150 ⇨ Ingeniería Industrial 160 ⇨ Educación Física 170 ⇨ Lingüística 180 ⇨ Psicología 190 ⇨ Psicología 200 ⇨ Geografía 210 ⇨ Derecho 220 ⇨ Medicina 230 ⇨ Ingeniería de Telecomunicaciones y Caminos 240 ⇨ Periodismo 260 ⇨ Ingeniería Aeronáutica
V9	**Curso** (año,meses)
V10	**Fecha de inicio del Erasmus**
V11	**Fecha de fin del Erasmus**
V12	**Lengua materna** Códigos: 1 ⇨ español 2 ⇨ alemán 3 ⇨ inglés 4 ⇨ catalán 5 ⇨ otras
V13	**Segunda lengua** Códigos: 1 ⇨ español 2 ⇨ alemán 3 ⇨ inglés 4 ⇨ catalán 5 ⇨ otras Número de identificación⇨lengua materna/segunda lengua: 4 ⇨ español/catalán 27 ⇨ húngaro 38 ⇨ catalán/español 55 ⇨ ruso 58 ⇨ alemán/croata 71 ⇨ alemán/italiano 70 ⇨ alemán/finlandés 124 ⇨ ruso 129 ⇨ alemán/español 130 ⇨ español/gallego 141 ⇨ castellano/catalán 168 ⇨ bosnio/alemán 172 ⇨ alemán/ruso 174 ⇨ vasco/castellano 175 ⇨ catalán/español 176 ⇨ español/alemán 185 ⇨ español/gallego 195 ⇨ español/gallego

V14	**Primera lengua extranjera durante la estancia** Códigos: 1 ⇨ español 2 ⇨ alemán 3 ⇨ inglés 4 ⇨ catalán 5 ⇨ otras
V15	**Segunda lengua extranjera durante la estancia** Códigos: 1 ⇨ español 2 ⇨ alemán 3 ⇨ inglés 4 ⇨ catalán 5 ⇨ otras
V16	**Tiempo que hace que estudia la lengua extranjera** (años, meses)
V17	**Participar en los cursos de la lengua extranjera** Códigos: 1 ⇨ sí 2 ⇨ no
V18	**COMPRENSIÓN ORAL ANTES (COAntes)**
V180	A1: ¿Reconoces frases muy básicas si se habla despacio?
V181	A2: ¿Comprendes frases que traten sobre temas de interés personal?
V182	B1: ¿Comprendes la idea principal de conversaciones simples sobre temas de la vida cotidiana?
V183	B2: ¿Entiendes discursos orales complejos siempre que el tema sea relativamente conocido?
V184	C1: ¿Entiendes sin mucho esfuerzo programas de televisión?
V185	C2: ¿Entiendes cualquier tipo de conversación sin problemas y en todos los contextos?
V19	**COMPRENSIÓN ORAL AHORA (COAhora)**
V190	A1: ¿Reconoces frases muy básicas si se habla despacio?
V191	A2: ¿Comprendes frases que traten sobre temas de interés personal?
V192	B1: ¿Comprendes la idea principal de conversaciones simples sobre temas de la vida cotidiana?
V193	B2: ¿Entiendes discursos orales complejos siempre que el tema sea relativamente conocido?
V194	C1: ¿Entiendes sin mucho esfuerzo programas de televisión?
V195	C2: ¿Entiendes cualquier tipo de conversación sin problemas y en todos los contextos?
V20	**COMPRENSIÓN LECTORA ANTES (CLAntes)**
V200	A1: Cuando lees un texto, ¿comprendes frases simples?
V201	A2: ¿Comprendes textos escritos simples como el menú de un restaurante?
V202	B1: ¿Entiendes textos escritos que contienen vocabulario de la vida cotidiana como cartas personales?
V203	B2: ¿Puedes entender información de artículos de opinión?
V204	C1: ¿Eres capaz de entender textos complejos de carácter literario?
V205	C1: ¿Puedes entender textos complejos como artículos especializados?
V206	C2: ¿Entiendes sin problemas todo tipo de textos escritos?
V21	**COMPRENSIÓN LECTORA AHORA (CLAhora)**
V210	A1: Cuando lees un texto, ¿comprendes frases simples?
V211	A2: ¿Comprendes textos escritos simples como el menú de un restaurante?
V212	B1: ¿Entiendes textos escritos que contienen vocabulario de la vida cotidiana como cartas personales?
V213	B2: ¿Puedes entender información de artículos de opinión?

V214	C1: ¿Eres capaz de entender textos complejos de carácter literario?
V215	C1: ¿Puedes entender textos complejos como artículos especializados?
V216	C2: ¿Entiendes sin problemas todo tipo de textos escritos?
V22	**EXPRESIÓN ORAL ANTES**
V220	A1: Si tienes que hablar del lugar donde vives, ¿eres capaz de describirlo oralmente?
V221	A1: En una conversación, ¿puedes describir las personas de tu entorno como la familia?
V222	A2: Cuando hablas, ¿utilizas frases completas para describir las actividades de tu vida cotidiana?
V223	B1: Cuando hablas, ¿sabes expresar tus opiniones?
V224	B2: ¿Puedes hablar de los diferentes puntos de vista de un tema?
V225	C1: ¿Sabes hablar de temas complejos?
V226	C2: ¿Puedes hablar de forma fluida, es decir, sin interrupciones?
V227	C2: ¿Eres capaz de adaptar el estilo del habla a cada conversación (formal, estándar, coloquial y vulgar)?
V23	**EXPRESIÓN ORAL AHORA**
V230	A1: Si tienes que hablar del lugar donde vives, ¿eres capaz de describirlo oralmente?
V231	A1: En una conversación, ¿puedes describir las personas de tu entorno como la familia?
V232	A2: Cuando hablas, ¿utilizas frases completas para describir las actividades de tu vida cotidiana?
V233	B1: Cuando hablas, ¿sabes expresar tus opiniones?
V234	B2: ¿Puedes hablar de los diferentes puntos de vista de un tema?
V235	C1: ¿Sabes hablar de temas complejos?
V236	C2: ¿Puedes hablar de forma fluida, es decir, sin interrupciones?
V237	C2: ¿Eres capaz de adaptar el estilo del habla a cada conversación (formal, estándar, coloquial y vulgar)?
V24	**INTERACCIÓN ANTES**
V240	A1: ¿Puedes interactuar en una conversación con frases sencillas?
V241	A1: En un diálogo, ¿contestas a preguntas fáciles sin errores gramaticales?
V242	A2: En una conversación con amigos o compañeros de estudios, ¿empleas frases sencillas pero sin poder llegar a mantener una conversación?
V243	B1: ¿Puedes participar espontáneamente en una conversación sobre temas Cotidianos y de interés personal?
V244	B2: ¿Eres capaz de intervenir con soltura en un debate?
V245	B2: En una conversación, ¿puedes defender tus puntos de vista sin previa preparación?
V246	C1: En una conversación, ¿utilizas expresiones hechas espontáneamente?
V247	C1: ¿Adaptas el vocabulario al tema del que se está hablando?
V248	C2: ¿Eres capaz de participar, sin esfuerzo, en cualquier conversación?
V25	**INTERACCIÓN AHORA**
V250	A1: ¿Puedes interactuar en una conversación con frases sencillas?
V251	A1: En un diálogo, ¿contestas a preguntas fáciles sin errores gramaticales?
V252	A2: En una conversación con amigos o compañeros de estudios, ¿empleas frases sencillas pero sin poder llegar a mantener una conversación?
V253	B1: ¿Puedes participar espontáneamente en una conversación sobre temas Cotidianos y de interés personal?
V254	B2: ¿Eres capaz de intervenir con soltura en un debate?
V255	B2: En una conversación, ¿puedes defender tus puntos de vista sin previa preparación?
V256	C1: En una conversación, ¿utilizas expresiones hechas espontáneamente?
V257	C1: ¿Adaptas el vocabulario al tema del que se está hablando?
V258	C2: ¿Eres capaz de participar, sin esfuerzo, en cualquier conversación?
V26	**EXPRESIÓN ESCRITA ANTES**
V260	A1: ¿Sabes escribir postales?
V261	A1: ¿Eres capaz de completar formularios con datos personales?

V262	A2: ¿Puedes escribir cartas personales muy sencillas?
V263	B1: ¿Puedes expresar por escrito tus opiniones?
V264	B1: ¿Eres capaz de resumir el argumento de un libro?
V265	B2: ¿Puedes redactar textos detallados sobre temas relacionados con tus intereses?
V266	C1: ¿Puedes adaptar el estilo en función del tipo de texto como cartas formales?
V267	C2: ¿Eres capaz de redactar en estilo literario textos coherentes como artículos complejos?
V27	**EXPRESIÓN ESCRITA AHORA**
V270	A1: ¿Sabes escribir postales?
V271	A1: ¿Eres capaz de completar formularios con datos personales?
V272	A2: ¿Puedes escribir cartas personales muy sencillas?
V273	B1: ¿Puedes expresar por escrito tus opiniones?
V274	B1: ¿Eres capaz de resumir el argumento de un libro?
V275	B2: ¿Puedes redactar textos detallados sobre temas relacionados con tus intereses?
V276	C1: ¿Puedes adaptar el estilo en función del tipo de texto como cartas formales?
V277	C2: ¿Eres capaz de redactar en estilo literario textos coherentes como artículos complejos?
V28	**LENGUA Y CULTURA ANTES** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V2800	Saber alemán/español, ¿te permite/ha permitido acercarte a la cultura alemana/española?
V2801	Aprender alemán/español, ¿te permite/ha permitido ser más respetuoso y tolerante hacia la cultura alemana/española?
V2802	Aprender alemán/español, ¿te ayuda/ha ayudado a entender mejor comportamientos de la cultura alemana/española distintos a los tuyos?
V2803	Aprender alemán/español, ¿te ayuda/ha ayudado a ponerte en el lugar de las personas de la cultura alemana/española, es decir, entender sus problemas y motivaciones (empatía)?
V2804	Aprender alemán/español, ¿te ayuda/ha ayudado a superar estereotipos y prejuicios de la cultura alemana/española?
V2805	¿Crees que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura alemana/española son verdad?
V2806	¿Crees que la cultura española/alemana influye/ha influido en tu forma de acercarte a la cultura alemana/española?
V2807	¿Crees que conocer la cultura alemana/española ha influido/influye en la forma de ver tu propia cultura?
V2808	¿Crees que existen diferencias entre la cultura alemana y la española?
V2809	En encuentros con alemanes/españoles ¿adoptas actitudes que prejuzguen los comportamientos, opiniones y hábitos culturales de los alemanes/españoles?
V2810	¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura alemana/española distintas a las tuyas?
V2811	¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los alemanes/españoles, es decir, escucharles y entender sus problemas y motivaciones (empatía)?
V2812	¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura alemana/española (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar etc.)?
V2813	¿Te relacionas con estudiantes alemanes?
V2814	¿Te relacionas con estudiantes españoles?
V2815	¿Te relacionas con estudiantes de otras culturas?
V29	**LENGUA Y CULTURA AHORA** Códigos:

	1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V2900	Saber alemán/español, ¿te permite/ha permitido acercarte a la cultura alemana/española?
V2901	Aprender alemán/español, ¿te permite/ha permitido ser más respetuoso y tolerante hacia la cultura alemana/española?
V2902	Aprender alemán/español, ¿te ayuda/ha ayudado a entender mejor comportamientos de la cultura alemana/española distintos a los tuyos?
V2903	Aprender alemán/español, ¿te ayuda/ha ayudado a ponerte en el lugar de las personas de la cultura alemana/española, es decir, entender sus problemas y motivaciones (empatía)?
V2904	Aprender alemán/español, ¿te ayuda/ha ayudado a superar estereotipos y prejuicios de la cultura alemana/española?
V2905	¿Crees que los estereotipos y prejuicios sobre la cultura alemana/española son verdad?
V2906	¿Crees que la cultura española/alemana influye/ha influido en tu forma de acercarte a la cultura alemana/española?
V2907	¿Crees que conocer la cultura alemana/española ha influido/influye en la forma de ver tu propia cultura?
V2908	¿Crees que existen diferencias entre la cultura alemana y la española?
V2909	En encuentros con alemanes/españoles ¿adoptas actitudes que prejuzguen los comportamientos, opiniones y hábitos culturales de los alemanes/españoles?
V2910	¿Puedes entender actitudes y opiniones de la cultura alemana/española distintas a las tuyas?
V2911	¿Crees que puedes ponerte en el lugar de los alemanes/españoles, es decir, escucharles y entender sus problemas y motivaciones (empatía)?
V2912	¿Eres capaz de integrar en tu estilo de vida hábitos de la cultura alemana/española (alimentación, forma de vivir, pensar, actuar etc.)?
V2913	¿Te relacionas con estudiantes alemanes?
V2914	¿Te relacionas con estudiantes españoles?
V2915	¿Te relacionas con estudiantes de otras culturas?
INTERNET Y LENGUA ANTES	
V300	**¿Utilizas buscadores como Google?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V301	Español: lengua de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V302	Alemán: lengua de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V303	Catalán: lengua de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V304	Inglés: lengua de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V305	Otras: lenguas de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V310	**¿Consultas diccionarios online?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante

	4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V311	Español: lengua consulta de diccionarios
V312	Alemán: lengua consulta de diccionarios
V313	Catalán: lengua consulta de diccionarios
V314	Inglés: lengua consulta de diccionarios
V315	Otras: lengua consulta de diccionarios
V320	**¿Consultas enciclopedias online?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V321	Español: lengua consulta de enciclopedias
V322	Alemán: lengua consulta de enciclopedias
V323	Catalán: lengua consulta de enciclopedias
V324	Inglés: lengua consulta de enciclopedias
V325	Otras: lengua consulta de enciclopedias
V330	**¿Lees noticias en periódicos o portales de información online?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V331	Español: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V332	Alemán: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V333	Catalán: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V334	Inglés: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V335	Otras: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V340	**¿Utilizas las redes sociales interactivas como MySpace o Facebook?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V341	Español: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V342	Alemán: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V343	Catalán: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V344	Inglés: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V345	Otras: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o F acebook
V350	**¿Empleas plataformas de publicación de videos como Youtube?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V351	Español: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V352	Alemán: lengua de uso de plataformas de video como Youtube

V353	Catalán: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V354	Inglés: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V355	Otras: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V360	**¿Utilizas mensajería instantánea como MSN o Skype?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V361	Español: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V362	Alemán: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V363	Catalán: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V364	Inglés: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V365	Otras: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V370	**¿Utilizas el correo electrónico?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V371	Español: lengua de uso de correo electrónico
V372	Alemán: lengua de uso de correo electrónico
V373	Catalán: lengua de uso de correo electrónico
V374	Inglés: lengua de uso de correo electrónico
V375	Otras: lengua de uso de correo electrónico
V38	¿El uso de programas como Skype o MSN te favorece en el aprendizaje de la lengua extranjera? Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V39	¿Programas como la mensajería instantánea como Skype o MSN te ayuda a comunicarte con personas de otras culturas? Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V40	¿El uso de internet ayuda a superar estereotipos y/ prejuicios culturales? Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
INTERNET Y LENGUA AHORA	
V410	**¿Utilizas buscadores como Google?** Códigos:

	1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V411	Español: lengua de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V412	Alemán: lengua de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V413	Catalán: lengua de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V414	Inglés: lengua de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V415	Otras: lenguas de uso de los buscadores como Google utilizas buscadores como Google?
V420	**¿Consultas diccionarios online?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V421	Español: lengua consulta de diccionarios
V422	Alemán: lengua consulta de diccionarios
V423	Catalán: lengua consulta de diccionarios
V424	Inglés: lengua consulta de diccionarios
V425	Otras: lengua consulta de diccionarios
V430	**¿Consultas enciclopedias online?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V431	Español: lengua consulta de enciclopedias
V432	Alemán: lengua consulta de enciclopedias
V433	Catalán: lengua consulta de enciclopedias
V434	Inglés: lengua consulta de enciclopedias
V435	Otras: lengua consulta de enciclopedias
V440	**¿Lees noticias en periódicos o portales de información online?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V441	Español: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V442	Alemán: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V443	Catalán: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V444	Inglés: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V445	Otras: lengua de lectura de noticias en periódicos o portales de información
V450	**¿Utilizas las redes sociales interactivas como MySpace o Facebook?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco

	3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V451	Español: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V452	Alemán: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V453	Catalán: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V454	Inglés: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V455	Otras: lengua uso de redes sociales interactivas como MySpace o Facebook
V460	**¿Empleas plataformas de publicación de videos como Youtube?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V461	Español: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V462	Alemán: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V463	Catalán: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V464	Inglés: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V465	Otras: lengua de uso de plataformas de video como Youtube
V470	**¿Utilizas mensajería instantánea como MSN o Skype?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V471	Español: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V472	Alemán: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V473	Catalán: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V474	Inglés: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V475	Otras: lengua de uso de mensajería instantánea como MSN o Skype
V480	**¿Utilizas el correo electrónico?** Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V481	Español: lengua de uso de correo electrónico
V482	Alemán: lengua de uso de correo electrónico
V483	Catalán: lengua de uso de correo electrónico
V484	Inglés: lengua de uso de correo electrónico
V485	Otras: lengua de uso de correo electrónico
V49	¿El uso de programas como Skype o MSN te favorece en el aprendizaje de la lengua extranjera? Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo

V50	¿Programas como la mensajería instantánea como Skype o MSN te ayuda a comunicarte con personas de otras culturas? Códigos: 1 ⇨nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo
V51	¿El uso de internet ayuda a superar estereotipos y/ prejuicios culturales? Códigos: 1 ⇨ nada 2 ⇨ poco 3 ⇨ bastante 4 ⇨ mucho 5 ⇨ muchísimo

ANEXO IV

Carta de presentación del foro y correo electrónico para los estudiantes Erasmus

Correo a los estudiantes Erasmus españoles

Hola….:

¡Me gustaría agradecerte de nuevo tu participación en el cuestionario!
En estos momentos, estamos en la fase de análisis de los resultados de los cuestionarios. Para comparar los datos resultantes de los cuestionarios, necesitamos tu participación en el foro de discusión Erasmus.
¡Has sido elegido entre más de 200 estudiantes para participar en el foro de discusión Erasmus! En el foro puedes dar tu opinión de forma abierta sobre diversos temas relacionados con la estancia Erasmus!
En este foro de discusión participan 4 estudiantes Erasmus españoles que están en 4 de las universidades alemanas participantes en el estudio. Por eso, ¡tu participación es crucial! Lo único que tienes que hacer es ¡entrar en el foro de periódicamente y darnos tu opinión!
Si no tienes ganas o tiempo, te agradecería que nos lo comunicaras, ya que de esa forma le daríamos la oportunidad a otro/a estudiante Erasmus para que participara en este interesante foro de discusión.
¡Espero que te animes!

Saludos,
Cristina

Correo a los estudiantes Erasmus españoles

Liebe/r ……,

für deine Teilnahme an meiner Studie, möchte ich mich nochmals herzlich bedanken!
Zur Zeit führen wir die Analyse der von den Erasmusstudenten eingegebenen Daten durch. Um die Ergebnisse dieses Fragebogens zu vergleichen, benötigen wir jetzt deinen Beitrag zum Erasmusdiskussionsforum.
Du bist von 4 deutschen Erasmusstudenten ausgewählt, um im Diskussionsforum deine Erasmuserfahrungen uns mitzuteilen!
In diesem Diskussionsforum nehmen vier deutsche Erasmusstudenten an vier spanischen Universitäten teil. Daher ist diene Teilnahme uns sehr wichtig! Du solltest nur jede 2-3 Tage das Diskussionsforum abrufen und deiner Meinung dazu schreiben.
Mit deiner Teilnahme kannst du einen Ipod nano gewinnen!
Wenn du keine Zeit oder Interesse hast, an dem Diskussionsforum teilzunehmen, teil es uns bitte mit, damit wir eine(n) andere(n) Erasmusstudenten die Möglichkeit anbieten zu können, an dem Diskussionsforum teilzunehmen.

Herzliche Grüße,
Cristina Pozo

ANEXO V

FORO DE DISCUSIÓN

a. Foro de discusión español (en: http://www.wikispaces.com)

¡Comenzamos la discusión!

CristinaPozo Mar 21, 2010 6:46 pm

¡Sincérate! Durante la estancia Erasmus en Alemania no has aprendido casi alemán. Te has relacionado básicamente con estudiantes españoles o con otros estudiantes Erasmus, ¿o me equivoco?

re: ¡Comenzamos la discusión!

o_kahn_22 Mar 22, 2010 2:44 pm

Yo ya había hecho un Erasmus en Nantes en el que hice lo que describes, aunque en un principio intenté colarme entre los franceses la tarea resultó ser prácticamente imposible por lo que al final me pasé un año genial rodeado de muy buenos amigos españoles y a su vez rodeados de muchos amigos de todas las partes del mundo que se juntaban al grupo español (que no nos engañemos tampoco, suele ser el que más promueve la fiesta).
Sin embargo aquí, a pesar de contar con amigos Erasmus, puedo decir que mi grupo más cercano es casi completamente alemán debido en parte a que ya empieza a haber un salto de edad con respecto a los Erasmus veintiunañeros, por lo que sí he mejorado mi alemán (lo cual no era muy difícil tampoco).
Además, no quería repetir el procedimiento de Nantes y quedarme solo en el rollo Erasmus, porque eso ya lo conozco y aunque me encantó, considero que hay que evolucionar un poco. Con esto no quiero decir que no me lo esté pasando igual o mejor que aquel año en Francia, porque Colonia y «mis» alemanes son una combinación bastante explosiva.

re: ¡Comenzamos la discusión!

Albasoriano Mar 22, 2010 3:23 pm

Hola!
Me presento rápidamente para entrar en contexto: he estado haciendo un Erasmus en Berlín (octubre-febrero) y ahora, ya licenciada, estoy en unas prácticas de marketing

online para una empresa española. Poco relacionado con lo que he estudiado (periodismo), pero supongo que, bajo el contexto de «voy a ampliar mi experiencia en el extranjero», no deja de ser una excusa para quedarme en esta ciudad, por lo menos, hasta el verano.
Y es que si algo tiene el Erasmus, desde mi punto de vista, es que te engancha a la ciudad de destino. En mi caso, es la primera experiencia que tengo en vivir fuera de casa. Por lo tanto, asocio libertad y este estilo de vida independiente a Berlín.
Retomando el tema de inicio, sí mi Erasmus ha sido rodeado de españoles «fiesteros» como dice Kahn. Al principio era muy reticente a juntarme con españoles, pero luego bajé del burro, porque, al fin y al cabo, con ellos puedes profundizar más (cuestiones de idioma, de cultura) y son amigos que te llevas. También confieso que mi idea inicial de Erasmus era totalmente distinta a la que luego he llevado a cabo. Conocía la fama de «Erasmus-orgasmus», 24h horas de fiesta los 7 días de la semana y no estaba dispuesta a que mi Erasmus fuera así. Pero, realmente, lo ha sido. Con sus toques de responsabilidad, evidentemente, pero ha sido mucho más desfasado de lo que imaginaba. No me arrepiento, porque en cada momento he tenido la libertad para elegir si quería seguir con ese estilo de vida o no. Pero, eso sí, ahora creo que tengo que evolucionar un poco y, claro está, dedicarme al alemán, porque al fin y al cabo, era uno de los objetivos de esta beca.
Creo que ahora es el momento idóneo para sacarle más provecho a la ciudad. Tengo ya un tejido social importante (amigos de aquí y de allá), y conocimiento de los transportes, lugares para arreglar papeleo, dónde comprar, dónde salir... Todo esto hace que pueda sentirme más cómoda y pueda dedicarme a profundizar en temas como idiomas, trabajo y demás.

Seguramente ahora, en mi etapa un poco más calmada y, coincido nuevamente con Kahn, «evolucionada», me junto más con alemanes, o con gente de otros lugares, porque la empresa es multinacional. Este también es un tema pendiente.

re: ¡Comenzamos la discusión!
manueldelgado Mar 24, 2010 8:18 pm

Hola:
Pues este Erasmus es mi primera experiencia viviendo fuera de casa y, como dice @Albasoriano, me ha enganchado a Bonn
Uno de mis objetivos de venir a Alemania fue el aprender alemán y sabía que si me relacionaba con españoles esto no iba a pasar. Así que he conseguido pasar un semestre con compañeros extranjeros, rumanos en su mayoría, con los que hablo inglés y algunos «amiguetes» alemanes para mejorar mi alemán. Y funciona. Gracias a esto he mejorado ambos idiomas y conocido gente de otras culturas.
El no relacionarme con españoles no es fácil, sobre todo al principio. Primera vez fuera de casa, con un inglés muy mecánico y un alemán increíblemente torpe. El hacer los trámites administrativos, comprar cosas por anuncios en periódicos, viajar, comprar en el «super», el no poder usar expresiones típicas españolas, dificultades con chistes en inglés y no digamos en alemán... pero poco a poco me fui acostumbrando. Un truco, usar «tándems» y apuntarte a algún deporte. ¡Ayuda muchísimo!

re: ¡Comenzamos la discusión!
Ebanus Mar 26, 2010 12:18 pm

En cuanto a mi idea de la Erasmus. La verdad es que esperaba algo más. Es verdad, que puedes conocer a mucha gente, que siempre tienes la oportunidad de salir y demás,

pero si se quiere tener éxito en este año, nos debemos esforzar. Quizás no tanto como en España, pero esto viene por las pequeñas diferencias, las cuales hacen que igualmente este sea un año un poco estresante en mi caso (supongo que esto tiene que ver con la personalidad de cada uno). De cualquier manera está siendo una experiencia enriquecedora, que no cambiaría por nada, porque aunque distinta a como me la esperaba, es única y especial.

re: ¡Comenzamos la discusión!
Ebanus Mar 26, 2010 12:26 pm

Ups, no ha salido ni la mitad de lo que escribí, siento el desorden, je je. En fin lo que decía era que aunque es verdad que la mayor parte de mis amistades son españoles o Erasmus, he mejorado mi alemán en base a un consejo que me dio un buen amigo. Entre otras cosas, él me dijo que me buscara un trabajo. Yo, aunque no tenía tiempo para un trabajo, lo que hice fue realizar mi «Diplomarbeit» en alemán, y eso es lo que me permitió mejorar. He hecho tándem, me mudé a un piso con alemanes, he intentado relacionarme, pero como bien dice Kahn, entrar en grupos de gente del país no es fácil tanto por la diferencia de cultura como por la comodidad de quedarte con tu grupo de amigos españoles. Aún con todo no veo necesidad de apartarte de los españoles, ya que es la gente con quien tienes más en común y tan lejos de casa (como para algunos de ustedes está es también mi primera vez en el extranjero), ellos son con quien más arropado me siento y es como mi familia aquí.

¿Qué habéis mejorado?

CristinaPozo Mar 27, 2010 11:01 am

Bueno, veo que todos habéis evitado de alguna forma relacionaros con españoles, aunque ese intento no siempre ha sido fructífero. De todas formas, me decís que tenéis la sensación de haber mejorado vuestro alemán, ¿en qué habéis mejorado más (hablar, escuchar, escribir, leer, interactuar)? ¿Cómo lo notáis? ¿Cuándo compráis un billete de tren?

re: ¿Qué habéis mejorado?
Ebanus Mar 27, 2010 3:27 pm

Pues mi mayor mejora creo que ha sido al leer, hablar y escuchar, lo cual ha sido causado por estudiar los exámenes (donde debes leer mucho y rápido), y tratar con mi profesor de proyecto. Lo de notarse es algo curioso, porque un día estás hablando con alguien y te das cuenta de que has subido un nivel, de repente. Aunque no mucho más tarde, te das cuenta de que el idioma es mucho más complejo de lo que pensabas y a seguir mejorando, je je. De todas maneras, mejorar en un aspecto es beneficioso para los demás, ya que todo está unido, es decir, si mejoras al leer, significa que tienes más vocabulario, por lo tanto escribes mejor, hablas mejor, entiendes mejor, etc.

re: ¿Qué habéis mejorado?
manueldelgado Mar 28, 2010 9:07 pm

Yo lo he notado más al escuchar. Ahora entiendo los anuncios por megafonía en las estaciones y trenes.
También me pasa como a Ebanus, un día veo lo que he mejorado, me pongo muy contento y al cabo de un rato me doy cuenta de que me queda mucho camino.

Por cierto, estoy intentando subir foto a mi perfil pero la web no me deja. Y eso que era de menos de 1 mega.

re: ¿Qué habéis mejorado?
Albasoriano Apr 1, 2010 1:37 pm

Bastante de acuerdo con Ebanus y Manuel: ¡esto de aprender alemán es una montaña rusa! Un día estás orgulloso de haber aprendido algo de «umgangsprache» y al día siguiente no sabes ni conjugar ni colocar bien los verbos. Yo hasta tengo lapsus sobre vocabulario básico como toalla, mesa... Es increíble.
Creo que lo que he mejorado es la comprensión oral, sin duda. Con esto no quiero decir que ahora entienda todo ni que siga series o películas... Pero me es más fácil reaccionar cuando me hablan o incluso puedo entender cuando hablan entre ellos. Por lo demás, creo que estoy en un nivel que requiere mucha fuerza de voluntad para ponerse a estudiar vocabulario, expresiones y demás, porque me siento muy estancada con lo básico.
Realmente lo de los «tándems» funciona, te complementa los cursos de la «Volkshochschule». Además, te los acabas llevando de amigos :-)

re: ¿Qué habéis mejorado?
o_kahn_22 Apr 5, 2010 12:23 pm

«Ostern Feiern», lo siento, pero ya estoy de vuelta. El alemán es para mí la 4ª lengua que conozco, cronológicamente y en términos de conocimiento. Yo vine aquí con tres meses estudiados de alemán hace ya tres años y la mejora hasta ahora no es infinita pero es enorme. Cuando llegué, la verdad es que no sabía ni como me podía expresar con el poco alemán que había estudiado. El caso es que a mí (y supongo que a vosotros también) me da igual meterle patadas a la gramática alemana en tanto y cuanto la gente me entienda y sepa de lo que hablo. Para que os hagáis una idea, yo vine aquí pensando que las frases que ahora sé que se hacen con «um zu» se hacían con «für». El caso es que me he relacionado con muchos alemanes y me he metido bastante bien en la cultura gracias a la tele y a las cosas que voy viendo por la calle. Ahora puedo decir que dónde antes no veía más que un barullo de letras y fonemas ahora veo muchas veces mensajes comprensibles y lógicos. Lo noto al leer, al ver Bob Esponja en la tele, al ir en el tren como dice Manuel Delgado.
Lo de entender yo creo que todos los días entiendo lo mismo o más que el anterior (el otro día en un momento de crisis me di cuenta otra vez de que entendía cosas que pensando en cuando vine se antojarían casi imposibles). El problema, y creo que aquí estaremos más o menos todos de acuerdo, es muchas veces la persona con la que hablas. Supongo que inconscientemente nos hemos ido haciendo a una pronunciación alemana y a una manera de hablar que se sitúa dentro de un rango y si alguien se sale de él (no hablo de vocabulario sino de fonética) es cuando vienen los problemas gordos a la hora de entender. Supongo que sea lo mismo que si un alemán viene por ejemplo a León y escucha hablar allí y luego se va de vacaciones a Cádiz (sin faltar je je): probablemente no se entere de nada, al menos al principio. El otro día, preguntando, me dijeron que sí, que hay determinadas personas que los alemanes entienden pero que para un extranjero es más difícil porque ciertamente hablan «raro» para la mayoría del conjunto.
Luego también está la situación: no es lo mismo hablar sobre comprar un billete que casi está automatizado que tener una discusión sobre el funcionamiento de las catenarias en un ICE. Es lo que digo, estamos en un rango, y cuando salimos de él es cuando tenemos esa sensación de no entender ni papa. Y bueno, si ya juntamos el rango fonético con el

temático que acabo de exponer, entonces bien nos podrían decir que el otro tipo nos está hablando en chino.
Lo que nos queda es entonces intentar ampliar ese rango con mucho esfuerzo como dice Alba Soriano, aunque creo que de la mejor manera que entran las expresiones no es estudiándolas sino oyéndolas 3 o 4 veces de la boca de un amigo o de la cajera de la Mensa (quien me ha enseñado los números entre 1'70 y 4'65, je je). Aunque estudiar ayuda, obviamente.
Bueno, me paro aquí que creo que la estoy dando muy gorda y desvariando por momentos.
¡Un saludo!

re: ¿Qué habéis mejorado?
CristinaPozo Apr 13, 2010 7:18 pm

Con vuestras respuestas no me ha quedado muy claro si realmente creéis que habéis mejorado por igual (o no) todas las habilidades. Es decir, me gustaría saber si una habilidad en concreto la habéis mejorado más que las otras. ¿Creéis que la lectura, por ejemplo, ha mejorado más que el habla, la escucha, la escritura, la interacción? ¿O se ha producido el fenómeno contrario?

re: ¿Qué habéis mejorado?
manueldelgado Apr 13, 2010 7:32 pm

En mi caso, sí que noto que he mejorado. No todo lo que me hubiera gustado, claro, pero sí que lo noto. La parte que más ha mejorado es la escucha; a partir de Navidades sobre todo, he notado que entiendo más cosas y con más claridad. La escritura también; al principio usaba las frases tipo que se aprenden en los cursos y ahora ya «me voy soltando». Lo próximo es empezar a manejar el Kölsch :) Lo que más me cuesta es el hablar. También noto la mejora (en fluidez y en el acento) pero me queda mucho camino sobre todo porque no entiendo cómo se complican tanto la vida cambiando de posición verbos, poniendo partículas de verbos al final, cambios con el infinitivo,... es un infierno y la cabeza me echa humo cuando hablo, pero cada vez más noto que me cuesta menos (ya consigo controlar las preposiciones de «Dativ, Akkusativ», etc.)

re: ¿Qué habéis mejorado?
o_kahn_22 Apr 13, 2010 7:59 pm

Pues intentando ser más conciso y siguiendo las pautas que Cristina pone en su último post, habiéndolo pensado un poco, evidentemente, he mejorado en todo (ya dije en un post anterior que venía de un nivel casi 0), pero si tuviese que establecer una clasificación diría que por orden de mejora (de más a menos) sería ésta:
1. Lectura (para uno mismo)
2. Escucha
3. Habla
4. Escritura
5. Interacción
6. Lectura (hacia los demás).
¿Por qué? Brevemente: hablar y escuchar van en las primeras posiciones porque es lo que llevo haciendo aquí desde que pedí un bocadillo en el Subway cuando llegué, por lo que he mejorado y lo noto mucho. Sin embargo pongo la escucha delante del habla porque creo que entiendo más de lo que puedo expresar con mis propias palabras.

La escritura la he mejorado también mucho, casi tanto como el habla diría yo, todo ello porque asisto regularmente a los «Sprachkurs» y al escribir pienso en lo que diría y viceversa (hablar y escribir son dos cosas que yo creo que se retroalimentan, aunque a veces se nos atraganten las palabras je je). Es por eso que la pongo en 3er lugar aunque bien podría ir con el habla en el 2º.
En el 4º lugar pongo la interacción. La pongo ahí porque aunque no me importa nada hablar y cometer errores, es cierto que cuando toca escuchar y el tema no es muy habitual, a veces te pierdes aunque seas capaz de separar las palabras que el otro te está diciendo (por no hablar de nuestras queridas conversaciones por teléfono, que rehuimos como sea...). Esto se une al «atragantamiento» de palabras que sufro/imos, ese que no nos permite hablar todo lo fluidamente que queremos y que hace que la susodicha interacción sea a veces un tanto «tosca» (je je).
Paso a explicar lo de la lectura. Aquí yo creo que hay que separar dos tipos de lectura: la lectura para uno mismo como leer artículos en internet (lo cual he mejorado mucho, yo diría que tanto como el habla o la escritura, ya que estos tres conceptos van de la mano) y la lectura en público (es muy complicado leer e intentar enterarse de lo que pone y pronunciar bien al mismo tiempo, ¿no?). Es por eso que la lectura para uno mismo la pongo en esa posición «0», porque está ahí junto con la escucha y el habla, y la lectura hacia los demás la pongo en la 5ª posición, porque apenas la he ejercitado.
Bueno, que me lío otra vez. Espero que esta intervención haya sido más provechosa.

¡¡Un saludo!!

re: ¿Qué habéis mejorado?
Ebanus Apr 14, 2010 2:07 pm

Creo que también debemos tener en cuenta la mejora relativa, es decir, quizás ahora seas capaz de escribir mejor que hablar (por ejemplo), pero el caso es que quizás tu nivel de escritura era mayor antes de venir que el de habla. A esto me refiero que antes de venir a mi me costaba horrores hablar y escuchar, pero a día de hoy soy capaz de hacer eso en situaciones adversas, aunque como creo que he dicho depende del momento. Por ejemplo, recuerdo en Navidades que estaba deseando llegar a casa y pasar un poco, y no fui capaz de pedir una salchicha para almorzar, cuando un día antes había estado hablando del proyecto con mi profesor. El estado de ánimo, el cansancio, las preocupaciones, todas esas cosas influyen mucho en la capacidad de habla, creo yo, mientras que quizás no tanto en otros campos.
Sin embargo, antes de venir escribía más que hablaba, así que aunque he mejorado en ese campo, como ahora practico más la conversación, pues es normal que haya mejorado menos en ese campo.
Otra cosa por la que creo que se mejora más quizás en cosas como la lectura y la escucha es porque son más cómodas y fáciles de realizar que la conversación, por ejemplo. Esto es, si quiero escuchar alemán, me pongo una serie, estoy en clase, etc., pero si quiero conversar, tengo que concentrarme en escuchar y además en crear, ya que yo debo hablar. Además, tienes que encontrar a alguien con quien hablar, cosa que no es como ponerte una serie en el ordenador.
En cuanto a entender mejor la cultura, creo que la visita a Berlín y el mudarme a un piso con alemanes han sido los dos puntos de inflexión más importantes. En cuanto a la mejora de mi nivel de alemán, pues para la lectura, fue estudiar los exámenes, para la conversación, el proyecto, y para la escritura, espero que escribir el proyecto (je je).

re: ¿Qué habéis mejorado?
Albasoriano Apr 16, 2010 12:36 pm

Voy a explicarlo también por partes:
La escritura: quizás era lo que mejor había trabajado antes de venir. Noto que sigo al mismo nivel en cuanto a escritos formales (siempre mirando la pauta y avasallando el dix-osola). Eso sí, para escribir e-mails informales o cortos tengo algo más de soltura y vocabulario.
Expresión oral: realmente influyen factores como el hecho de que sea por la mañana temprano o estés cansado, que te dificultan el habla, o que te hayas tomado unas copas de más, que te hacen soltarte de manera increíble. Tengo que añadir, sin embargo, que antes de venir a Berlín no había salido nunca de una clase teórica de alemán de la EOI, por lo tanto creo que estoy en un nivel muy básico, de frases y tiempos verbales sencillos, aunque la teoría la tenga mucho más avanzada. Poco a poco vas copiando maneras de hablar de los alemanes y vas olvidando la manía de traducir lo que piensas en catalán o en castellano. Cuesta interaccionar, pues entiendo qué dicen pero a menúdo simplifico lo que pienso por no estar 15 minutos expresando una simple idea...Lo que también he aprendido es a decir cosas más espontáneas, como «mejórate», «quién es el último», «estás haciendo cola?» y tonterías de estas que te hacen sentir bien.
Comprensión oral: He mejorado en los «Hörenverständnis» del «Sprachkurs», porque el nivel es adecuado y tienes una guía por escrito. Pero me cuesta una barbaridad seguir la tele (depende del programa, en general diría que antes entendía un 30% y ahora un 50-60%). En las clases de la universidad, sinceramente, apenas podía entender un 30% y si no me preparaba los textos era como asistir a una sesión avanzada de chino. Cuando hablan entre ellos puedo entender mucho más de lo que antes entendía, que era nada. Quizás ese ha sido mi único logro notable.
Comprensión lectora: siempre he considerado que es lo más fácil y, sin embargo, es lo que más me cuesta en las clases de alemán. Me falta mucho vocabulario. Leo poco en alemán, creo que ese es mi gran impedimento. Puedo entender algunos diarios como el Berliner Zeitung, que son más ligeros. La revista NEON la «pillo» bastante (estoy hablando de un70% sin diccionarios, cuando antes igual era un 40-50%). En cuanto a burocracia, ahora soy capaz de entender algo, pero por pura necesidad y rutina (tengo un máster en burocracia alemana de la de papeles que he tenido que arreglar para trabajar aquí).
¡Y hasta aquí mi evolución con el alemán!

¿Cuestión de diferencias culturales?

CristinaPozo Apr 18, 2010 9:51 pm

Durante la estancia Erasmus no solo se mejoran aspectos lingüísticos, sino que también entramos directamente en contacto con la cultura extranjera y con sus gentes. ¿Creéis que durante la estancia habéis conseguido superar estereotipos culturales sobre los alemanes? Algunos ejemplos de estereotipos sobre los alemanes arraigados en la cultura española serían: «los alemanes son: organizados, testarudos, serios, bebedores, puntuales, ricos, innovadores, eficaces, trabajadores». Según tu opinión, ¿son verdad? ¿En qué te basas para justificarlo?

re: ¿Cuestión de diferencias culturales?
manueldelgado Apr 18, 2010 10:25 pm

Pues algunos estereotipos se superan y otros se confirman. Lo que yo pensaba de los alemanes era que todos eran rubios de ojos azules y altos, demasiado estructurados, puntuales, bebedores, simpáticos, un poco relajados con la limpieza y eficientes en el trabajo.
Y después de unos meses puedo decir:
Todos de ojos azules, rubios y altos, no; la media es más alta que en España pero no es para tanto. Lo curioso es que veo más alemanas rubias que alemanes rubios. Y los ojos azules eso sí es cierto.
Demasiado estructurados: la burocracia alemana me ha demostrado que sí lo son, no se saltan un trámite. Pero también con temas mundanos, por ejemplo, intentaba enseñar a unos amigos un juego de cartas y había algunas reglas que no están escritas y se pueden cambiar, pues no lo entendían, después de 10 minutos tuve que inventar una nueva regla para dejarles tranquilos.
Puntuales: para nada. De todos los que conozco sólo uno se disculpó por llegar un minuto tarde, el resto considera normal entre 5-10 minutos de retraso.
Bebedores: los fines de semana no hay quien mire cualquier calle y no vea a alguien con una cerveza en la mano, jóvenes, mayores, futboleros,...
Simpáticos: esto sin duda, son unos fenómenos :)
Relajados en la limpieza: sí. Mis amigos no le dan tanta importancia a tener las cosas en su sitio o muy limpias.
Eficientes en el trabajo: Son unas máquinas. Se les mete una cosa en la cabeza y no paran hasta acabarla. ¡Qué envidia me dan!

re: ¿Cuestión de diferencias culturales?
Ebanus Apr 19, 2010 12:38 am

Yo siempre digo lo que escuché una vez en una serie: vayas donde vayas, el cielo es cielo y las personas son personas. Esto no implica que no te puedas encontrar pequeñas diferencias culturales. Se observan, por ejemplo, a la hora de convivir con ellos, donde quedan patentes de qué pie cojea cada uno. Algo que me hace mucha gracia, por ejemplo, es que no tienen facilidad para hacer amigos, incluso aunque hayan vivido situaciones donde se hayan visto empujados a ello. Aunque supongo que algo parecido nos ocurre a todos, en tanto en cuando cierras tu círculo de amistades, ya te das por satisfecho y no tienes necesidad de abrirte más. Pero hasta hace poco, he visto que esto es un poco más acentuado en ellos. Y digo hasta hace poco, porque comencé hace unas semanas un tándem (por seguir probando suerte), el cual me invita a sus fiestas y es más abierto, pero eso es algo que tú tienes que demostrarles también, que eres capaz de integrarte.
Después los considero gente muy alternativa y con otra visión distinta de lo que es su preparación y su juventud. Lo de alternativo es obvio, toda corriente alternativa tiene su legión de seguidores en dicho país. Lo de la visión es muy simple. En España estudiamos hasta terminar nuestros estudios para luego comenzar a trabajar. Aquí no tienen ningún reparo en parar un año para hacer algo que los complemente educacionalmente o como persona; además suelen trabajar al mismo tiempo que estudian para intentar financiarse los estudios y obtener algo de experiencia, y si con todo esto tardan un poco más en terminar su preparación anterior al trabajo, pues parece que no les importa tanto. De nuevo digo que esa es la impresión que me da, luego he hablado con algún alemán que me dice no querer irse de intercambio por perder conocimientos importantes para su

educación. Personalmente, creo que como pierdes conocimientos básicos para tu educación es no saliendo al extranjero, pero esa es mi forma de pensar.
Con todo, creo en su puntualidad (soy impuntual y ya me he llevado alguna bronca, je je) y en su gusto por la cerveza, je je.

re: ¿Cuestión de diferencias culturales?
Albasoriano Apr 19, 2010 2:16 pm

Para empezar, pienso como Ebanus: en todos los sitios te encuentras de todo. Pero es cierto que se cumplen algunos estereotipos. Allá va mi reflexión, quizás un poco desordenada.
A mí también me ha llamado la atención el hecho de que la mayoría de jóvenes de 20 años tienen un rodaje importante tanto a nivel personal como profesional y han viajado muchísimo. Son muchos los que después del «Abitur» van a América Latina, a España o a Australia (son los lugares que más he escuchado) a aprender un nuevo idioma, a trabajar (las chicas sobre todo de «au pair») y a formarse como personas. Esto, sinceramente, se nota en los debates de clase, porque tenemos a gente de más de 20 años con algo de rodaje personal y no niños de 18 que se han metido en la universidad porque «es lo que toca». Además, el hecho de que ellos mismos sean los que se combinan la carrera (antropología y periodismo, filología y teatro...) les da una responsabilidad añadida. Otro hecho curioso es que la mayoría viven fuera de casa desde los 18. Por lo menos aquí en Berlín que los alquileres son relativamente baratos y los pisos vacíos abundan... Muchos se extrañan cuando les decía que en Barcelona vivía con mis padres mientras estudiaba en la Universidad. También he visto a muchas parejas de 30 años con hijos.
En relación a la organización: sin duda. Todo ordenado en la mente, más que en el espacio. Porque son algo desordenados y sí, un poco «cerdillos» también. Pero en cuanto a los planes, las quedadas y demás son increíbles. Lo que me llama mucho la atención es que son muy directos. No se andan con rodeos para nada. Si les dices que en Barcelona tienen una casa van a venir a verte y a dormir a tu casa. Si les dices «ya nos veremos» y no les llamas, se lo toman fatal. Si te tienen que decir «no quiero que vengas a mi fiesta» te lo dicen, sorprendente; y no te miran raro por decir «quiero pagar por separado», porque de hecho ellos también lo prefieren.

En referencia a la puntualidad: yo me he encontrado con alemanes muy puntuales que toleran que llegue 10-15 minutos tarde porque «soy española», pero ellos todavía no me han fallado.
Son tremendamente eficaces. En mi trabajo sólo hablamos mi compañera española y yo, los demás apenas se mueven de su sitio o comentan la jugada entre ellos durante la jornada completa de 8 horas.
Evidentemente que son bebedores: a cualquier hora del día-noche van con una cerveza en la mano. Pero aquí somos los españoles los «borrachos-folloneros». Ellos beben como hábito, nosotros por diversión. Por cierto, nos tienen bastante aprecio, casi todos tienen imán por nuestras fiestas, nuestra comida (en mi piso se vuelven locos si hago tortilla de patatas o les traigo jamón, fuet...), nuestro idioma... Les parecemos exóticos, qué cosas!
Sobre la vida alternativa, es algo que en Berlín queda muy patente. Ves que los hippies son realmente hippies, que van al mercado cuando cierran a ver si les regalan la comida, que viven con estufas de carbón, del arte, de la música... No es este estilo tan «pihippie», es decir, pijos disfrazados de alternativos que tanto abunda en Barcelona. Realmente parece que vivan en los 90.
En cuanto a serviciales y amables: mucho. Más de una vez se han acercado a mí a darme indicaciones si me han visto perdida. Es muy común también que se te pongan a hablar en el metro, en alguna plaza, sin ningún objetivo más que hablar. Son tremendamente

confiados: no cierran las puertas, dejan las bicis en cualquier sitio, los zapatos y la colada en la escalera... Puedes ir relajado.
Igual para resumir diría que tienen una gran vocación por las cosas bien hechas y eso les hace ir más tranquilos (¡no hay nada de estrés en el metro!) y sin cometer tantos fallos. ¡Me encantan!

re: ¿Cuestión de diferencias culturales?
CristinaPozo Apr 24, 2010 9:19 am

¡Qué aportaciones más interesantes! En general, veo que habláis de que algunos estereotipos se confirman y de que otros se desvanecen. Eso va relacionado mucho con la experiencia de cada uno, pero coincidís en bastantes puntos. Entonces mi pregunta ahora es: ¿creéis que habéis superado los prejuicios hacia los alemanes? Es decir, ¿podéis entender mejor su forma de actuar/pensar y respetarla como tal sin que sea objeto de sorpresa o de crítica? Por ejemplo, yo me encontré una vez que no me funcionaba la luz de la bicicleta. Entonces un señor que también iba en bici me dijo todo alborotado «Das Licht!!». Al principio me costó entender esa reacción, pero ahora sé que forma parte de su carácter y forma de ser y que es algo que en España no pasa, pero que en Alemania sí.

re: ¿Cuestión de diferencias culturales?
manueldelgado Apr 24, 2010 5:34 pm

En mi caso sí. Hay cosas que ya entiendo de los alemanes. Por ejemplo, el porqué hacen tanta vida en la casa y no fuera como en España (tras este invierno lo comprendo perfectamente :)). Otra cosa que he visto es que los alemanes con los que hablo no te cortan en medio de una frase, ellos como tienen que esperar hasta el final para ver el verbo que usas se esperan y entonces contestan.

Pero hay otras cosas que, aunque no consigo comprender el motivo, ya me parecen «normales», por ejemplo lo metódicos que son también lo he aceptado, tienen su estructura y no se la toques. O también su carácter, no son cálidos pero te acostumbras, por ejemplo, el otro día fui con unos amigos a jugar al ping pong y en algunos momentos se reían pero la mayor parte del tiempo tenían gesto serio, si los viera alguien que no esté en contacto con alemanes diría que se lo estaban pasando mal pero nada de eso.
Y lo que más me ha calado es lo cívicos que son. Si cometo el grave error de ir por una zona peatonal con la bici ya me puedo preparar para alguna reprimenda...

re: ¿Cuestión de diferencias culturales?
Albasoriano Apr 26, 2010 11:22 am

Creo que puedo afirmar que entiendo la cultura alemana, claro que supongo que con muchas carencias. El reflejo más claro de esto es cómo me comporto cuando vienen a visitarme mis amigos de Barcelona o incluso mi familia. Constantemente digo «no gritéis tanto» o «¡¡a pesar de que no haya barreras en el metro, hay que pagar!!», «pedir perdón cuando rocéis a alguien», etc. Esto son meros ejemplos, pero es entonces cuando te das cuenta de que algo adaptado a esto, ¡sí que estás! Me di cuenta de esto cuando volví a casa para Navidad. ¡Me indignaba muchísimo cuando se tropezaban conmigo en el tren y no eran capaces ni de mirarme!
Sobre la cuestión de romper esquemas, que ha salido bastante, estando en Frankfurt tuve una experiencia bastante cómica. Estábamos en una terracita y una amiga me dijo que le pidiera un café con leche y hielo. Se armó una buena, porque en la carta sólo

había expreso con hielo o café con leche. Al final le tuve que pedir un café con leche y más tarde le pedí cubitos, porque no hubo manera de que el camarero entendiera que estaba pidiendo algo fuera de la carta.
Por lo de cívicos, totalmente. Ayer estuve en un «Open Air», algo así como una «Rave», y cuando anocheció cada uno puso su cerveza vacía en la papelera, cada grupillo se llevaba una bolsa de basura y todos tan contentos. ¡¡Increíble!! Y son cívicos también como peatones. Me miran fatal si paso el semáforo en rojo, casi nadie lo hace a no ser que se te escape el tranvía.
¡¡Qué deciros de los grill! Ya se han vuelto totalmente locos con el sol. Los bares están llenos de hamacas y la gente come helados en pantalones cortos y sin camiseta. Los parques están completamente llenos, la gente pasa el día entero tirada en una manta, con música, con cualquier juego, leyendo... Con el frío que hemos pasado no me extraña nada la devoción por aprovechar ¡¡hasta el último rayito de sol! Eso me hace entender su atracción por la Costa Brava o Mallorca...
Me encanta de ellos lo respetuosos, directos y seguros de sí mismos que son. No van con estrés porque salen con tiempo de casa. Si no tienen nada que decirte, se quedan en silencio sin que eso signifique que están enfadados. Si tienen que decirte algo, son sinceros y honestos.
Son todo un mundo, estos alemanes ☺

re: ¿Cuestión de diferencias culturales?
Ebanus May 1, 2010 2:29 pm

Entiendo lo que dice Albasoriano sobre lo de que siente que se va adaptando. Para mí también fue un shock cuando llegue a casa en verano y me di cuenta como había cambiado mi comportamiento. No es que me comporte de forma distinta, pero he incluido algunas de las cosas de los alemanes en mi propio comportamiento. A veces, también lo bueno se pega, je je.
En cuanto a lo de que no hablan en el trabajo. Yo creo que no es así. En mi instituto, tenemos una sala común donde trabajan los estudiantes. No es que sea un jolgorio, pero de vez en cuando se ponen a hablar, e incluso los he visto jugando a algún juego. Y si les pides ayuda con lo que sea se vuelcan. Además tienen un bar en el departamento. Me encanta los viernes, cuando terminan todos y se van al bar a tomarse unas cervezas. Lo encontré bastante especial. Además todo esto no significa que no trabajen, todo lo contrario, se esfuerzan siempre en conseguir las cosas.

Encontré interesante el comentario de que no te cortan en medio de una frase porque el verbo está al final y lo necesitan para entender la frase entera (je je).

re: ¿Cuestión de diferencias culturales?
o_kahn_22 May 4, 2010 10:18 pm

Diferencias culturales...pues sí que las hay claro. Todos somos europeos, pero tenemos (gracias a Dios) nuestras diferencias, que hacen de Europa un sitio muy interesante. Los alemanes además son «bárbaros», es decir, nunca fueron (la mayoría) latinos, es decir, pertenecientes al Imperio Romano. Tampoco formaron parte de la cultura griega. España sí. Es por ello, que si ya hay diferencias entre italianos, portugueses, griegos, españoles... pues hay más incluso con los alemanes, porque la base «más básica» que nos une con los demás latinos no nos une con los alemanes.
Sin embargo, tenemos una historia europea en común, e incluso compartimos regente (Carlos I o V, según se mire). Con esta parrafada histórica quiero decir que, a pesar de lo

fácil que hoy es entrar en contacto con otras culturas viajando, con internet... antes no lo era, y eso se nota.
Todos tenemos esa mentalidad europea, de libertad, de derechos del trabajo, de gusto por el placer, etc. etc. Sin embargo, siempre están esas pequeñas cosas que nos hacen diferentes.
Desde mi punto de vista, esas diferencias a veces se ven plasmadas con fidelidad en los típicos clichés que todos conocemos pero otras no. Me refiero por ejemplo a lo de que son unos cuadriculados. Yo creo que no. Es gente normal que quizás es más responsable que nosotros porque, a mi parecer, tiene una mayor conciencia de la autoridad. Me explico: Alemania es un país en el que si haces algo sale un policía de detrás del árbol, y eso ellos lo saben y se comportan como deben (generalizando, aunque no me guste hacer eso). Luego tienen esas cosas que nosotros, españoles, desde nuestra arrogancia histórica, criticamos riéndonos de ellos, como que por ejemplo paguen el transporte público cuando no tienen ninguna barrera que les impida entrar. Esto no nos tendría que provocar risa sino que tendríamos que aplicarnos el cuento: la mayoría pagan porque saben que pagando seguirá habiendo tranvía. Este tipo de cosas las hacen muy bien y a mí me gustan. Me gusta la seriedad en las cosas que tienen que ser serias: si en el súper son 9'94 euros yo quiero que me devuelvan 6 céntimos y no 5 como muchas veces se hace en España. Son pequeños detalles claro, pero todos juntos hacen la diferencia y hacen que sea Alemania quien pueda prestar dinero a Grecia y no al revés.
A pesar de lo que pongo no estoy enfadado (je je). Me gusta España, me gusta nuestra cultura y nuestra piscinita/playa con aceitunas y una *Mahou* en verano. Lo que digo es que para tener eso merecidamente, estaría bien tener parte de esta «seriedad» alemana o «norte-europea» si queréis.

Luego está el apartado ocio/sociabilidad. Aquí claro, los pobres alemanes parecen antipáticos, pero es que aquí los españoles jugamos en la Champions League del gusto por la relación social. Aún así, los alemanes son bastante sociables, menos que nosotros, pero, por ejemplo, más que los franceses (por lo menos desde mi experiencia). Les gusta la fiesta, aunque no la puedan hacer todos los días y les gusta pasarlo bien... ¿a quién no? Yo ya lo he dicho anteriormente, en Colonia estoy en un grupo de alemanes en su mayoría y me lo estoy pasando de lujo. Esta semana bajé a Stuttgart a la casa de un amigo alemán que me presentó a todos sus amigos alemanes. Me lo pasé igual o mejor que en las fiestas de mi pueblo (que ya es decir je je) y tuvieron todos un comportamiento excepcional y me ayudaron en todo momento: uno de ellos me prestó 50€ porque el cajero no funcionaba. ¿Qué español al que conoces desde hace 3 horas hace eso por ti? Igual te invita a la siguiente birra, pero no te da 50€ a, quizás, a «fondo perdido». Es por todo esto que yo no puedo ni tengo ninguna queja de ellos.
Resumo la parrafada:
Los alemanes, para mí no son «cuadriculados», sino que son como se tiene que ser en una sociedad civilizada: serio y trabajador.
Socialmente son más fríos que nosotros, evidentemente, pero no por ello peores amigos. Les cuesta más, pero eso no tiene por qué ser malo. Quizás sea hasta mejor hacerte amigo en el 4º encuentro que en el 4º minuto, ¿no?
Quizás tienen sus defectos, pero todos los tenemos. La perfección no existe, y si existe quizás sea un BMW, y eso es 100% alemán je je.
Y bueno, todo esto lo digo liándome la cabeza como siempre (siempre creo que voy a escribir unas líneas y al final me caliento y escribo una parrafada ja ja) y con cariño y respeto hacia todo el mundo. Lo único que no me gusta es el tema de generalizar como he tenido que hacer. Ni todos los españoles intentan burlar la ley, ni todos los alemanes la acatan. Hay de todo. Pero generalmente...

¡¡Un saludo a todos!!
PS: siento el retraso, pero he estado estas dos últimas semanas muy liado con entregas de trabajos para España y no he tenido tiempo ni de jugar al FIFA...

Formas de vida...

CristinaPozo May 8, 2010 5:21 pm

Veo que sois conscientes de que hay diferencias entre las culturas, pero ¿habéis llegado a adaptar esas «costumbres culturales» a vuestra forma de vida durante la estancia Erasmus? Por ejemplo, el hecho de comer a las 12 y no a las 14. ¿Tenéis más ejemplos?

re: Formas de vida...
manueldelgado May 8, 2010 5:49 pm

Pues en algunos casos sí y en otros no. El comer pronto es una de ellas, la verdad es que tiene su lógica si te levantas pronto para las clases a las 8:30. Otra cosa es el usar la bici, la uso para ir a todos los sitios. También el ir con tu paquetón de botellas al supermercado para coger el «Pfand». Quitarme las zapatillas al entrar en casa. Buscar un «Biergarten» en cuanto hay un rayo de solecito. Desayunar los fines de semana un buen desayuno alemán con pan, mantequilla, mermelada de Ruibarbo (en España ni lo conocía), Quark y demás. El sustituir el Müsli por las galletas mojadas en la leche. El comprar en tiendas de segunda mano. Esperar a que se ponga el semáforo en rojo para los coches....
Pero hay cosas a las que no me acostumbro. La cantidad de «Fricadelle» y «Currywurst» que se comen no lo entiendo. Pero en general no me acostumbro a cogerte algo y comértelo por la calle, aquí en Bonn tienes tiendas de bollería que te venden de todo, desde bollos a bocadillos con lechuga,... y te lo tomas por la calle o de pie en esas mesitas altas. La gente lo hace habitualmente y es realmente extraño para mí. Otra cosa es la falta de pescado fresco. Si no fuera por las tiendas de NordSee no comería pescado fresco (y eso que cierro los ojos y confío en que sea fresco), si no, lo único que me queda son los filetes de arenque en lata y los «Pangasius» congelados. Aparte está la cerveza, esas copas de un litro de cerveza son impensables.

re: Formas de vida...
o_kahn_22 May 9, 2010 10:05 pm

Hoy tardo menos en responder je je.

Pues a ver, yo creo que sí que me he adaptado bastante bien aquí. A mí personalmente no me cuesta nada adaptarme a las cosas. Me acuerdo que cuando me fui a Francia de Erasmus la primera vez me dieron la típica charla esta que te dan antes de irte diciéndote que el primer mes será duro, que si la adaptación que si... yo personalmente según posé las maletas en la estación de tren de Nantes me había adaptado.
Aquí en Alemania lo mismo. Para empezar, no es como hace 40 años cuando venían a trabajar los pobres españoles sin saber dónde iban ni cómo. Ahora vienes con tu tarjeta de crédito más o menos cargada y con la suficiente información (si te has interesado en adquirirla por internet o si ya has estado previamente) para comenzar una «nueva» vida aquí.
Yo pienso que «donde fueres haz lo que vieres» es lo correcto. Yo aquí como regularmente entre las 12 y las 14 como dice Manuel. Lo de la comida para mí no es ningún

problema: no tengo ninguna alergia y me gusta todo, y más si son «Bratwursten» y «Frikadeller» ja ja ja. Y bueno, si al lado me ponen una Mass, entonces ya lo han bordado. Y si, me gusta la comida de la Mensa... También es cierto lo que dice Manuel del pescado fresco: es una lástima que no lo tengan y que tengas que comprar merluza congelada a, con perdón, cojón de mico para poder comer ¿pescado? Pero bueno, es lo que hay. ¡Ah! Eso sí, no hay quien se adapte a eso que parece jamón serrano pero no lo es. Pobre gente, carecer de tan elemental producto... Y tan poco se adapta uno fácilmente al agua «mit Kohlensäure»...
Lo de ir en bici también: en España la bici es mi mejor amiga pues también tenía que serlo si me venía aquí. Lo del semáforo en rojo quizás sea lo que más me ha costado aprender a respetar, porque parece que cuando estás esperando en un semáforo en rojo y no hay coches en 10 km a la redonda los pies actúan por sí solos, ya sabéis a lo que me refiero. Pero aprendí a controlarlos, a pesar de que me sigue pareciendo una pérdida de tiempo y me come un poco la moral. Pero bueno, como digo, si lo hacen ellos por algo será. Me consuelo pensando que si no lo respetas puede salir el policía ese que ha puesto el ayuntamiento detrás del árbol, como comentaba en mi post anterior en «diferencias culturales» jeje. La verdad es que llevo un año intentando comportarme todo lo bien que puedo aquí, no sé por qué, sin infringir leyes o señales.

A ver, qué más cosas... También me he adaptado bastante bien a lo del tema de que las horas de clase aquí no sean horas sino 90 minutos. Ya lo había tenido en Francia y aquí es lo mismo. No me parece exagerado. Sí que es cierto que si la clase es un coñazo es un suplicio, pero bueno, peores cosas hay en el mundo...
Siento que este post sea algo desordenado, pero es que voy poniendo cosas según me acuerdo. A ver, los horarios televisivos y la programación. Aquí he comprobado una cosa: la tele es una mierda en España y fuera de ella. Aquí, gracias a Dios, Mariñas no existe, ni tampoco Anne Igartiburu (o yo he tenido la suerte de no coincidir con ellos vaya). Pero tienen mucha basura. Es curioso la basura que son capaces de sacar por la tele. Me refiero a esos programas en plan «Diario de Patricia» que tanto abundan aquí. Patético, pero parece ser que la tele también está «globalizada». Me hizo «gracia» también que tengan aquí el típico ¿programa? ese de pregunta *chorraitía* o tío bueno como presentador+6000 € de premio para el que llame y acierte, ya sabéis a lo que me estoy refiriendo.
Me gusta sin embargo lo de los telediarios de 10 minutos. Es lo que tendrían que durar en España, porque en España se tiran una hora entre repetir lo que ya han dicho en los titulares, añadirle basura que no son sino «crónicas de sucesos» y no noticias y hablar de cómo Cristiano Ronaldo se ata los cordones de sus nuevas zapatillas. Eso lo hacen muy bien: claros, concisos y correctos. También está bien lo de los horarios de las películas, empiezan antes y así no te tienes que ir a la cama a las mil teniéndote que levantar a currar luego temprano. También están bien los horarios de los partidos de la Bundesliga: a las 5 y media de la tarde lo tienes todo finiquitado (quizás es algo pronto vale), y no como en España que si quiero ver a mi Atleti un sábado por la noche tengo que decirles a los colegas que me esperen en el bar ya que salgo más tarde porque el árbitro añade 5 minutos y me meto ya en las 12 de la noche... (je je). En definitiva, a la tele me he adaptado bien porque, como en España, apenas la veo. Sólo cuando sé que hay algo que me interesa: peli, deporte, programa...
Otra cosa que dice Manuel: lo de las zapatillas. Yo me las quito simplemente porque mi suelo es de moqueta (todavía no me explico cómo en una residencia se puede poner un suelo de moqueta, pero bueno). Y bueno, si voy a casa de un colega y veo que tiene las zapatillas en la puerta pues yo las dejo también, obviamente.

mmmmmm... ¡Ah! también me he adaptado muy bien a conducir a 180 en determinados tramos de «Autobahn» (jejejeje) aunque la verdad es que no sé si está muy bien que eso se pueda hacer. Pero bueno, de la misma manera que no cruzo en rojo porque lo ha dicho un señor, pues si ese señor ha dicho que se puede pisar el acelerador...
Y por ahora no se me ocurre así nada más... ando algo espeso hoy. A ver si leo algo nuevo que se le ocurra a alguno de vosotros y lo comento :)
Un saludo, como siempre, y que empecéis la semana con buen pie :)
PD: algo a lo que no me he adaptado aún del todo es a su lengua (jajaja).

re: Formas de vida..
Albasoriano May 10, 2010 2:10 pm

Hola a todos, y feliz inicio de semana, aunque sea sentada en una mesa de oficina...
Me ha hecho mucha gracia el comentario de Okahn22, realmente a la lengua uno no se adapta ni sin querer... Bueno, la esperanza es lo último que se pierde, o eso dicen.
Al horario de la comida no me he adaptado nada. Será porque me he juntado con muchos españoles, porque me voy a dormir tarde o porque simplemente me ha dado pereza. Eso sí, el contenido de mi comida sí ha cambiado. Ahora como mucha más verdura y productos de veganos que en mi vida había escuchado... La carne es algo cara, así que copié algunas recetas de la mensa que no están nada mal. Claro está que el agua con «Kohlensäure» es algo inaceptable... Sí me he acostumbrado a beber algo más de zumo (de manzana, de cereza...), pero nada de agua con gas. ¡Me gusta poder tomar agua del grifo, en Barcelona es impensable! Siguiendo con el tema de comida... a mí encontrar constantemente «Imbiss» a no más de 2,50 € me vuelve loca. He aprendido a picar por la calle, ya sea «Currywurst», patatas fritas, «crépes»... ¡Incluso me he sentado en las «terracitas» en pleno invierno a comer algo y tomar una cerveza, algo muy alemán!
Soy una inadaptada también con lo de la bici. No lo hice al principio porque vivía en una residencia a una hora del centro y, a -18° era algo impensable coger la bici... Ahora que llega el buen tiempo y vivo en el centro me propongo comprarme una de estas robadas que venden en el mercado turco... Pero mi orientación es nefasta, así que todo se verá.
Esto de comprar en mercadillos la fruta y la verdura, o incluso en tiendas de segunda mano es algo que acostumbro a hacer y que en Barcelona no se me hubiera ni pasado por la cabeza. Comprar una falda por 50 céntimos o vender mi ropa vieja a peso forman parte de mi rutina, ya no me llama la atención.
Lo que comenta Manuel Delgado sobre las bolsas en los supermercados, también es cierto. Siempre voy a comprar con la mochila o cojo cajas de cartón, ¡a lo sostenible! Y la costumbre de guardar las botellas vacías, ya no por el dinero del «Pfand», que al final si lo devuelven tus compis de piso ni lo ves... Pero simplemente por respetar esa faceta sostenible que tienen...
Quitarse los zapatos en casa es realmente algo que he interiorizado. Lo hice hasta en casa durante las Navidades, ¡aunque allí se me congelaban los pies! Algunas cosillas que también he integrado es no gritar tanto cuando hablo en grupo y no acercarme a la hora de saludar, o dar toquecitos en forma de complicidad. Mucha confianza tiene que haber (¡ya me entendéis!) para dejar ir un poco mi faceta de española que da dos besos y abraza «porque sí».
También creo que he aprendido a no hablar por hablar. Me refiero, a suprimir de mi vocabulario el «ya nos veremos» porque se lo toman fatal si es simplemente para quedar bien. Y bueno, yo solía ser puntual ya en Barcelona, pero aquí procuro no llegar tarde,

sobre todo cuando no son españoles. Lo de los semáforos... Es cierto que es un dilema, porque si lo hago sin pensar... los cruzo si no pasan coches... Pero si soy consciente, me paro porque te miran fatal...
De momento no se me ocurre nada más destacable, ¡en cuanto me pase por la cabeza vuelvo a intervenir!
Un abrazo, ¡a vosotros sí!, aunque sea virtual...

re: Formas de vida...
o_kahn_22 May 10, 2010 3:01 pm

Ahora que leo lo de «Pfand» de Alba: yo también lo hago. Principalmente me mueven varios motivos: me gusta ser ecológico porque creo fervientemente en eso de que un poco yo y un poco todos juntan un mucho al final y además a mi me educaron de tal manera que prefiero pasearme 4 horas con un papel de chicle en la mano a tirarlo al suelo. Y bueno, lo del «Pfand» es caso aparte: eres ecológico y encima te llevas una pequeña alegría en el súper (aunque en verdad ya lo habías pagado al comprar la botella) que va desde los 8 céntimos hasta los 3€ (si no eres un recogedor de «Pfand» profesional de estos que tanto abundan claro jeje). ¡La pela es la pela!

re: Formas de vida...
Ebanus May 14, 2010 4:04 pm

Bueno, lo del «Pfand» tiene hasta carácter social con eso de los recogedores de «Pfand». Además, contribuye a que las calles estén limpias de botellas :) En cuanto a la hora de la comida, creo que me viene muy atado a los estudios. En Sevilla, yo tenía clases por la mañana y prácticas por la tarde o al revés. Pero de cualquier manera, entre las 2 y las 3 y media, no tenía nada y podía comer tranquilo o incluso estudiar algo. Pero aquí tengo un horario distinto cada día y el ritmo no para nunca, así que cada día como cuando me dejan, es decir, lo mismo un día termino comiendo a las 11.30 que a las 2.00 o más. No es algo que me venga demasiado bien, pero desde luego no me plantea ningún dilema a la hora de comer. En cuanto a qué comer, prefiero la comida española, aunque esto es cuestión de gustos (o no...).
Yo también voy al «super» con mi mochilita o con una bolsa. Y volviendo a lo del «Pfand», me parece una gran idea, pero yo no compro casi nunca ningún tipo de bebida que no sea Tetrabrick, que luego reciclo por supuesto. En mi casa he reciclado desde chico y no iba a cambiar eso aquí.
La verdad es que las diferencias culturales son pequeñas pero importantes a mi forma de ver. Por ejemplo, que la gente no se relacione en la clase, que se mantengan en su grupo, no sé. Hay cosas que no entiendo como que parejas de treinta y tantos sigan viviendo en WG junto con otras personas. Otras cosas me parecen bien, como ser educado, pero a veces se columpian. Me explico: estaba yo en una discoteca con música alta, peleándome por llegar a la barra; cuando llegué, vino la típica pelea para ver quién es el siguiente para pedir, y luego de un rato esperando, consigo que la chica me eche cuenta y le digo «ein Bier». La chica, se me queda mirando con cara de asco y me dice algo que con la música no llego a escuchar. Luego me lo repite y me doy cuenta que lo que me dijo era «Ein bier, bitte», lo cual le repito y me trae la cerveza. Hay personas que llevan esas diferencias culturales a lo desagradable, y son las que hacen nacer esos tópicos que tanto odiamos, pero eso lo tenemos en todas las culturas. Supongo que es un tema bastante profundo y hay montones de cosas que comentar, pero ahora no se me ocurre nada, si me viene algo a la cabeza (jeje).

re: Formas de vida...
CristinaPozo May 16, 2010 10:35 am

¡Demostráis ser gente muy adaptativa! Contáis que os habéis adaptado a la mayoría de costumbres alemanas. Algunos ya habéis nombrado algunos ejemplos, pero mi pregunta es si hay algo a lo que realmente nunca os podríais adaptar... Como Ebanus comenta, a veces no me acostumbro a esa mentalidad de llevar hasta el extremo las leyes y las normas de comportamiento. Tampoco me acostumbro al hecho que los domingos al mediodía se coma algo dulce (normalmente pastel con el café) y yo me pregunto... ¿dónde está la paella de mi madre? ¿Os pasa lo mismo? :-)

re: Formas de vida...
Albasoriano May 17, 2010 2:10 pm

Seguramente tendría que reflexionarlo un poco antes de contestar....Lo primero que se me ha pasado por la cabeza es el aceite de oliva. Supongo que no me adaptaré nunca a cocinar con mantequilla o con aceites raros de plantas... Sí que le puedo poner salsas y mostazas a la ensalada, pero de forma puntual, porque donde esté un buen aceite de oliva... Y, como ya dije, el agua con gas creo que no me la voy a tragar nunca.
Otra cuestión, igual no tan importante, es la música. No quiero entrar en discusiones, porque ante gustos, colores. Sin embargo, en Berlín se lleva muchísimo la música electrónica, el tecno, el minimal... Muchos de los Erasmus se han acabado adaptando, viéndolo no ya como música de pastilleros (mis respetos, pero siendo sincera, es a lo que primero lo asocio yo), sino como un estilo en auge a nivel europeo. Yo, por mi parte, lo tolero porque no me ha quedado más remedio, pero creo que no me llegará a gustar nunca. No puedo tener el sentimiento de «fiesta» o «buen rollo» en un open air con música mínima... En fin, lo dicho, que no se me ofenda nadie, ¡por favor! A lo que también me he acostumbrado, y lo noté ayer con una visita, es a ir a casas ocupadas o a fábricas abandonadas y ver a los artistas en su mundo... Había una antigua fábrica de cerveza abandonada y había diferentes «performances»... Había también habitaciones alquiladas por artistas. Teniendo en cuenta que no había apenas luz y que estaba en ruinas, juraría que esto en España sería completamente ilegal. En fin, lo echaré mucho de menos.
No sé si he contestado demasiado a la pregunta. Reflexionaré más y, también en función de lo que digan los demás foreros, haré alguna aportación más profunda. :-D

re: Formas de vida...
manueldelgado May 18, 2010 9:06 pm

En mi caso hay cosas a las que no me he acostumbrado y no sé si lo conseguiré. Pero claro, lo de tomarte un «Tee mit Kuchen» un domingo en una terracita con un poco de sol... con eso no tengo problema :)
La cantidad de patatas, salchichas, bollos, minipizzas y demás «guarrerías sabrosas» es realmente chocante para mí y ni me he acostumbrado a eso ni lo intentaré. Yo me quedo con una paellita o un cocidito antes que con esas comidas de coger y salir corriendo. Aunque no tenga tiempo para comer en casa o en la Mensa, intento llevarme un «tupper» con algo un poco más sano.
Otra cosa que me extraña y a la que no me acostumbro es a la manía de llevar la mochila cargada de botellas de agua de 2 litros. La alemanas las llevan hasta en los bolsos (imaginarse el tamaño que debe tener el bolso) o en los bolsillos laterales de las mochilas. Yo con mi botellita humilde de Coca-Cola reutilizada me conformo.

Y un tema más en serio donde realmente noto la diferencia entre España y Alemania y al que no me acostumbro es la independencia entre padres e hijos. En Alemania cuando cumples 18 o 19 y acabas el colegio, es casi seguro que el chic@ se vaya de casa. Además el trato es bastante más frío (al menos eso es lo que he visto, una chica estaba 2 semanas sin hablar con su familia y otro amigo no se despedía de la madre que había ido a visitarle). Pero puede que sean casos puntuales, aún así me llama la atención, en España somos mucho más besucones con la familia y hay mucho más contacto.

re: Formas de vida...
o_kahn_22 May 19, 2010 11:33 am

A ver, recopilando lo que dicen Alba y Manuel: a mí la comida me gusta casi toda, así que no he tenido problema en adaptarme a su manera de cocinar con mantequilla y aceites «raros» de esos. Otra cosa es que yo use el aceite de oliva porque creo que me gusta más y porque lo otro no lo sé preparar, aunque me han hecho amigos ensaladas con salsas caseras que estaban demasiado buenas (jeje). Yo es que con lo de la comida no tengo ningún problema, no soy el típico que va añorando el jamón serrano aunque me guste mucho. En el aspecto «comida» sólo podría decir que «echo de menos» el Cola-Cao (aunque soy capaz de apañarme con el Nesquik). Suena simple, pero me parece que no hay más. Lo de las minipizzas, salchichas y tal que dice Manuel me encanta, pero me controlo. Siempre he sido deportista y «me han enseñado» a comer, por lo que estoy acostumbrado a hacerlo más o menos bien. La lástima es que no tengo ni las ganas y ni la sabiduría para prepararme un cocido. Pero bueno, combino las ensaladas, el pescado, la pasta y la carne como creo que es conveniente.
En lo que respecta al pastelillo ese que comentáis de los domingos no tengo el gusto... no sé cómo es la ciudad los domingos por la mañana (jeje). De todas maneras, supongo que me gustaría: no sabría decir si una gamba a la gabardina está más rica que un pastel de fresas, ya me entendéis. Aunque hablando de dulces hay algo a lo que no me acostumbraré nunca y es que tengan la costumbre de combinar un excelente pastel con uno de mis odios más grandes: las pasas. No entiendo por qué se empeñan en estropear algo que les había quedado muy bien.
En lo de la música difiero de lo que dice Alba. Yo estoy en Colonia que, seguramente después de Berlín, es la mejor ciudad de Alemania en cuanto a lo que ambiente de juerga se refiere. Yo doy gracias todos los días de poder salir y no tener que escuchar todo aquello a lo que sabéis que me refiero en los bares. Me gusta el minimal, me gusta el heavy, me gusta el tecno, me gusta el «progressive» y no soy pastillero (mi grupo favorito es Queen y tampoco tengo 50 años jeje)... Aquí de hecho hay bastantes latinos y hay bares consagrados a ellos y a los alemanes a los que les gusta todo eso. Yo pisé una vez un garito de esos y no he vuelto. Así que con respecto a eso no he tenido ningún problema sino todo lo contrario. Pero no me «ofendo» Alba: para gustos colores (jeje). Bisbal es un tipo simpático pero no me gusta su música :)
Y siendo también algo más serio, coincido con lo que dice Manuel con respecto a lo de los hijos. Aunque sea generalizar, creo que es bastante cierto ese «desapego» familiar, aunque creo que, como todos normalmente, se quieren. No me ha impactado mucho porque ya lo vi en Francia, pero aún así sí que es destacable el tema de la independencia, no sólo por habitar fuera del domicilio familiar, sino por el aspecto comunicativo también. Yo creo que entre franceses, ingleses, alemanes... los españoles somos la excepción en lo que respecta al trato familiar, pero a mí me parece más correcto lo nuestro, aunque a veces pueda resultar empalagoso.
Relacionado con esto quizás está otra cosa a la que no me acostumbro. Me refiero a ver a toda esa gente de 60 años o más que están un poco perdidos en la sociedad. No sólo

me refiero a los recogedores de «Pfand»: hay mucha gente por ahí que me da «pena» aunque quizás esté equivocado y ellos estén a gusto. No sé si vosotros tenéis esa sensación, pero yo creo que aquí si eres mayor y estás sólo puedes tener más problemas sociales de los que podrías tener en España aunque la cobertura del estado aquí sea mejor. Veo mucha gente (mayor) muy sola...
Y añadiendo otro pequeño tema en tono de broma para no acabar tan tristemente :), he de decir que tampoco me he acostumbrado a dar la mano a las chicas cuando me las presentan. Soy el típico «inadaptado» que si tiene la oportunidad de dar dos besos los da, porque nunca se sabe si se volverá a poder hacer ;) Además, me hace gracia la reacción que tienen. Yo creo que es hasta bonito, porque ya desde el principio se dan cuenta de que no eres como los demás y no necesitan oír tu nombre para saber que no eres alemán (jeje).
Me voy a clase. Si veo más cosas raras en ella, las comento luego (jaja).
¡¡Un saludo!!

re: Formas de vida...
Albasoriano May 19, 2010 12:17 pm

No me gusta aparecer en la misma frase que Bisbal, aunque soy muy tolerante (jeje). Simplemente lo comenté porque me llama la atención que en los sitios más hippies, como en las casas abandonadas, en las open air y todo esto que es «super acumbayá», se pinche música electrónica.
Por lo de la familia, también me llama la atención que tengan hijos tan jóvenes (25-30).
Lo de saludar, yo creo que me estoy «alemanizando», porque últimamente ¡ya doy la mano antes de que me la den! ¡Qué horror! Mira que no me gusta que sean tan fríos... Y ahora se me pasa por la cabeza... ¡¡No me acostumbraré a limpiar con esos mochos tan rarísimos!! Ni a tener tantísimas alfombras...
Otro de los aspectos que comprendo, pero me molesta un poco, es la manía por el aire fresco... Ahora mismo, hace bastante frío (y corriente), pero la ventana de la oficina está abierta para que ventile... Solo los mediterráneos estamos con la bufanda, ¡¡inadaptados!!
Hoy estoy algo quisquillosa, no me lo tengáis en cuenta :-D
¡Un abrazo!

re: Formas de vida...
CristinaPozo May 19, 2010 10:01 pm

Chic@s, ¡me encanta leer vuestras aportaciones! y, desde ahora, ver vuestras caras, aunque son algo pequeñas ;-)
Veo que van saliendo esos aspectos de la cultura alemana a los que no os podéis acostumbrar. En algunos casos, coincido con vosotros :-) Estáis en Alemania durante una temporada relativamente breve. Ahora imaginad por un momento que os quedáis a vivir unos cuantos años en Alemania, ¿os continuaríais adaptando tan bien como lo hacéis ahora o creéis que recuperaríais costumbres españolas?

re: Formas de vida...
Ebanus May 23, 2010 6:01 pm

Yo creo que con el tiempo vas adaptándote y haciéndote a lo que te rodea. Si no tienes la posibilidad de comprar pescado fresco, pues a la larga te olvidas de él, aunque luego te nombran las gambas, como hizo Kahn y te salte el chip español. O las croquetas... Por eso creo que con el tiempo, el trabajo, el vivir más con alemanes y menos con gente de

tu país, todo eso te acerca a su cultura, pero seguro que siempre sigues comprando aceite español (yo lo hago aunque me salga más caro) o trayendo la maleta llena de embutidos cuando vuelves de casa. Yo es que con la comida, aunque me gusta toda, no puedo comerla toda, entonces guarrerías las mínimas y echo de menos la comida de casa, porque como en España no se come en ningún lado. Por otro lado soy bastante cocinitas, así que si puedo, me pongo.
Otra cosa a tener en cuenta con las costumbres a largo plazo es que algo que en su momento no te atrajera especialmente mientras estabas en casa, ahora como te entra la morriña, le das mucha más importancia y te gusta más. A mí por ejemplo me pasa con la música de algunos grupos que antes no escuchaba porque no me atraía y ahora me encanta.
Otra cosa a la que empiezo a adaptarme es lo del culto al sol. La primera vez que salió el sol en Alemania me quede flipado con la gente, que salió en masa a la calle. Poco después volvió el invierno, me volví a resfriar y entonces ya lo entendí todo. Ahora ha salido el sol y ayer hicimos barbacoa y hoy piscina. Piscina en Alemania, nunca lo hubiera imaginado, (jeje). Pero oye, mejor incluso que en mi pueblo. Otra cosa curiosa es que al pasar largos periodos de tiempo aquí, al volver a tu casa eres como un turista más. Tienes la inquietud de ir de tapas, tomarte tu tinto de verano, visitar la catedral, dar una vuelta por el centro de tu ciudad. Es curioso, pero no hay nada mejor que ser guiri en tu ciudad (jeje).

re: Formas de vida...
manueldelgado May 24, 2010 8:44 am

¡Ebanus lo ha clavado! Si vas a estar más tiempo por estas tierras, a no ser que trabajes entre españoles todo el tiempo, vivas con españoles y tus amigos sean españoles, te tendrás que ir adaptando poco a poco. Por ejemplo, lo del pescado o lo del sol.
A mí también me ha pasado lo del culto al sol. Después de este invierno y estar semanas sin ver un rayo de sol, ahora cuando sale lo veo con otros ojos. En España siempre iba de sombra en sombra y aquí si me da un poquito el sol en la cara me quedo como los lagartos, mirando un poco hacia arriba y cerrando los ojos para recibir más :)
Y lo de ser guiri de nuevo en Madrid me encanta. ¿Quién sabe si la próxima vez no visito el museo del jamón?

re: Formas de vida...
o_kahn_22 May 24, 2010 12:35 pm

Yo soy un tipo al que le encanta la lluvia y la nieve (por lo tanto este año pensareis que he tenido que ser el hombre más feliz del mundo (jaja) pero como dicen Ebanus y Manuel, cuando salió el sol lo aprecié de una manera como nunca antes lo había hecho, aunque al contrario que Manuel a los 5 minutos ya estaba buscando la sombra... Es que con el calor no me llevo muy bien yo...
Pero entrando un poco más en la pregunta, si tuviese que trabajar aquí o allí lo haría. No echo de menos nada «material». Me explico: obviamente echo de menos a mi padre, las abuelas, los amigos, la novia (lo pongo en orden aleatorio, que nadie le busque orden de preferencia jajaj)...pero como ya dije, si no hay Cola Cao pues Nesquik, si no hay chorizo pues «Bratwurst», si no hay tapas pues «Mass Bier» a palo seco. Todas las cosas están bien y reunirlas todas es imposible. Yo opino que la sociedad actual está muy «amariconada» y nos quejamos de cosas que si nos oyesen nuestras abuelas/os nos pegarían un bofetón que nos faltaba bosque para dar vueltas.
Yo opino que solo es legitimo echar de menos a los tuyos, pero echar de menos lo material en un mundo en el que lo tenemos todo en mayor o menor medida es de

pecado. Suena a tópico pero los africanos que cruzan el estrecho sin familia ni nada luego consideran que están mejor aquí que allí a pesar de no tener absolutamente nada de su país. Así que nosotros, jóvenes españoles con internet (Skype, Messenger, etc.) que salen de fiesta todas las semanas no tenemos derecho a quejarnos. Esa es mi opinión sobre el tema.
Yo opino eso y además no me quejo. Estoy muy bien aquí salvo por lo de que no tienes a tu familia cerca. Eso sí, para ser totalmente sincero, si me tuviese que traer algo material de España que realmente echo de menos serían mis bicis: es que aquí tengo la de moverme por la ciudad pero yo soy de «downhill» y le doy a la de carretera también y aquí tengo un mono terrible de salir con ellas.
Así que resumiendo, yo creo que podría vivir aquí sin problema, con un trabajo digno y teniendo la oportunidad de pasar mis vacaciones en mi España con los míos y que los míos me visitasen allí. Y es que señores, estamos en Alemania, que si quiero ir de León a Granada a visitar a un amigo tardo más que si tengo que ir a Alemania. No estamos en China o en una isla del Pacifico.
Así que creo que me adaptaría bien porque la distancia es mínima, me da igual como amanezca el día, considero que el país está bastante bien y que se pueden tener buenos amigos aquí y la comida... bueno, lo de la comida no lo voy a explicar otra vez (jeje). Lo único que me podría echar para atrás seria el tema familiar o la imposibilidad de ver a Anne Igartiburu por la tele en el extranjero, manda huevos que no se pueda uno librar de ella ni aquí...
Eso sí, si en un momento de mi vida tengo la oportunidad de trabajar en España con un trabajo que me satisfaga personal y económicamente creo que no dudaría en aceptarlo. Tenemos la suerte de ser españoles y saber disfrutar de España como es debido aunque los «politicuchos» que tenemos se la estén intentando cargar. Yo ahora mismo estoy en Madrid visitando a mi novia (es americana y por eso no tengo tildes en el teclado (jeje), lo siento Cristina si luego lo tienes que corregir si necesitas algún trozo de lo que estoy escribiendo ;)) y es lo que decís, Ebanus y Manuel, te tomas el pinchito de tortilla con tu *Mahou* con más ansia que un noruego de un pueblo del círculo Polar Ártico (jejeje).
Bueno, que el cuadro este de escritura es muy pequeño y ya no sé ni lo que escribo (jeje).
¡¡Un saludo y un abrazo a todos, y a los que les guste mucho, a disfrutar del «solecico», que le ha costado salir!!

re: Formas de vida...
Albasoriano May 25, 2010 10:25 am

Soy la última en hacer mi aportación y eso facilita las cosas, porque ¡me lo habéis puesto todo en bandeja! Estoy muy de acuerdo en todo lo que decís, chicos. Ciertamente, lo del sol es una pasada. Yo y mis amigos españoles somos los primeros en tirarnos en cualquier parque en cuanto vemos un rayito de sol y, con lo poco que pasa últimamente, ya es comprensible. En cuanto a la comida, es verdad que a todo te acostumbras. Yo siempre pido que me traigan fuet y chorizo cuando vienen a visitarme, pero es ya como una manía porque puedo vivir perfectamente sin ello. Echo de menos la comida de casa, pero como la echaría si viviera en Barcelona, independizada de mis padres. Es el tiempo lo que no me permite cocinar, no el hecho de estar en Alemania, porque si te pones, consigues todos los ingredientes (aunque igual un poco más caros) y puedes hacer más o menos comida como la de allí.
Creo, sinceramente, que me podría quedar a vivir aquí tanto tiempo como hiciera falta. Estoy muy de acuerdo con o_kahn_22 cuando dice esto de la sociedad «amariconada». Estamos en la era de la globalización, podemos escuchar la radio española, ver la TV de allí, leer los diarios... hacemos videoconferencias gratis y siempre que nos apetece y,

encima, en unas 3 horas estamos en casa. Es Europa y, aunque Alemania vaya unos cuantos pasos por delante que España, no dejamos de estar en casa. La verdad es que nos quejamos de vicio, porque yo considero que a nivel de calidad de vida, estoy mucho mejor aquí. Conseguí unas prácticas a jornada completa mínimamente pagadas en una semana, cuando el año pasado estuve más de tres meses ofreciéndome a hacer prácticas gratis en BCN y no encontraba nada en mi sector (comunicación). Lo que me pagan no me llega apenas para nada (teniendo en cuenta el alquiler), pero he pedido una ayuda al estado alemán y me la han dado. Aquí te premian por el esfuerzo, no por ser un desgraciado, como en España. Y no es sólo la ayuda económica, es que cada mes me entrevistan y me dan ofertas de trabajo para que mejore mi situación. Lo más sorprendente: no me dan de cualquier cosa, se empeñan en que encuentre algo de periodista. Me guían en cursos de idiomas, en actividades de integración. No dejan de sorprenderme.

Otra cuestión son los estudios. Aquí los «másters» (no todos, pero muchos) son gratuitos. Lo único que me echa para atrás son mis idiomas, que no me permiten sacarle el jugo que querría a las clases. Siento que tengo que volver a casa para continuar con mi formación, tanto para especializarme en mi sector como para meterle algo más de caña a los idiomas y en experiencia laboral (si es posible teniendo en cuenta el panorama...). Aún así, no descarto volver en algún momento, porque creo que de la manera de hacer de los alemanes tengo mucho que aprender. Con excepciones, claro está, pero son el claro ejemplo de la superación y el trabajo bien hecho y eso, para mí, es imposible no admirarlo. Por lo que se vuelve a concluir que me quedaría aquí con mucho gusto.

Un apunte, en cuanto a lo de la música que se ha comentado. Es verdad que aquí he cogido con muchas ganas a algunos cantautores españoles, muchos grupos catalanes y valencianos que en casa no les hacía tanto caso. Es como volver un poco a tu rincón, en esta locura electrónica. Y en cuestiones de cultura, es complicado de explicar sin caer en tópicos o en malentendidos, pero estando aquí he hablado mucho del catalán y de Catalunya. A muchos alemanes les ha sorprendido saber que en España existe el gallego, el euskera y el catalán. Muchos otros, entre ellos del resto de España, han preguntado cuestiones de independencia y demás. Igual me he radicalizado un poco en estos temas, porque te sorprendes con las contestaciones de algunos, pero también es cierto que he aprendido mucho de los argumentos que me han dado. Cuando sales del nido te das cuenta que eres ciudadano del mundo y que son muchas más las cosas que nos unen a todos que las que nos separan. Aunque no por ello he dejado de lado mis convicciones a nivel local. Es una cuestión compleja, pero me ha dado mucho que pensar estos meses.

La parte de echar de menos a los tuyos, es evidente. Aquí siento que he formado mi mundo particular, pero no deja de ser un mundo algo artificial y pasajero. Ahora mi grupo ya se amplía a compañeros de trabajo, a colegas del curso de alemán, a compañeros de piso. Esto da más estabilidad y te aleja un poco de la «burbuja erasmusera de felicidad» Pero mis amigos Erasmus no dejan de ser una base fundamental, como la pequeña familia que me ha acompañado en esta experiencia desde el principio. Y ese círculo se rompe hacia el verano. Quiero decir, que es evidente que teniendo trabajo aquí ya tengo un pie en la realidad, pero igualmente, si tuviera que seguir sin toda la gente que me ha dado cobijo aquí, sin nuestros hábitos de «españoles inadaptados», supongo que sería empezar otra vez de nuevo.

Cristina, y a todos, igual podríamos hablar en algún momento de las sensaciones en relación a la amistad que se generan en el Erasmus. Igual es irnos un poco del tema de estudio, como veas Cristina. Pero ahora que veo que esto ya se va acabando, he reflexionado un poco y creo que todo lo que experimentamos a nivel emocional en cuanto a relaciones personales es una auténtica joya antropológica.

Creo que esta vez me he pasado de pesada. Espero haber dicho algo interesante.

¡Un abrazo y buen inicio de semana!

re: Formas de vida...
CristinaPozo May 25, 2010 8:48 pm

¡Hola a tod@s!
¡Me sorprendéis cada vez más! :-) Veo que el foro está funcionando muy bien y que, incluso, ¡me proponéis temas que me interesan! Sí, ¿por qué no, Alba? Podemos tratar el tema de las amistades durante el Erasmus. ¿Os relacionáis más con otros extranjeros, con españoles, con alemanes? ¿Son amistades duraderas? ¿Qué significan para vosotros esas amistades? ¿Es como una familia?

re: Formas de vida...
manueldelgado May 25, 2010 9:30 pm

Yo tengo que diferenciar. Relacionarme es con Erasmus (mis clases son un poco raras y en la mayoría no hay alemanes) y estoy con prácticas y proyectos con ellos pero sé que cuando acabe esto no los volveré a ver.
Ahora bien, amigos, amigos sólo tengo alemanes. Y en este caso, sí sé que serán duraderas. Estando en un país extranjero te abres más y al no tener una familia al llegar a casa a la que contarle las cosas y los problemillas pues hablas con ellos y se crea una relación más estrecha.
El que mis amigos sean germanos se debe a que al principio del Erasmus, «huí» de los españoles, necesitaba aprender alemán de forma rápida y sabía que con que conociera a un sólo español estaba perdido pues todos se conocen y no tardaría en acabar en el típico grupo de 10 donde sólo chapurrea uno alemán. Si hubiera acabado así, sin duda habrían sido ellos los amigos que conservaría tras el Erasmus y seguramente habría sido una relación más fuerte. Esto lo digo porque por muy bien que te lleves con alemanes y por mucho dominio del alemán, la forma de expresarte es un poco, «atada», sólo sabes las expresiones de los cursos de alemán que has dado y falta soltura en algunas ocasiones para decir todo lo que quieres. Por ejemplo, en diciembre fui a visitar a una amiga alemana que había estado en mi «facu» de Madrid el año pasado, pues bien, esta amiga conocía a una española y nos fuimos a un «Weihnachtsmarkt»; al hablar con la española podía usar expresiones típicas españolas que dan mucha más información que la puramente gramatical (no sé si me explico, ya me parezco a mi profe de alemán explicándome el «doch» y el «mal»). Y creo que esta diferencia sería también importante para el tema amistad.
Bueno, Cristina, lo siento mucho pero veo que mis «posts» son bastante más cortos que los de los compañeros y seguramente sin tanta enjundia, pero soy informático :P a nosotros nos bastan 2 líneas para escribir 1000 por pantalla :)

re: Formas de vida...
Ebanus May 26, 2010 11:17 pm

Yo he de decir que mis amistades aquí son españoles. Conozco Erasmus de otros países, muchos de ellos son buenos amigos, pero mi «familia» aquí son todos españoles. Y es que he vivido con ellos muchos momentos importantes, en todos los sentidos, y a día de hoy sé que puedo confiar en ellos y ellos pueden confiar en mí. Y eso lo tengo muy claro. Es cierto que si hubiera hecho lo de Manuel, mis amigos serían de otros países y las relaciones serían igual o similar, pero las cosas pasan y punto. Yo aunque estoy en este grupo de amigos, he luchado muchísimo para mejorar mi alemán porque era básico para mí. Y lo voy consiguiendo, pese a que soy consciente de que podría ser mucho

mejor. Aún así me esfuerzo mucho en ese aspecto y sin embargo no me siento totalmente recompensado y eso me molesta y me hace más perezoso. Es como con el tándem, que por mucho que les ayudo, pues no terminan de cuajar. Y es que en Sevilla intenté tener muchos tándems y no funcionaron, y sin embargo creo que el Erasmus tiene una deuda con el sistema que, mínimo, debe pagar ayudando a otros chicos que harán su Erasmus en años posteriores y se encuentran igual de perdidos que uno. Siempre digo que hay que tratar a los demás como quieres que te traten a uno mismo, por eso hago lo que quería que hubieran hecho conmigo, pero en fin, creo que empiezo a divagar.
Conectando con el tema de las amistades de nuevo, creo que aunque son amistades que tengo grabadas a fuego en mí, al perder el punto en común con todos, que es la Erasmus, aunque nunca se perderá la amistad, no será lo mismo que con las amistades de cuando uno es un niño, ya que con éstas siempre tendrás un punto en común que es el pueblo/ ciudad donde te criaste y todos vuelven allí por vacaciones.
A fin de cuentas la vida no es más que una sucesión de etapas, vas cerrando unas, vienen otras, y con ellas la gente va y viene, duele, me harto de llorar (sí, soy de los que lloran como una magdalena cuando sabe que se cierra una de estas etapas) pero es inevitable y necesario que la vida siga. Con esto conecto con lo que se comentaba de sobre que somos unos quejicas y que las cosas materiales no tienen importancia. La cosa no es que no puedas sobrevivir sin el sabor del jamón en tu boca, sino que estas cosas evocan etapas pasadas, traen de vuelta sentimientos caídos en el olvido, eso que llamamos morriña. Para mi tener aceite español en la repisa de mi cocina es algo más sentimental que el hecho de que esté más o menos bueno que otro.
En cuanto a lo de vivir en Alemania. Mi objetivo a día de hoy es vivir en muchos lugares y conocer muchas cosas distintas, es decir, no me molesta vivir en ningún lado, pero me gustaría que fueran etapas de tiempo medias, para experimentar más esto que comentaba Alba y no caer en la desidia como me pasa cuando estoy mucho tiempo en algún lugar.

¡Hasta la próxima!

re: Formas de vida...
Albasoriano May 27, 2010 5:21 pm

Si saqué el tema de la amistad fue, como dije, porque se acerca el final y sé que hay mucha gente a la que posiblemente no voy a volver ver. Ciertamente, es una etapa, y como hacemos con todas ellas, nos llevamos lo que nos convence y dejamos atrás lo demás.
Mi grupo de amigos aquí, mi pequeña familia, como decíamos, son también españoles. Es verdad, son cosas que pasan y tampoco me arrepiento de ello. Tengo amigos alemanes y de otras nacionalidades, pero siempre que tengo que recurrir a alguien, lo hago con los de casa. No tanto porque sean españoles, sino más bien porque desde el principio vivíamos la misma experiencia, estábamos igual de perdidos y nos entendíamos mejor; transmitíamos más, claro está.
Lo que yo quería comentar, es este punto en común que tenemos: somos Erasmus y somos españoles (en el grupo hay más nacionalidades, italianos, franceses, holandeses, alemanes... pero generalizo porque somos mayoría y para abreviar). Por lo tanto, nadie se siente excluido, porque todos cumplimos los requisitos básicos. Sin embargo, somos gente que supongo que en la vida real (permitidme la ironía) no nos juntaríamos ni por dinero. Diferentes gustos, diferentes maneras de pensar, diferentes preferencias, principios... Es una pasada poder lidiar con todo esto, no cabe duda. Se aprende

muchísimo de la gente, de las relaciones humanas, del egoísmo, el altruismo... Y se saca paciencia de donde no se tiene. Pero no deja de tener ese toque de «amistad pasajera». Yo en mi vida he tenido un grupo de 30 personas. Sí, te sientes siempre envuelto de gente, sabes que si quieres estar acompañado tienes 29 posibilidades más que en casa, pero no deja de ser algo superficial. A menudo noto que no acabo de llegar a todo el mundo, a profundizar en las personas. Acabas teniendo un grupo de confianza más reducido, claro está. Pero son caras nuevas cada semana, «nuevas incorporaciones» y eso, dejando de lado lo interesante que es, agota muchísimo. Se cumple el dicho este de «quien mucho abarca, poco aprieta». Luego piensas, joder, cuando vuelva voy a tener a mis amigos de siempre, que ya es muchísimo, pero soy consciente de que mi vida social no va a ser ni mucho menos tan activa como lo está siendo aquí.
También he llegado a tener muchas contradicciones mentales. Al ser tantos, es evidente que no te acuerdas siempre del nombre de todos. Es como la selva: hay que destacar. Muchas veces noto que aquí el que más vale es el que sale de fiesta hasta más tarde, el que bebe más, el que habla con más gente, el que «liga» más y memoriza más nombres. Sí, muy superficial. Tampoco es tan lamentable, siempre estamos los que más congeniamos que hacemos cosillas más provechosas, pero la dinámica, para hacernos una idea, es esta. Todo esto, supongo que lo hacen conscientes de que es una islilla de su vida que hay que explotar al máximo. Sin embargo, yo muchas veces me siento molesta porque para mí no es tanto una etapa de paréntesis, sino un puente más en mi vida. Yo el año que viene no voy a ser la misma persona, porque esta experiencia, aparte de hacerme vivir una especie de segunda adolescencia, me ha hecho madurar en muchos sentidos y valorar cosas que antes ignoraba. También me apetece vivir experiencias similares, por eso no creo que tenga que enfocarse el Erasmus como un período de desmadre total, a lo despedida de soltero anual. Lo digo porque siempre se dice que el «orgasmus» es una locura y ciertamente lo ha sido. Pero no por eso he dejado de hacer cosas muy interesantes, que me han llenado mucho y me llevo a gente que espero mantener toda la vida, sinceramente.
En fin, no sé si habéis entendido mis reflexiones, el otro día estaba algo más inspirada.

Buenas tardes y ¡¡me voy de cabeza al curso de alemán!

Internet y las lenguas

CristinaPozo Jun 9, 2010 4:52 pm

¡Chicos y chica! :-)

Como veis, cambiamos radicalmente de tema. Me gustaría saber de qué forma utilizáis las aplicaciones de internet para comunicaros. ¿Utilizáis más, por ejemplo, Skype o Msn para hablar con vuestros familiares y amigos (también los Erasmus) después de haber estado de Erasmus? ¿Han cambiado vuestros hábitos y forma de comunicaros con los demás por internet? ¿Cómo?

re: Internet y las lenguas
Albasoriano Jun 9, 2010 6:05 pm

Msn: reducido a los contactos de Barcelona (uni, amigos de toda la vida...). Escribo en catalán y castellano. Cada vez lo voy usando menos (casi puedo decir que lo he eliminado en comparación al año pasado, que lo usaba para hacer trabajos de la universidad con mis compañeros, situados cada uno en una punta de Catalunya).

Skype: lo descubrí en Berlín. Es mi manera de ponerme en contacto con mi familia, a través de videoconferencias. Es la substitución al teléfono fijo que no puedo usar para fuera de Alemania. He acabado usándolo con algunos mis amigos españoles de aquí (los más cercanos), sobre todo para quedar de manera espontánea. Por la nacionalidad de mis contactos, escribo/hablo en catalán o en castellano. En el trabajo tengo también instalado el Skype, a petición de la empresa, con el mail institucional. Es una manera de ponernos en contacto entre los jefes-trabajadores para no tenernos que estar moviendo y para enviarnos documentos fácil y rápidamente.
Facebook: yo le pondría la estrellita de preferidos. Siempre he sido muy reacia a este tipo de redes sociales, pero este año me he relajado. La verdad es que es un muy buen sistema para mantener tus contactos, compartir fotos, crear eventos, etc. Sí, esto de crear eventos lo he descubierto estos meses y lo hacemos, básicamente, para englobar a todo el mundo y no agobiarnos. Se escribe lo que se va a hacer en alemán, inglés y castellano y se invita a todo el mundo, amigo o conocido. Es un sistema algo frío, pero todo el mundo queda avisado. Luego los más interesados ya llaman al móvil o te abren en el chat del FB. El chat del FB es otro gran invento. Todos los contactos que no acaban de ser muy cercanos hablan por ahí conmigo, sea en inglés o en alemán. A la mensajería de FB también le estoy sacando mucho provecho. Es una mezcla entre mail y sms, y lo miro con bastante frecuencia.
E-mail: lo he dinamizado algo con mi familia. Sin ir más lejos, mis padres me han gestionado el cierre de expediente académico y casi todos los documentos, los datos y demás nos los hemos pasado por mail. Incluso cuando no he podido hablar con ellos, saben que habrá un mail. Con los amigos lo uso como correo postal, ya que nos vamos enviando mails de vez en cuando, en las épocas más estresantes, cuando no podemos hablar.
Móvil: el español lo tengo medio muerto, pero encendido (por temas de batería y demás). Lo uso para emergencias, si el alemán no tiene saldo o si tengo que felicitar a alguien de España. El móvil alemán corre bastante, entre los amigos de aquí, sean alemanes o españoles, o bien de otros sitios y hablemos en inglés. Seguramente al principio pedía a los alemanes que se comunicaran por sms (¡el alemán por teléfono es un dialecto a parte!), pero poco a poco siento que puedo seguir la conversación (ya era hora, también...).
Fijo: sólo puedo llamar dentro de Alemania. La verdad es que sólo llamo a un par de amigas catalanas que también tienen fijo en casa, pero no es habitual. No lo cojo nunca, eso sí, para evitar el estrés de no entender a los amigos de mis compañeros de piso, que no conozco demasiado.
En general, he notado que estoy mucho más pegada al portátil. Para empezar, en Barcelona no tenía ni portátil. Es como mi ventana al mundo, por decirlo de alguna manera. Es mi radio, mi mp3 (he descubierto grooveschark.de, algo como spotify), mi diario, mi televisión, mi teléfono... Nada más llegar lo enciendo y enciendo todas las vías posibles para estar en contacto con los de aquí y los de allí. También es verdad que no estoy muy atenta, porque en el trabajo ya me pego 8 horas delante del PC como para pasar más tiempo delante de él también en casa. Pero realmente, es mi gran compañero.

re: Internet y las lenguas
manueldelgado Jun 12, 2010 11:10 am

La verdad es que hoy en día con todas las tecnologías que hay de redes sociales, mensajería y VIP estás en otro país pero es como si estuvieras en casa. A veces pienso

cómo podían los primeros Erasmus vivir sin comunicarse instantáneamente...¡¿con cartas de papel que tardan días en llegar!?
Yo uso básicamente Skype, mails y en menor medida Facebook. En Madrid no usaba Skype y ahora es algo automático, llegar a la residencia, abrir la puerta y entrar en el portátil para iniciar el Skype. Primero el Skype y luego el Thunderbird para saber al momento quién te escribe. La verdad es que soy un poco... cómo decir, «tech-victim» pero es lo que tiene ser informático, estás todo el día delante del cacharrito y es una vía de escape el poder conectar con alguien.
El MSN no lo uso; lo probé hace algunos años y no me gustaba. La otra forma de comunicarme es claro por el móvil, en la residencia no tengo fijo; tengo 2, uno de Spanien y el alemán es uno extrabásico que me compré la primera semana aquí, sólo vale para llamar, recibir y mensajes, y no le puedes ni cambiar el fondo de pantalla, es único. Eso sí, es tan plano como un IPhone :)
Lo de que el alemán por el móvil es otro dialecto es verdad, yo tengo muchísimos problemas para hablar por el móvil en alemán, entre el ruido, que al no ver a la otra persona pierdes algo de la comunicación y que mi alemán tiene que mejorar...es todo un número.
Pero el cacharrito portátil no sólo vale para comunicarse, es como decía Albasoriano, mi ventana al mundo. Música, videos, noticias,... aquí lo es todo. Eso sí, un día en las Siebengebirge sin portátil, sin Skype, sin mensajes ni nada no tiene precio :)

re: Internet y las lenguas
Ebanus Jul 3, 2010 5:56 pm

He de decir que mi caso es muy similar al de Albasoriano. Por ejemplo, antes no conocía Skype, pero ahora lo uso para comunicarme con mi familia y mis amigos íntimos de la Erasmus. Para los amigos de España, sigo usando los medios de siempre, correos y Tuenti indistintamente y un poco (muy poco) de MSN, pero esto último fue algo que ya hacía en casa. Y es que con este último se pierde mucho tiempo, y tampoco puedo permitírmelo siempre. De cualquier manera, es verdad que de todos los medios, el que se lleva la palma es Facebook. Se usa para todo, desde saber qué día es el cumple de alguien, a ponerte en contacto con un compañero de clase, pasando por organizar la cena con tus colegas. Con esa herramienta, quien no hace las cosas, es porque no quiere. Además, me viene de escándalo cuando llego a casa y quiero enseñarle a mi familia los viajes y las fiestas que hago por aquí. Como dice Albasoriano, es para ponerle la estrellita de preferido.
Por otra parte está el portátil. Trabajo con el portátil, estudio con el portátil, lo uso de teléfono, de enciclopedia, de diccionario, de videoconsola, de televisión, en fin, que mientras este el portátil encima de la mesa, no me voy a aburrir (jeje).
El móvil es lo que más uso para contactar con mis amigos íntimos de aquí, ya que tenemos una tarifa que nos sale gratis llamarnos. Antes hablaba más por otros idiomas por el móvil (aunque no me hace gracia hablar en alemán) pero últimamente, ya me limito al español. Por otro lado, el móvil español lleva apagado un par de meses y así seguirá porque ni me acuerdo del pin :D
En fin, gente, os dejo que voy a estudiar un poco mientras me dejen los alemanes (que están locos por acabarse de clasificar) y para así poder ir tranquilo para ver el partido de España.
¡¡Hasta pronto!!

re: Internet y las lenguas
CristinaPozo Jul 30, 2010 9:31 am

Entonces veo que habéis comenzado a utilizar algunas aplicaciones como Skype que antes no utilizabais. ¿Utilizáis más internet en general como herramienta de comunicación y de búsqueda de información que antes de la estancia Erasmus? ¿Cómo lo notáis?

re: Internet y las lenguas
Ebanus Jul 30, 2010 5:36 pm

Pues la verdad que uso bastante más el portátil para todo en general. Siempre lo llevo encima, si tengo que buscar algo, siempre acudo a él, si tengo que contactar con alguien, lo hago por internet, etc. Siempre lo llevo encima, ya que tanto estudio como trabajo con él, e internet es mi mayor fuente de información. Si aparece un término que no conozco, lo miro en el buscador y para adelante. Muchas veces terminas mirando las transparencias de clases de la universidad de no sé donde, porque es allí donde te ha remitido el buscador, y allí pues encuentras las ecuaciones que ibas buscando o qué significa tal cosa. Antes simplemente le dabas mil vueltas a las cosas, en vez de mirar en otro sitio, a ver si lo entiendes mejor o te ibas a buscar un libro de primero, aunque eso también ha tenido que ver con empezar el proyecto, con los apuntes en alemán y con no tener mis libros aquí. En cuanto a como lo noto, pues con 3 kg de portátil en mi maleta (jejeje).

re: Internet y las lenguas
manueldelgado Jul 31, 2010 12:47 am

Pues me pasa como a Ebanus, soy de los que lo llevan encima casi todo el día. En estos últimos años, internet ha aportado una serie de funcionalidades que han transformado nuestras vidas. Ahora si quieres comunicarte con un amigo en seguida: Skype, MSN, Facebook,... Si necesitas resolver una duda: Google, Wikipedia, LEO, etc. Internet ha comprimido el tiempo y ahora necesitas apenas unos clicks para hacer o saber lo que quieres.
Quizá antes del Erasmus no fuera tan evidente porque las cosas están más cerca pero estando en otro país y con tu portátil siempre a mano, siempre online, pues todo se hace mucho más interactivo.

re: Internet y las lenguas
Albasoriano Aug 4, 2010 5:31 pm

Estoy en la línea de lo que dicen mis compañeros. Internet está siendo la herramienta más potente y casi me atrevo a decir que exclusiva de mis búsquedas. En casa mediante el portátil, en el trabajo con el PC habitual. Lo que sí me he dado cuenta es, por ejemplo, de que he empezado a usar muchos más diccionarios online. Antes me limitaba al dix-osola, a veces al leo. Pero ahora miro mucho en pons, también porque a menudo necesito prestaciones como inglés-alemán o al revés.
Seguramente también puedo afirmar que el hecho de tenerle cierto pánico a las llamadas telefónicas, sobre todo si son a nivel administrativo, me hace mirar horarios de apertura, precios, direcciones... También suelo leer antes de ir a ver una película o un teatro, por si acaso luego no acabo de entenderlo todo, por así decirlo.
Otras dos páginas que se han convertido en mi pan de cada día es la BVG, pues te calcula el tiempo y el recorrido que tienes que hacer mediante el transporte público; y el Google Maps, para buscar calles.

Como ya había comentado en alguna otra ocasión, me he aficionado mucho a todo lo que son medios a la carta, como RAC1, RNE, TV3 y Seriesyonkis, por falta de una TV o una radio que pueda comprender al 100%.

re: Internet y las lenguas
CristinaPozo Aug 6, 2010 2:08 pm

Veo que os habéis vuelto «reddependientes» ;-) y que claramente internet es vuestra principal fuente de información y comunicación.
¿En qué lenguas os comunicáis por internet? ¿Os comunicáis más en alemán o en otras lenguas extranjera (como el inglés) por internet antes de vuestra llegada a Alemania?

re: Internet y las lenguas
Albasoriano Aug 6, 2010 5:17 pm

Yo podría afirmar que antes de venir aquí no usaba más que el catalán y el castellano. Sin embargo, ahora tengo amigos con los que obligatoriamente tengo que cambiar de lengua. He intentado evitar el inglés a toda costa, así que con la mayoría de mis nuevas amistades aquí hablo en alemán. No obstante, siempre queda la islita de ingleses y holandeses (no sé si os ha pasado, pero la mayoría de ellos que he conocido no suelen pasar al alemán) con los que tienes que comunicarte en inglés.
Quizás ahora me atrevo más a consultar diarios y webs en alemán, e incluso de vez en cuando pongo canales como la CNN o la BBC, en inglés. Con todo, la lengua que use depende, como es evidente, de con quién me comunique, así que va a ratos.

re: Internet y las lenguas
manueldelgado Aug 12, 2010 11:03 am

Yo tuve suerte y los «amiguetes» eran alemanes, así que no quedaba otra que usar el alemán :) De inglés nada de nada, lo usaba en las clases a diario y huía de él en cuanto salía de clase, quería mejorar el alemán a toda costa.

re: Internet y las lenguas
o_kahn_22 Aug 13, 2010 1:27 pm

¡¡He vuelto!! Lo siento Cristina pero llevo mes y medio desconectado, lo cual no deja de ser gracioso viendo el tema del que habláis aquí arriba (jeje).

Yo empecé a usar el ordenador hace mucho tiempo ya, soy de esos que tienen la dirección de correo electrónico desde hace 10 años o algo más. Lo usaba ya muchísimo cuando entré en informática en la universidad y tengo cuentas en casi todo lo que hay por ahí en internet. Sin embargo desde hace unos años hago una desintoxicación veraniega: me voy al pueblo, sin internet, y me desconecto, literalmente. Sólo me mantengo al tanto del email para las cosas importantes que sé que van a llegar por allí. Pero nada más. Si no lo hacéis, os lo recomiendo.
La verdad es que poco os voy a descubrir que no sepáis ya. Uso regularmente el portátil todo el año para lo que comentáis: recabar información, comunicarme con los amigos esparcidos por el mundo... No uso el móvil para casi nada, sólo para la llamada de emergencia de 5 segundos de llego 2 minutos más tarde. De hecho en el móvil que tengo ahora que tiene dos años creo que tengo 2 horas y media de llamadas salientes, de las cuales un alto porcentaje pertenecen a las llamadas a atención al cliente (jeje)
¿Las lenguas? Pues cada uno con lo que me entienda. Con los guiris que conocí en mi Erasmus en Nantes conservo el francés y con los de Köln el alemán, aunque también se

escapa el español, el italiano y el inglés, por supuesto. No tengo una lengua predeterminada a decir verdad. Con mi novia empecé hablando en francés y luego me pasé mayormente al inglés sin darme apenas cuenta (es estadounidense). Ahora que habla español pues ya hablo lo que menos me canse en cada momento. Y así hago con todo el mundo: tengo un archivo mental en el que sé lo que habla y lo que no habla la persona a la que voy a llamar/escribir y dependiendo de lo que quiera decirle, de si lo sé expresar correctamente o no, etc. pues uso una lengua u otra.
Y para buscar información lo mismo: entre las lenguas que conozco hago un compendio de páginas en esos idiomas y cojo la información de todos de aquí y de allá, sin ninguna preferencia. La gran variación en ese aspecto este año ha sido el dejar de leer el Marca en lo que a «deportes» se refiere (lo pongo entre comillas porque el Marca ya no se sabe si son deportes o prensa rosa, por no hablar de la calidad de la redacción) para pasarme a leer el Eurosport en alemán.
Y ya para terminar diré también que no me suelo imponer. Me explico: si yo empiezo a hablar con un guiri en alemán y al guiri le da por responder en español, pues hablamos en español y luego retornamos al alemán o lo que sea. Así lo he hecho con mi mejor colega alemán este año y creo que nos ha venido de lujo a los dos (aunque no le he conseguido quitar ese acento chileno, jeje). También lo hago así con mi novia. Para mí, lo importante es la comunicación, y así además consigo hablar todo lo que sé cada poco, no centrándome en una lengua para perder el hábito en las demás.
Y bueno, ahora le daré a «publicar» esperando que la conexión WIFI que le estoy pillando al bar de abajo no se haya ido (jeje). De todas maneras ya no sé ni lo que he puesto. Ayer anduve a Jack Daniels y hoy no voy muy fino... :D
¡Espero que estéis pasando un buen verano!

re: Internet y las lenguas
CristinaPozo Aug 27, 2010 9:53 am

¡No os preocupéis chicos! No os tenéis que disculpar para nada, Rodrigo. Ya sé que es agosto y que, por estas fechas, la gente normalmente tiene vacaciones y que uno no está tan pendiente del ordenador.
Como siempre, ¡respuestas muy interesantes! Después de usar tanto Internet y sus aplicaciones, ¿creéis que el uso de esas aplicaciones de Internet (buscadores, Skype, correo electrónico, etc.) contribuye al aprendizaje de la lengua extranjera y a acercarte a la otra cultura (tener más empatía hacia las personas de la otra cultura, superar estereotipos/prejuicios, etc.)? ¿Creíais lo mismo antes de vuestra estancia en Alemania?

re: Internet y las lenguas
Albasoriano Aug 30, 2010 1:15 pm

Lo único que puedo decir al respecto es que sí ayuda al aprendizaje de la lengua. Muchas veces, en conversaciones informales coges al vuelo expresiones y palabras que luego olvidas. El chat de FB, el Skype y demás recrean estas conversaciones informales, pero por escrito. La ventaja de esto es que puedes retener las expresiones, el vocabulario e incluso (puede parecer «friki», pero yo lo hago) apuntarlo en una libreta. Luego te das cuenta de que apuntarlo igual no hubiera hecho falta, ya que las pones en uso y las interiorizas. Pero para mí ver las cosas escritas me hace tener más facilidad para retenerlas. Si no, aprendo de oído y, aunque también es bueno (quizás es la manera más natural y espontánea), acabo hablando más por repetición de sonidos que expresando palabras y estructuras que realmente conozco.
En cuanto a la cuestión cultural, supongo que a través de estos medios solo se materializan los hábitos que ya conocíamos en persona. Sabemos que igual son más fríos

y eso, por ejemplo (igual no muy representativo), no escriben con tantas exclamaciones. Pero acabas dándote cuenta que los hábitos virtuales son bastante comunes para todos los países.
No sé si contesto bien a lo que preguntas, si quieres algo más concreto, ¡no dudes en comentármelo!
¡Un abrazo a todos!

re: Internet y las lenguas
Ebanus Sep 3, 2010 12:08 am

¡¡Muy buenas!! Aunque Cristina dice que no tenemos que disculparnos, lo siento, pero lo primero es pedir disculpas, pero es que los últimos meses de Erasmus están siendo agotadores en cuanto a trabajo y moral. Hacen falta ya unas vacaciones en el pueblo como las de Kahn (jeje).
En cuanto al tema de comunicación, si algo he aprendido este año es que lo más importante es entenderse. Intento aprender siempre algo de con quién hablo y por ello uso el idioma que más flojo tenga en ese momento para hablar, pero siempre intento que la gente se sienta cómoda hablando. Para los tándems intento hablar en español, porque ellos lo tienen más difícil para encontrar alguien con quien hablar otro idioma que yo. En internet es igual. Depende de la persona y como lo coja. En cuanto a comparar con antes de venir aquí, lo veo difícil, porque en mayor parte la única persona con la que mantuve contacto habitual por internet era la chica con la que hacía el intercambio con el proyecto de Cristina.
En cuanto a la pregunta actual, he de decir que internet vale para lo que lo uses y las opciones son infinitas. Ver una serie en alemán, hacer ejercicios de gramática, contactar con alguien, buscar información sobre algo que has visto u oído a lo largo del día, etc. También depende de lo animado que estés o las fuerzas que tengas, porque muchas veces, al final estás cansado y solo quieres relajarte. Para superar estereotipos y demás (o encontrar nuevos) lo mejor es el contacto directo. Puedes leer mucho o ver muchas cosas, pero es teniendo conversaciones con la gente que te vas encontrando o convivir con ellos, lo que te da una visión más amplia de su personalidad. Como todo también es un ejercicio de apertura y de preguntarte el porqué de las reacciones o comentarios. Si tienes esa inquietud, da igual si es por internet o en persona, aprenderás muchas cosas, aunque ya digo que internet, aunque es una herramienta potente, deja menos huella que una conversación directa y sincera con alguien.
Bueno, pues ¡¡hasta la próxima, gente!!

re: Internet y las lenguas
manueldelgado Sep 3, 2010 2:06 pm

Yo creo que las nuevas aplicaciones y webs que hay por internet contribuyen de manera clara al aprendizaje y la mejora de un idioma extranjero, así como a conocer la cultura.
Pero yo diferenciaría entre dos tipos: las cosas que usaba antes de ir a Alemania y las que usaba durante y después del Erasmus. Me explico: antes de ir a Alemania, lo único que usaba eran buscadores y webs con informaciones de Alemania (Erasmusworld, Spaniards...), porque no se suele conocer a nadie del país donde vas a ir.
Una vez que estás allí, usas el mail para conectarte con los «amiguetes» van surgiendo (en teoría ahora también se pueden usar Facebook, MSN, Skype... pero no van mucho y como les veía cada semana no me hacía falta). Y finalmente, una vez que se ha acabado el Erasmus empiezo a usar el Skype además del mail para poder seguir manteniendo la relación.

¡Un saludo!

Resumen

CristinaPozo Sep 11, 2010 8:34 pm

¿Me podríais escribir en un pequeño párrafo qué ha significado para vosotros la estancia Erasmus? :-) Sé que no es fácil de resumir...pero...pensad en lo que habéis ganado o perdido después de varios meses en Alemania (tanto profesionalmente /académicamente como personalmente).

re: Resumen
manueldelgado Sep 12, 2010 9:49 pm

¿Un resumen del Erasmus? Pues, no puedo decir más que fue el mejor año de mi vida, tanto personalmente como profesionalmente.
Desde el punto de vista profesional/académico todo ha salido perfecto. Me he quitado el último año de carrera con una nota media mucho mayor que la que hubiera sacado en Madrid y en sólo un año. He conseguido un dominio muy bueno de alemán y de inglés. He aprendido a hacer presentaciones profesionales sin temblar de los nervios. Y lo mejor, gracias a los amigos alemanes que encontré, ahora tengo un trabajo en Alemania :)
Personalmente, pues fue mi primera experiencia viviendo solo. Ahora puedo cocinar, planchar, lavar, hacer la compra, etc. Vamos que ya soy una persona que no depende de nadie. He descubierto lo maravillosa que es Alemania al viajar. Me he vuelto un fan de la bici gracias a los paseos diarios a la «facu» con mi bici «Chulapa». He ganado salud aprendiendo a comer más sano (por supuesto, sin contar las comidas en la Mensa). Me he enamorado de Bonn y del Rin. ¡Ah! ¡Menudo año!
No sé si esto es lo que se espera de la respuesta pero es difícil comprimir todos los pensamientos que se me vienen a la mente cuando oigo la palabra Erasmus. Espero que mis respuestas hayan servido de algo ;)
¡¡Un fuerte saludo a tod@s!!
Manuel

re: Resumen
Albasoriano Sep 20, 2010 12:59 am

Aunque coincido en muchos puntos con Manuel, aquí va mi aportación personal. A pesar de que a nivel académico no fui muy productiva, porque iba con 10 míseros créditos de libre elección, me alegro mucho de haberme nutrido un poco de la vida universitaria alemana. Como hemos comentado en algún otro punto, la mayoría de alemanes empiezan la carrera después de haber viajado o haber hecho algunas prácticas que les abren la mente y les hacen elegir lo que, en principio, realmente quieren. Esto, seguramente, se ve reflejado en el comportamiento de los alumnos en clase: aportaciones más precisas y maduras, clases más dinámicas, interactivas, etc. También me llamó la atención el gran nivel de responsabilidad, por decirlo de alguna manera, a la hora de elegir la carrera. No es como en la UAB, por ejemplo, que estudias Periodismo y punto (con un margen de especialización limitado), sino que se montan sus propias carreras (Medios de Comunicación, Antropología y Sociología, por poner un ejemplo). Qué decir de la burocracia a nivel académico. No sé hasta dónde llegará el estereotipo

de efectividad alemana, pero yo daría lo que fuera porque la gestión académica de mi facultad fuera igual que la de la Freie Universität. Con todo, creo que he aprendido mucho de mis compañeros «periodistas» alemanes, porque tenían grandes historias y muchas experiencias vitales (sin contar los muchos idiomas que conocían a la perfección). Por lo que hace a la relación entre profesorado y alumnos, noté que es totalmente contraria a la nuestra. Se tratan de usted y hay una cordialidad muy elevada. Sin embargo, luego es de lo más normal quedar fuera de clase, tomar algo o dar el número personal para resolver dudas. Todo ello, sin parecer un «trepas» o tener intenciones perversas, ya me entendéis.
A nivel profesional, creo que he hecho un gran salto. Igual trabajar para el sector de marketing online no es lo más gratificante del mundo, pero es un sector en auge, sobre todo en Alemania ahora. He aprendido mucho sobre temas que en España empiezan ahora a valorarse y eso, supongo que es algo para el currículum. Además, trabajar en castellano, alemán e inglés simultáneamente te hace abrir la mente. También me he topado con gente internacional, cosa que hace que tanto el alemán como el inglés fluyan.
Por lo que hace a nivel personal, creo que ha sido un año muy importante de mi vida. Pedí el Erasmus porque estaba con la carrera prácticamente acabada y no sabía qué hacer después. Pensé que reforzar el alemán era una buena idea. Llegué a Berlín y tuve unos seis meses de bastante locura. Poco estudiar y mucho salir. Si bien conocí a gente de todas partes, la mayor parte de mis amigos han sido españoles. Sin embargo, una vez acabado el Erasmus, encontré estas prácticas que me han hecho llevar una vida «normal» en Alemania y juntarme con alemanes. Esta segunda fase me ha hecho sentir más satisfecha y productiva. También ha sido un buen empuje para acabar de decidir mi futuro a más corto plazo, que se resume en volver a Barcelona a hacer un máster.
Como dice Manuel, para mí también era la primera experiencia de independencia, así que me he dado cuenta de que ya puedo sacarme las castañas del fuego. En este sentido, también me he dado cuenta de que quiero y valoro a mi familia y amigos mucho más de lo que me pensaba. Estar «solo» y encima en un país extranjero te hace vivir experiencias y estados un poco extremistas de euforia y tristeza. Con todo, puedo decir que me he conocido mucho mejor a mí misma y que he encontrado un bonito equilibrio.
¡¡Un abrazo a tod@s y mucha suerte!!

re: Resumen
o_kahn_22 Nov 3, 2010 1:13 pm

Ganado:

Académicamente he mantenido mis notas en España sin que nadie me haya regalado nada y he mejorado notablemente las dos lenguas que fui a estudiar.
Personalmente, al igual que todos, he hecho multitud de nuevos amigos de los cuales creo y espero que muchos estén ahí durante mucho tiempo.
También personalmente he aprendido a moverme por mí mismo y a sobrevivir con mis actos y mis comidas, lo cual no ha sido fácil.
Perdido:
Creo que a pesar de haber hecho más deporte del de la media de los Erasmus que no son estudiantes de INEF, como atleta de los que entrenan 6 días a la semana, por A o por B, no he podido o no he sabido trasladar esa saludable rutina en ninguna de mis dos experiencias Erasmus a pesar de tener los medios para ello. En resumidas cuentas, no he podido vencer ni a la falta de rutina en los horarios ni a la propia tentación, y tengo

esa espinita clavada, porque aunque me lo he pasado de lujo y he sacado muy buenas notas, creo que podría haber hecho lo mismo conservando mi nivel atlético. Además eso me podría haber dado otro punto de vista más de mi experiencia en Francia o en Alemania. Lo bueno es que ya he vuelto por mis fueros.
Como todos (creo), he perdido esos 9 o 10 meses de evolución paralela del entorno habitual que nos rodea (amigos, familia), porque aunque te enteres más o menos de todo (vía internet o teléfono), no es lo mismo, ya sabéis. No es que sea yo muy dado a comentar o seguir lo que pasa, pero sí que da un poco de lástima lo típico de venir y ver que no sé quién está enfadado con no sé quién sin que tú no hayas podido hacer nada. Pero bueno, tampoco pasa nada, la vida es así.
¡Un saludo a todos!

b. Foro de discusión alemán (en: http://www.wikispaces.com)

Wir fangen die Diskussion an!

CristinaPozo Mar 23, 2010 6:46 pm

Sei mal ehrlich! Während deines Erasmusaufenthaltes hast du kaum Spanisch gelernt. Du hast nur mit deutschen oder anderen Erasmusstudenten rumgehangen oder liege ich falsch?

re: Wir fangen die Diskussion an!
EvaBCN Mar 24, 2010 12:27 am

Ja, das stimmt leider. Das finde ich schade, und auch nicht so, wie ich erwartet hatte, vor allem weil ich sehr gut Spanisch spreche und es auch schon vor meiner Ankunft konnte. (Ich habe 5 Jahre meiner Kindheit in Spanien gelebt) aber ich finde es sehr schwer, Zugang vor allem zu den Katalanen zu finden. Wenn ich Spanisch spreche, dann eher mit Chilenen, Mexikanern oder Bewohnern der Kanarischen Inseln. Sehr schade.

re: Wir fangen die Diskussion an!
Marian.Lueder Mar 24, 2010 11:42 am

Hi. Ich kann zumindest Evas Eindruck bestätigen, dass das bei vielen Erasmusstudenten der Fall ist und auch bei mir im ersten Semester eher (wenn auch nicht gänzlich) so war. In meinem Fall allerdings aus zwei Gründen: Zum einen lag es mit Sicherheit auch daran, dass ich zu Beginn meines Aufenthalts in Sevilla noch nicht wirklich gut Spanisch konnte und Kontakte knüpfen natürlich immer damit verbunden ist. Die Sprache zu beherrschen ist einfach alles. Dementsprechend habe ich im ersten Semester schon mehr Zeit mit anderen deutschen Erasmusstudenten verbracht, allerdings von Beginn an darauf geachtet, dass ich zu Hause nur die Möglichkeit habe, Spanisch zu sprechen (habe mit einer Spanierin und einem Brasilianer zusammengewohnt). Zum anderen muss ich aber auch jetzt im zweiten Semester noch sagen, dass das von Eva erwähnte «Zugang» finden nicht immer ganz einfach ist. In der Uni beispielsweise sind zwar alle super freundlich, aber es scheint mir schon so zu sein, dass alle untereinander ihre eher fest bestehenden Freundeskreise haben.

Bei mir hat das Kontaktknüpfen dann eher über den Sport funktioniert. Mache seit 10 Jahren Capoeira und habe dort wirklich ein paar Leute kennengelernt, mit denen ich auch abseits des Trainings was mache.
Vielleicht noch als kurzer Abschluss: Generell erscheinen mir hier in Sevilla besonders diejenigen Leute sehr offen zu sein, die selbst schon einmal einen Erasmusaufenthalt gemacht haben oder aber dies noch vorhaben.

re: Wir fangen die Diskussion an!
Nadoe Mar 30, 2010 7:04 pm

Also ich kann diese Aussage glücklicherweise nicht bestätigen. Ich habe in Huelva nur gute Erfahrungen mit den Spaniern gemacht und hatte von Anfang an sehr viel Kontakt zu den Einheimischen. Auch wenn ich natürlich viel mit anderen Erasmusstudenten gemacht habe, so waren bei uns immer Spanier mit dabei oder ich war alleine mit meinen spanischen Freunden unterwegs. Vielleicht lag das einfach daran, dass es von Anfang an mein Ziel war, mich so gut wie möglich zu integrieren.
Allerdings glaube ich auch, dass es in einer kleinen Stadt wie Huelva, in der es einfach noch nicht so viele Austauschstudenten gibt, einfacher ist als in Großstädten wie beispielsweise Madrid oder Barcelona. Auch die offene Art der Andalusier hat mit Sicherheit dazu beigetragen. Aber ich denke auch, dass man den Kontakt aktiv suchen muss.

re: Wir fangen die Diskussion an!
dianavu Mar 31, 2010 3:14 pm

Ich schließe mich Nadoe an. Auch ich hatte das Glück in Huelva gleich auf Anhieb nette SpanierInnen in der Uni und auch außerhalb kennenzulernen. Dementsprechend habe ich mit diesen Leuten mehr Zeit verbracht als mit den anderen ErasmusstudentInnen. Genauso wie bei Nadoe war es mein Ziel mich gut zu integrieren und mein Spanisch zu verbessern.
Dementsprechend habe ich dort echt Freunde für's Leben gewonnen und bin froh sie bald wieder besuchen zu können. Aber natürlich hab ich mich nicht nur auf den Kontakt zu Spaniern beschränkt. Erasmus hat mir Tore in einige Länder Europas geöffnet, wofür ich recht dankbar bin.
Ich denke, es liegt einfach bei jedem selbst, was man zum Ziel eines Auslandssemesters macht. :)

re: Wir fangen die Diskussion an!
scheerer Nov 14, 2010 4:10 pm

Ich hatte zwar viel mit anderen ErasmusstudentInnen zu tun, hatte aber das Glück, dass viele davon aus Südamerika kamen und wir somit in unserer Gruppe (in der auch ein paar Deutsche waren) meistens Spanisch sprachen. Englisch war nie eine Option, wie es sooft der Fall ist. Klar, wenn man mal nur unter Deutschen war, hat man Deutsch gesprochen, aber das hielt sich in Grenzen. Zudem stimme ich Nadoe auch zu, dass es, glaube ich, einfacher ist in einer kleinen Stadt mit weniger ErasmusstudentInnen mit SpaniernInnen in Kontakt zu treten. Ich war im kleinen Städtchen León und habe viele nette SpanierInnen (wobei jetzt nicht sofort von Anfang an) kennen gelernt. Ich hatte auch das Glück, eine super WG mit zwei Spanierinnen gefunden zu haben. Meine Mitbewohnerinnen waren sehr offen und nett und wir haben viel zusammen unternommen und sie haben mich auch in ihre Freundeskreise mit einbezogen.

Insgesamt muss ich sagen, dass ich echt Glück hatte, in die spanische WG gezogen zu sein und mit einer internationalen Erasmusgruppe zu tun hatte, in der wir (fast) nur Spanisch gesprochen haben.

re: Wir fangen die Diskussion an!
hstroehe Nov 15, 2010 6:59 pm
Also bislang ist es gemischt. Ich habe relativ viele Erasmusfreunde, aber wir reden meistens auf Spanisch, dazwischen tummeln sich auch einige Spanier. Es ist ein bischen schade, dass ich in einer typischen Erasmus-WG gelandet bin, denn wir reden hier Spanisch, Englisch und Deutsch.

re: Wir fangen die Diskussion an!
L.Steckel Nov 29, 2010 7:44 pm

Auch ich habe hier vor allem Erasmus-Freunde. Ich glaube, das ist einfach normal, man macht die gleichen Erfahrungen, man ist in der gleichen Situation. Auch ich habe die Erfahrung gemacht, dass vor allem die Spanier, die selbst schon einmal Erasmus gemacht haben, sehr aufgeschlossen sind. Insgesamt habe ich ehrlich gesagt wirklich das Gefühl, bis jetzt hier kaum Spanisch gelernt zu haben.

Sprachfähigkeiten verbessert?

CristinaPozo Apr 5, 2010 11:37 am
Also, du hast mehr oder weniger, besser oder schlechter, mit spanischen Studenten Umgang gehabt, aber kannst du mir auch sagen, welche Fähigkeiten du deiner Meinung nach im Spanischen am meisten verbessert hast: Sprechen, Hörvesrstehen, Lesen, Schreiben, Interaktion?
Wie merkst du das? Wenn du z.B. ein Bahnticket kaufst?

re: Sprachfähigkeiten verbessert?
dianavu Apr 13, 2010 7:59 pm

Also, bei mir hat sich das Sprechen deutlich verbessert. Mit dem Hörverständnis hatte ich noch nie sonderliche Probleme, aber dann im Gespräch auch sofort etwas antworten zu können, fiel mir bisher eher schwer (oder was waren nur so nichtssagende Standartphrasen). Da hat mir das Semester in Spanien jetzt echt geholfen. Natürlich geht das Lesen auch schneller, weil man ein paar Vokabeln weniger nachguckt, und beim Schreiben ist man sich auch sicherer, weil man den Satzbau dann einfach im Kopf hat, wenn man fast nur von Spaniern umgeben ist und folglich auch fast die ganze Zeit nur Spanisch hört.

re: Sprachfähigkeiten verbessert?
Marian.Lueder Apr 20, 2010 4:47 pm

Ich denke bei mir haben sich Hörverstehen und Sprechen am Meisten verbessert, da ein Großteil meines Lernens eher durch Gespräche und im Alltag stattfindet, als dass ich viel zu Hause lernen würde.
Das macht sich allerdings (was das Sprechen betrifft) auch zugegebenermaßen bemerkbar, wenn ich spezifisches Vokabular brauche. Überspitzt ausgedrückt: Es ist für mich einfacher sich auf Spanisch über Gott und die Welt, Philosophie oder Psychologie zu unterhalten, als jemandem zu beschreiben, welche Küchengegenstände und

Handgriffe notwendig sind, um einen Kuchen zu backen.
Dieses Vokabellernen nach Themenblöcken habe ich nämlich zugegebenermaßen mal etwas vernachlässigt. Lesen geht mittlerweile auch ziemlich unkompliziert, wohingegen das Schreiben wohl der Bereich ist, mit dem ich hier am Wenigsten zu tun hatte. Ab und zu mal eine email an Kommilitonen oder Dozenten und hier und da mal eine kurze Ausarbeitung, die sich allerdings bzgl. der Vokabelkenntnisse dann auch eher unkompliziert gestaltet, da sie zumeist auf vorheriger Sekundärliteratur aufbaut und man das entsprechende Vokabular dann größtenteils schon durch das Lesen vorher kennt.

re: Sprachfähigkeiten verbessert?
Nadoe Apr 24, 2010 2:11 pm

Also ich denke, dass sich bei mir alles verbessert hat. Zwar konnte ich vorher schon einigermaßen Spanisch, aber anfangs machte mir der andalusische Akzent doch sehr zu schaffen. Und wirklich viel geredet hab ich anfangs auch nicht, da ich mich einfach nicht wirklich getraut habe.

Nach 10 Monaten hatte ich allerdings überhaupt keine Probleme mehr, sei es beim Sprechen, Verstehen oder Schreiben. Ich denke, dass ich durch das Zusammenwohnen mit Spaniern auch einen relativ umfangreichen Wortschatz bekommen hab. Klar gibt es immer noch einiges, was ich nicht weiß, aber grundsätzlich kann ich mich auf Spanisch sehr gut verständigen.
Erst letzte Woche war ich wieder in Spanien, diesmal in Madrid, und ich hatte in jeder Situation keinerlei Probleme mich auf Spanisch zu verständigen.

re: Sprachfähigkeiten verbessert?
hstroehe Nov 15, 2010 6:56 pm

Also bislang würde ich sagen: Alles gleichmäßig gleich viel. Allerdings redet man zwischendurch doch immer wieder Deutsch oder Englisch - man kann ja unmöglich einfach jedem aus dem Weg gehen, der kein Spanisch spricht...
Was mir aber definitiv bislang im Spanischen noch fehlt sind Ausdrücke, die man mal eben so sagt oder die man im Alltag braucht. Ich kann mich ohne weiteres mit anderen über irgendwelche Themen wie z.B. Reisen, Studium, Freunde etc. unterhalten, aber ich bin mir nie sicher bei Sätzen wie: «Ich leg mal grad meine Jacke da in die Ecke». Das liegt wohl daran, dass man sowas weder im Spanischkurs lernt, noch sind das Sätze, die man googlen kann.

re: Sprachfähigkeiten verbessert?
L.Steckel Nov 29, 2010 7:51 pm

Ich glaube, dass ich mich vor allem im Hörverstehen verbessert habe. Auch mein Wortschatz hat sich natürlich vergrößert, allerdings vor allem Jura-Fachvokabular und weniger Alltagssätze.
Auch Lesen fällt mir schon deutlich leichter. Einige Wörter kennt man einfach mit der Zeit.
Probleme habe ich leider immer noch mit dem andalusischen Akzent.

Kulturelle Unterschiede?

CristinaPozo Apr 26, 2010 9:30 am
Sind die Spanier anders als die Deutschen? Es gibt viele Stereotypen über die Spanier. Zum Beispiel, die Spanier sind für die Deutschen als faul, laut, feiern gerne, trinken gerne Alkohol, nett, gastfreundlich, tanzen flamenco und essen täglich «Paella» bekannt. Hast du diese alle Vorurteile gegenüber der spanischen Kultur überwunden? Wenn ja, wie?

re: Kulturelle Unterschiede?
Nadoe Apr 26, 2010 5:04 pm

Also es gibt definitiv viele Vorurteile über die Spanier. Bei mir hatte sich v.a. das Vorurteil eingeschlichen, dass Spanier eher wenig arbeiten. Aber ganz ehrlich gesagt hab ich relativ schnell gemerkt, dass das alles andere als wahr ist! Selbst die Studenten sitzen schon früh im Semester in der Bib und lernen und kaum gehts auf die Klausuren zu sind die Clubs und Bars wie leer gefegt. Dass sie laut sind stimmt wohl, genauso dass sie gerne feiern, nett sind, gastfreundlich, etc. Ich würde aber definitiv behaupten, dass ich die Vorurteile überwunden hab und mir meine eigene Meinung gemacht habe. Obwohl einige Vorurteile, hauptsächlich die positiven, definitiv wahr sind!! :-) Und wie ich diese überwunden hab?? Naja einfach so viel wie möglich mit Spaniern unternehmen!! ;-)

re: Kulturelle Unterschiede?
Marian.Lueder May 21, 2010 2:17 pm

Zunächst einmal Entschuldigung für die späte Antwort. Hatte es prüfungsbedingt etwas vergessen. Dafür aber jetzt umso ausführlicher: Was Vorurteile angeht, bin ich mit Sevilla ja sozusagen im Zentrum des vorurteilbehafteten Spaniens. Dass hier Faulheit Gang und Gäbe wäre, kann ich (zumindest was die Studenten angeht) auch nicht bestätigen, wohl aber, dass was das Alltagsleben angeht, offenbar eine größere Gelassenheit und Geduld zu herrschen scheint. Vielleicht ein Beispiel zur Veranschaulichung: Als ich etwas in der Bank klären musste, stand ich in einer meterlangen Schlange, weil lediglich ein Bankschalter geöffnet war. Trotz der Wartezeit und auch alles andere als angenehmen Luft dort, beschwerte sich jedoch niemand, sondern warteten alle geduldig, bis sie an der Reihe waren.
Auch den Bankmitarbeiter hielt die Schlange nicht davon ab, einmal kurz seinen Platz zu verlassen um ein Telefonat entgegen zu nehmen, als eine Kollegin ihn darum bat. Ähnliches konnte ich auch in einer Copisteria beobachten.
Da ich selbst eigentlich vor meiner Zeit hier keine negativen Vorurteile über Spanien und Spanier hatte (warum wäre ich auch sonst hierher gekommen?!), galt es auch eher weniger diese zu überwinden, sehr wohl jedoch sich diesem Rhythmus anzupassen. Begegnete ich dieser Gelassenheit (zu der auch die anfangs gefühlte, langsamere Schrittgeschwindigkeit in Fußgängerzonen gehörte) anfangs manchmal noch genervt, habe ich das inzwischen wohl einfach dadurch überwunden, indem ich mich einfach selbst dem angepasst habe. Dazu gehört inzwischen auch, dass ich (wenn ich nicht gerade zu der Zeit Uni habe) mich nachmittags hinlege.
Die Siesta ist zumindest hier in Sevilla etwas, was doch (gerade im Sommer, wo man aber nachmittags ohnehin nicht rausgehen kann) ziemlich verbreitet ist. Abgesehen von den großen Kaufhäusern und Supermärkten ist von 14 - 17:30 Uhr einfach mal fast alles geschlossen.
Bestätigt hat sich auch das eher positive Vorurteil, dass sich der Großteil des Lebens

einfach außerhalb der eigenen vier Wände abspielt. Meinen Mitbewohner z.B. sehe ich manchmal mehr abends in Bars als zu Hause und verabreden tut man sich auch eher selten bei irgendwem zu Hause, sondern man trifft sich in Bars, Plätzen, Cafes oder am Flussufer.
Einhergehend mit diesem Brauch scheint es einfach in jeder Straße gefühlte 100 Bars zu geben. Ich vermag nicht zu sagen, ob dort in der Masse mehr Alkohol getrunken wird, wohl jedoch, dass «ein kleines Bier zum Essen oder zwischendurch» gesellschaftlich doch noch etablierter zu sein scheint, als in Deutschland (und das durch wirklich den gesamten Bevölkerungsdurchschnitt, von jung bis alt und Mann bis Frau). Das Vorurteil des «Lauten» stimmt jedoch definitiv. Fehlen wird mir diesbezüglich auf jeden Fall die Lautstärke in spanischen Bars, wenn ich nach Deutschland zurückkehre. Schon als ich Weihnachten für 10 Tage in Deutschland war und abends etwas mit Freunden in einer Bar trinken war, hatte ich irgendwie das Gefühl, dass etwas nicht stimmt, weil es dort so leise war.
Auch die obligatorische Frage, warum viele Leute von der Straße zum Balkon oder Fenster hochschreien, dass jemand doch endlich runterkommen solle, wird mir fehlen. Ebenso die Wagen mit irgendwelchen Werbungen für Veranstaltungen, die vormittags mit Lautsprechern durch die Straße fahren.
Abschließend vielleicht lediglich noch, dass die Art und Weise miteinander zu sprechen (gerade zwischen Männern und Frauen) sehr viel mehr Körperkontakt betonter ist, was schon beim (angedeuteten) Wangenkuss links und rechts beim ersten Kennenlernen anfängt. Als ich das z.B. während eines Kongresses wie selbstverständlich bei einer kanadischen Besucherin gemacht habe, hab ich erstmal einen geschockten Blick geerntet.

re: Kulturelle Unterschiede?
CristinaPozo May 23, 2010 1:26 pm

Sehr interessante Erfahrungen! :-) Ihr spricht hauptsächlich von «positiven» Stereotypen. Aber, gibt es etwas, dass ihr an der spanischen Kultur nicht verstehen könnt und dass ihr glaubt, dass ihr euch daran niemals anpassen werdet?

re: Kulturelle Unterschiede?
Marian.Lueder May 24, 2010 12:40 pm

Hm, das einzig wirklich nachhaltig Negative, was mir aufgefallen ist, ist dass offensichtlich fehlende ökologische Bewusstsein. So sehr auch innerhalb der eigenen vier Wände auf Sauberkeit geachtet wird, so wenig interessiert sich die Mehrheit dafür, wie es auf den Straßen aussieht. Müll wird einfach aus Autofenstern an der Ampel geworfen und Flaschen, Plastiktüten etc. werden gerade bei botellones achtlos liegen gelassen, so dass der Ort am Ende oftmals einer Müllhalde gleicht. Das scheint man von Seiten der Stadt und Comunidad auch durchaus erkannt zu haben und versucht etwas dagegen zu tun. Nicht umsonst sind zumindest offiziell der Alkoholverkauf nach 22 Uhr sowie die botellones in Wohngegenden veboten (wobei dabei mit Sicherheit auch der verstärkte Alkoholkonsum von Minderjährigen zu geführt hat). Dazu gibt es von der Stadt initiierte Aktionen wie «Sevilla limpia» oder Aufklärungskampagnen auf den Bildschirmen in Bussen, Inschriften auf Abfallcontainern etc. Noch scheint das Ganze allerdings keine große Wirkung zu zeigen, wobei das mit Sicherheit auch Zeit erfordert und nicht von heute auf morgen geht.
Das Einzige womit ich mich auch sonst noch ein bisschen schwer tue, ist das Brotangebot im Supermarkt. Mir fehlt ein bisschen die Vielfalt verschiedener Brotsorten und vor allem Schwarzbrot. Sorry, aber auch das pan integral, das es gibt, ist da nicht

wirklich ein gleichwertiger Ersatz. ;-)
Ist allerdings weniger ein Unterschied an den ich mich nicht anpassen kann (funktioniert ja auch irgendwie), sondern mehr eine der wenigen Sachen, die mir ein bisschen aus Deutschland fehlen.

re: Kulturelle Unterschiede?
Nadoe May 28, 2010 1:29 pm

Da schließ ich mich Marian an, was die negativen Seiten angeht. Auch ich finds nicht so wirklich toll, dass man seinen Müll überall liegen lässt und dass es aber auch anscheinend niemanden stört. Klar gibt es dann diese Aktionen von den Städten, dass es etwas sauberer wird, aber ich denke, dass man das nicht einfach so schnell in den Köpfen der Leute ändern kann.

Und auch beim Brot muss ich 100%ig zustimmen! Auch mir hat einfach die Auswahl gefehlt und dass es einfach nur Weißbrot gibt. :-) Wobei ich sagen muss, dass es bei Mercadona zumindest sowas ähnliches wie Vollkornbrot gibt! Immerhin etwas. ;-)

re: Kulturelle Unterschiede?
CristinaPozo Jun 4, 2010 10:10 am

Hallo Mädels!

Eure Texte sind sehr interessant! Ich bin mit Euch der Meinung, dass es in einigen großen Städten Spaniens an Sauberkeit mangelt und dass die Leute sich dessen nicht bewusst sind.
Ihr sprecht von dem Brot. Was esst ihr in Spanien statt Schwarzbrot? Und damit komme ich zum Thema Gewohnheiten. Habt ihr Euch an den spanischen Gewohnheiten angepasst? Zum Beispiel, erst um 14 Uhr das Mittagessen zu haben oder um 21 Uhr das Abendbrot?

re: Kulturelle Unterschiede?
Nadoe Jun 4, 2010 6:32 pm

Hmm... was hab ich statt Schwarzbrot gegessen? Naja, das was es im Supermarkt eben zu kaufen gab, d.h. Baguette und Weißbrot. Es ist ja auch nicht so, dass ich das nicht gerne essen würde, aber wir sind eben von der großen Auswahl in Deutschland sehr verwöhnt und ab und an ein Vollkornbrot hat schon was! :-)
Was die anderen Gewohnheiten angeht: Damit hatte ich nie wirklich ein Problem. Ich bin es sowieso gewohnt eher spät zu essen und von daher hab ich mich sehr schnell an die spanische Art angepasst. V.a. im Sommer macht man das aufgrund der Hitze sowieso. Und da muss ich ganz ehrlich sagen, dass mir die spanische Art 1000mal besser gefällt als die deutsche!! :-)

re: Kulturelle Unterschiede?
Marian.Lueder Jun 9, 2010 8:51 pm

An die Gewohnheiten habe ich mich zum Teil angepasst, aber auch andere Gewohnheiten, die ich aus Deutschland habe beibehalten.
Wenig schwer erschien mir die Umstellung der Essenszeiten auf einen späteren Zeitpunkt. Genauso wie Nadoe esse ich in Deutschland (meistens aufgrund von

Seminaren oder Vorlesungen die auch bis 14 Uhr gehen) auch nie vor 14 Uhr mittags. Abendbrot findet dementsprechend auch bei mir schon immer gegen 20 bis 21 Uhr statt.
Was hier aber anders ist, ist die Verteilung der Menge die ich esse. In Deutschland war meistens das Mittagessen die Hauptmahlzeit, während es hier eher abends ist. Hängt aber auch wirklich mit den Temperaturen zusammen, dass man bei 40 °C und mehr tagsüber einfach auch keinen großen Hunger hat. Sich nach dem Mittagessen hinzulegen und ein wenig zu schlafen (wenn ich denn die Zeit habe), mache ich hier mittlerweile auch gerne.
Das Einzige, woran ich mich vermutlich nie gewöhnen werde ist das typisch spanische (bzw. eher andalusische) Frühstück. Tostadas mit Öl und Tomate sind einfach morgens gar nicht mein Ding. Da brauche ich meine Butter oder Margarine und meistens eher was Süßes dazu wie Marmelade oder Honig. Oder halt Müsli.
Ansonsten versuche ich generell viel zu Hause zu kochen und wenig auswärts zu essen, da mir auf Dauer in all den Tapas Bars das Essen zu fettig ist, da viele Sachen frittiert sind und oftmals Pommes als Beilage serviert werden.
Und was das Brot angeht: Schwarzbrot gibt es halt nicht, damit muss man sich halt abfinden. Stattdessen dann halt das Pan Integral was es im Supermarkt zu kaufen gibt oder ab und zu mal Baguette und Weißbrot.

re: Kulturelle Unterschiede?
Marian.Lueder Jun 9, 2010 10:16 pm

Ach ja, kleiner Nachtrag: Christina, «hallo Mädels» trifft nicht ganz zu. Ich weiß, hier in Spanien ist Marian ein Mädchenname, ich bin aber trotzdem männlich, aber das kannst du ja auch nicht wissen. ;-)

re: Kulturelle Unterschiede?
CristinaPozo Jun 16, 2010 7:53 pm

Ok Marian! Es tut mir wirklich Leid. Ich wusste es nicht und ich hatte vermutet, dass du ein Mädel wärest ;-) Ab jetzt weiss ich Bescheid! Nach euren interessanten Antworten ist jetzt die Frage: Denkt ihr, dass ihr eure Vorurteile gegenüber der spanischen Kultur dank dem direkten Kontakt mit der spanischen Kultur überwunden habt? Einige Vorurteile: «Die Spanier sind: faul, laut, feiern gerne, trinken viel Alkohol, nett, gastfreundlich, tanzen flamenco, essen nur pallea den ganzen Tag, etc.»

re: Kulturelle Unterschiede?
Marian.Lueder Jun 28, 2010 4:39 am

Na ja, wie ich schon vorher angedeutet hatte, hatte ich eigentlich nie wirklich negative Vorurteile über Spanier, weswegen es da nicht viel gab, was ich überwinden musste.
Ich kann nur sagen, dass sich die Vorurteile mit dem faul sein oder Paella essen definitiv nicht bestätigt haben. Ich denke das Vorurteil des «Faulseins» kommt unter anderem vielleicht daher, dass man eben tagsüber die Siesta schläft und viele Geschäfte nachmittags geschlossen sind. Wenn man aber einmal im Sommer hier in Sevilla war und Temperaturen von 45 °C und mehr miterlebt hat, weiß man, dass es einen guten Grund hat, warum alles nachmittags geschlossen ist.
Laut, nett und gastfreundlich seid ihr allerdings, wobei das ja mal was absolut Positives ist!
Generell muss ich sagen, dass ich mich mit der Zeit immer weniger fremd in eurer Kultur

gefühlt habe und mir mittlerweile hier eigentlich nichts mehr wirklich auffällt, was Vorurteile bestätigen könnte.
Da ich diesen Donnerstag nach Deutschland zurückkehre, bin ich mal gespannt wie es dann sein wird. Möglicherweise fällt mir dann einiges an Vorurteilen über Deutsche auf, die ich vorher nicht so wahrgenommen habe.

re: Kulturelle Unterschiede?
CristinaPozo Jul 3, 2010 4:22 pm

Ich finde Eure Meinungen sehr interessant! :-) Ich denke, dass ihr Euch den spanischen Sitten sehr gut angepasst habt. Meine Frage ist jetzt, ob diese Erasmuserfahrung Euch geholfen hat, als «Mensch» zu wachsen. Denkt ihr, dass ihr nach dem Erasmusaufenthalt z.B. selbständiger seid?

re: Kulturelle Unterschiede?
Marian.Lueder Jul 18, 2010 4:20 pm

Auf jeden Fall! Letztendlich wird man mit der Ankunft in Spanien (egal wie intensiv man sich darauf vorbereitet und informiert hat) doch ziemlich ins kalte Wasser geworfen und muss seinen Alltag dort einfach irgendwie meistern. Dazu gehören die vielen kleinen Dinge des Alltags, die selbstverständlich sind, wenn man seit jeher an einem Ort lebt, die man jedoch als anfänglich «Fremder» erst neu lernen muss: Wo kriege ich günstig ein Fahrrad her? Welche verschiedenen Bus- und Metrotarife gibt es? Wo kriege ich die Fahrkarten her und wo kann ich sie aufladen, usw... Letztendich stellt man dann aber irgendwann fest, dass mit der Zeit alles viel leichter und selbstverständlicher wird und man gerade, wenn man Problemsituationen meistert, unheimlich daran wächst. So begegne ich zum Beispiel seit meiner Rückkehr sämtlichen Aufgaben hier in Deutschland sehr viel entspannter, weil ich aus Spanien das Selbstvertrauen mitgenommen habe, dass ich irgendwie letztendlich sowieso alles hinkriege und es schon funktionieren wird.

re: Kulturelle Unterschiede?
Nadoe Jul 30, 2010 10:21 am

Da stimm ich Marian zu!!! Ich denke, dass dieses Jahr in Huelva mir definitiv geholfen hat als Mensch zu wachsen. Ich bin wesentlich selbstbewusster und selbstsicherer geworden! Auch wenn man es im Nachhinein vielleicht als ganz einfach ansieht, man ist ja doch wie Marian schon gesagt hat, ins kalte Wasser geworfen worden. Wenn man ganz alleine in ein Land fliegt, wo man die Sprache kaum spricht und sich dann zurechtfinden soll, dann ist das doch eine große Herausforderung. Wenn ich mir das jetzt so überlege denke ich zwar, dass alles halb so schlimm war, weil uns die Uni wirklich super zur Seite gestanden hat, aber im Endeffekt ist es ja schon eine große Leistung, die nicht jeder hinbekommt.
Ich würde auch sagen, dass Spanien mich hinsichtlich meines Charakters sehr verändert hat. Ich bin viel entspannter und positiver geworden. Und wenn ich mal wieder ziemlich schnell genervt bin von einer Sache, denke ich immer noch an Spanien und dann geht das ganze meist besser! :-)
Außerdem wird man einfach viel offener gegenüber seinen Mitmenschen.
Zusammengefasst gesagt: die Zeit in Huelva hat mich definitiv verändert!! :-)

re: Kulturelle Unterschiede?
CristinaPozo Aug 6, 2010 2:13 pm

Sehr interessant! :-) Eure spanischen Kommilitonen denken das gleiche! ;-)

re: Kulturelle Unterschiede?
scheerer Nov 14, 2010 5:02 pm

Hola! Sorry, für den späten Eintrag... habs total vergessen. Es wurde schon viel geschrieben, und eingentlich kann ich allem, was gesagt wurde, zustimmen, da ich es ähnlich erlebt habe.

Ein Beispiel, dass ich durch Erasmsus definitiv Vorurteile überwunden habe: Ich empfand die Siesta (ich war im nicht so heißen Norden Spaniens) am Anfang meines Aufenthaltes als unnütz. Die Läden waren geschlossen, die Mitbewohner schlafen etc. obwohl die Temperaturen ja nicht unerträglich waren (nach denen die Siesta ja oft begründet wird). Doch ich muss sagen, nach ein paar Wochen habe ich die Siesta zu lieben begonnen ;) Sie gehört einfach zum spanischen Rythmus dazu und zudem bietet sie zum Beispiel Familien die Möglichkeit, zusammen mittagzuessen. In Deutschland ist das alles viel hektischer. Die Menschen essen in der Mittagspause auf der Straße und nehmen sich kaum Zeit. Während der Siesta kann man aber gemütlich zu Hause mit der Familie, Freunden etc. essen und sorgt so für eine angenehme Entschleunigung des oft hektischen Alltags. Auch habe ich mich voll an den spanischen Rythmus angepasst (wobei ich trotzdem auf ein ausgiebiges Frühstück nicht verzichtet habe ^ ^). Zu Mittag gegessen habe ich meist auch erst um 14Uhr, zu Abend gegessen dann auch erst um 21 oder 22Uhr.
Wie die Anderen schon gesagt haben, finde ich auch, dass die (positiven) Vorurteile wie gastrfreundlich, laut, feiern gerne zutreffen :) Das mit dem Feiern war auch erstmal eine Umstellung. Dass man frühestens um 3 oder 4 Uhr in eine Disko geht war am Anfang schon anstrengend. Da ich in einer Studentenstadt wohne, war eigentlich auch jeden Abend was los. Nur wenn es auf die Klausuren zuging, hat man nur noch wenige SpanierInnen (wie von meinen Vorrednern schon erwähnt) und viele Erasmusstudenten angetroffen.
Dadurch, dass ich im Norden Spaniens war, traf ich viele typische Klischees gar nicht erst an. Flamenco, Strand, Palmen, Hitze etc. gibt es einfach nicht in der Art, wie es in Andalusien der Fall ist.
Zudem habe ich oft auch von NordspanierInnen die oben genannten Klischees über Andalusier gehört. So meinten einige, dass die Andalusier nicht arbeiten würde, faul seine, nur feiern und essen und die Monate voller Feiertage seien. Das hat mich erstaunt. Denn dass die Vorurteile, die im Ausland bestehen, auch in Spanien über Spanier vorherrschen, hätte ich nicht gedacht.
Was ich in Spanien immernoch nicht verstehe ist, dass die Gehwege voller Hundehaufen sind... Es ist mir in vielen Städten aufgefallen, dass Hundebsitzer ihre Hunde nicht immer ins Grüne bringen, sondern einfach auf der Straße/Gehweg ihr Geschäft verrichten lassen...

Was ich auch noch nicht verstehe ist, dass die Banken in Spanien immer nur morgens und fast nie nachmittags offen haben...
Erasmus hat mich schon ein bisschen verändert. Ich bin, denke ich, viel gelassener geworden/weniger hektisch (wenn der Bus mal nicht pünktlich kommt, dann kommt er eben nicht pünktlich und ist nicht schlimm; wenn die Schlange im Supermarkt extrem

lange ist und die Verkäuferinnen sich trotzdem über die Party letzte Nacht unterhalten, dann ist das auch kein Problem mehr ^ ^). Auch bin ich direkter und offener geworden. Hier wurde man oft im Aufzug, Geschäft etc. einfach angesprochen und man hat sich unterhalten, auch wenn man sich nicht kennt.
Ah, nicht zu vergessen, eine der schönsten Angewohnheiten in Spanien, an die ich mich SOFORT gewöhnt habe und die ich hier in Deutschland seeeehr vermisse, waren die Tapas :) Abends gemütlich von Bar zu Bar ziehen und Tapas essen ist einfach genial. Auch trifft man so immer Leute und bleibt in Kontakt.
Und auch würde ich sagen, dass ein großer kultureller Unterschied zu Deutschland der ist, dass man in Spanien das Leben intensiver lebt und mehr genießt.
Die Zeit war einfach klasse und hat mich gelehrt, viele Dinge im Leben gelassener und positiver zu betrachten.

re: Kulturelle Unterschiede?
scheerer Nov 14, 2010 5:05 pm

Sorry für meine ganzen Rechtschreib- und Grammatikfehler... War gestern zu viel feiern ;)

re: Kulturelle Unterschiede?
hstroehe Nov 14, 2010 10:59 pm

Hallo miteinander!
Also als ich hier ankam hab ich erstmal recht schnell verstanden, warum sich überhaupt solche Steoreotypen (vor allem laut, trinken viel, gastfreundlich) ergeben: Weil man diejenigen, die solchen Stereotypen entsprechen, einfach am schnellsten kennen lernt. Wenn man irgendwo neu ankommt, lernt man nun mal auch zuerst die Leute kennen, die offen und zudem meist auch laut und gastfreundlich sind. Die vielen anderen Menschen, die vielleicht eher ruhig oder einfach nicht so stürmisch sind, fallen einem nicht gleich auf. Jetzt in meinem vierten Monat in Spanien lerne ich auch viele Spanier kennen, die gar nicht dem Stereotyp entsprechen (vor allem durch solche Dinge wie Sprachtandem - weil da auch Leute mitmachen, die man nicht nur auf den Erasmusfeiern trifft ;) . Was ich in Spanien wohl nie verstehen werde, ist die Art erst um 3 Uhr in die Disco zu gehen. Abgesehen davon, dass die Discotheken hier um einiges besser sind als in Bonn oder Köln, komm ich mit der Uhrzeit überhaupt nicht klar. Und so geht es mir auch mit dem gesamten Tagesablauf. Mahlzeiten und solche Dinge sind weniger das Problem, weil ich finde, dass wenn man als Student in einer WG wohnt, man sowieso keine geregelten Essenszeiten hat. Aber an die Siesta kann ich mich nicht so richtig gewöhnen. Mein Rhythmus in Bonn sah ungefähr so aus: Morgens Zeit zum studieren, nachmittags in die Stadt, um irgendwelche Besorgungen zu erledigen und früh abends /abends wieder studieren und evtl. von 20 bis 22 Uhr nochmal mit Freunden treffen. Allerdings geht das hier alles nicht, weil zwischen 14 und 17 Uhr alles geschlossen ist. Das mag Sinn machen im Sommer, wenn es so um die 40 °C sind, aber im Winter ist ja gerade die Zeit nachmittags die schönste, weil es noch hell ist. Es passiert mir immer noch oft, dass ich denk: «Ach, lass mal gerade in die Stadt gehen und noch dies oder jenes kaufen oder kopieren etc.» und dann fällt mir auf, dass gerade Siesta ist.
Das Thema Weissbrot wurde hier ja schon angesprochen. Ich hab eigentlich noch nie verstanden, warum es in den meisten Ländern nur dieses Brot gibt, vor allem weil in Deutschland ja immer und überall gepredigt wird, wie ungesund das wäre... also entweder das stimmt nicht, oder wir leben sehr viel gesünder!?? Ich hab hier

mittlerweile mehrere Geschäfte für «richtiges» Brot gefunden und von daher komm ich damit klar ;). Aber ohne das hätte ich ein wirkliches Problem. Heute habe ich mit einem Spanier genau darüber gesprochen und er meinte, er geht jeden Tag in die Panaderia und kauft frisches Brot... Ich verstehe einfach nicht, dass die das nicht irgendwann widerlich finden (ich kann nach 4 Tagen Weissbrot kein Weissbrot mehr sehen...). Aber das ist ja in anderen Ländern nicht anders. Es ist übrigens immer das Gesprächsthema Nr. 1 zwischen Deutschen ;).
Und zur letzten Frage: Ich glaube, dass ich bereits jetzt schon an dem Aufenthalt hier «gewachsen» bin, da ich schon einige Herausforderungen hatte, die Selbstständigkeit erfordert haben. Zum Beispiel bin ich zwischendurch schon einmal umgezogen und das lief nicht ganz unproblematisch ab. Durch solche Situationen lernt man sich auch selber besser kennen.

Internet und Sprachen

CristinaPozo Aug 6, 2010 2:22 pm

Wie ihr seht, werden wir hier über ein ganz anderes Thema sprechen: Internet und Sprachen. Welche Internetprogramme benutzt ihr, um mit Euren Mitmenschen zu kommunizieren. ¿Benutzt ihr z.B. mehr Programme wie Skype oder MSN, um mit Euren Kommilitonen oder Familie zu sprechen/chatten? ¿Hat sich Eure «Kommunikationsweise» geändert?

re: Internet und Sprachen
Nadoe Aug 11, 2010 10:02 pm

So, dann mach ich mal den Anfang. Während meiner Zeit in Spanien hab ich hauptsächlich Skype und MSN genutzt. Mittlerweile bin ich da aber kaum noch angemeldet, weil mir einfach die Zeit dafür fehlt! Stattdessen kommuniziere ich mit den meisten meiner Freunde über Facebook. Auch wegen den Chats ist das ne gute Alternative zu den ganzen anderen Programmen. Ansonsten glaub ich nicht, dass sich meine «Kommunikationsweise» seit meinem Aufenthalt in Spanien viel geändert hat. Wobei natürlich die Anzahl der Leute enorm gestiegen ist mit denen man versucht in Kontakt zu bleiben und was das ganze natürlich auch schwieriger gestaltet.

re: Internet und Sprachen
Marian.Lueder Aug 18, 2010 1:01 am

Sah und sieht bei mir ähnlich aus. In Spanien habe ich hauptsächlich Skype oder MSN benutzt, um mit meiner Familie und Freunden zu sprechen. Hier in Deutschland nutze ich beide Programme kaum, da ich mit meinem Handyvertrag sämtliche Freunde umsonst anrufen kann und umsonst SMS schreiben kann. Für die Kommunikation mit Freunden und Familie nutze ich also mehr das Telefon. Meine Kommunikationsweise hier in Deutschland unterscheidet sich also schon von derjenigen in Spanien, weil ich einfach hier ein anderes Kommunikationsmedium nutze als dort.
In Kontakt mit meinen Freunden in Spanien bleibe ich auch über Facebook. Einen Facebook Account habe ich übrigens auch erst, seitdem ich in Spanien war und habe es vorher überhaupt nicht genutzt. Das «in Kontakt bleiben» ist auch der Hauptgrund, warum ich bei Facebook angemeldet bin. Um mit Freunden hier in Deutschland zu kommunizieren nutze ich Facebook überhaupt nicht.

Das Problem der «Anzahl der Leute mit denen man versucht in Kontakt zu bleiben», kenne ich allerdings auch. Gerade dadurch, dass ich auch eher wenig zu Hause bin, brauche ich manchmal schon etwas länger um eine Facebook Nachricht zu beantworten, versuche dies jedoch gerade bei den Freunden, die mir besonders wichtig sind doch immer noch möglichst innerhalb von 2 - 3 Tagen zu schaffen.

re: Internet und Sprachen
CristinaPozo Aug 23, 2010 2:12 pm

Ok! Ich sehe, dass ihr Eure «Kommunikationstools» während Eures Erasmusaufenthaltes geändert habt! Ich möchte Euch jetzt fragen, ob ihr nach Eurem Erasmusaufenthalt mit Anderen mehr auf Spanisch (oder anderen Sprachen) im Internet umgeht. Und noch was: Mit wem (spanischen/deutschen Erasmusstudenten, Erasmusstudenten aus anderen Ländern, etc.) sprecht ihr am meisten im Internet?

re: Internet und Sprachen
Nadoe Aug 23, 2010 2:56 pm

Also grundsätzlich kommuniziere ich im Internet über 3 Sprachen: Deutsch, Englisch und Spanisch. V.a. das Spanische nutze ich doch relativ häufig, um mit meinen Freunden zu reden. Allerdings sind das nicht immer nur Spanier. Oft kommt es auch vor, dass ich mit meinen englischen/amerikanischen Freunden auf Spanisch rede. Warum kann ich gar nicht eklären, aber manchmal ergibt sich das einfach so! :)
Am meisten Kontakt habe ich immer noch mit meinen deutschen und englischen Erasmusfreunden. Allerdings auch mit einigen meiner spanischen. Bei den spanischen Freunden ist es eher so, dass ich nur wenige habe, mit denen ich ständig kommunziere. Aber das dann doch relativ regelmäßig. Ansonsten sind es einfach die deutschen Freunde, weil hier auch das Besuchen am einfachsten funktioniert.

re: Internet und Sprachen
Marian.Lueder Sep 18, 2010 10:09 am

Ist bei mir ähnlich wie bei Nadoe. Meine Sprachen im Internet sind ebenfalls Deutsch, Spanisch und Englisch. Englisch schreibe oder spreche ich allerdings eher mit Freunden aus Australien, die ich auch schon vor meinem Erasmusaufenthalt kennengelernt habe.
Neben meinen spanischen Freunden spreche ich auch Spanisch mit den Amerikanern und Engländern, die ich aus Spanien kenne. Liegt denke ich daran, dass ich während meiner Zeit in Spanien immer auf Spanisch mit ihnen gesprochen habe und das nun auch so beibehalten habe.
Im Internet spreche ich zum Großteil nur mit Freunden aus anderen Ländern. Mit den paar deutschen Erasmus-Freunden schreibe ich höchstens mal über StudiVZ (die deutsche Variante von tuenti oder Facebook). Generell telefoniere ich aber mit meinen deutschen Freunden mehr, als dass ich das Internet dazu nutze.

re: Internet und Sprachen
CristinaPozo Sep 18, 2010 2:11 pm

Vielen Dank für Eure Antworten! Wie immer sind sie sehr interessant! Wie ich sehe, hat der Erasmusaufenthalt dazu beigetragen die Fremdsprache öfter zu benutzen. Denkt ihr, dass die Nutzung von Programmen wie Skype, Suchmaschinen, usw. dazu beigetragen

haben die Fremdsprache besser zu lernen und sich der spanischen Kultur zu nähern (mehr Empathie, Stereotypen zu überwinden, usw.)?

re: Internet und Sprachen
hstroehe Nov 14, 2010 3:00 pm

Zur Zeit bin ich noch im Erasmus-Semester und meine Sprachen sind ebenfalls Deutsch, Englisch, Spanisch. Eigentlich benutzen hier fast alle meine Freunde nur Facebook bzw. mit den richtig guten Freunden hier und von zuhause sowie um mit meiner Familie zu sprechen, benutze ich skype und Email. Die drei Programme kannte ich schon aus vorigen Auslandsaufenthalten, von daher hat Erasmus da wenig dran verändert (Facebook und Skype hat sich bewährt ;)). Da ich ja noch in Spanien bin, kann ich momentan nur sagen, dass wir hier im Internet fast nur auf Spanisch sprechen, ausser mit den Deutschen selber. Diejenigen, die sonst beim Sprechen noch Probleme haben und lieber auf Englisch reden, unterhalten sich im Internet auch immer auf Spanisch.

Und zur letzten Frage: Ich glaube, dass das Internet insgesamt ziemlich gut dazu beiträgt die Sprache zu verbessern. Gerade wenn man auf Spanisch chattet, hat man mehr Zeit über die Grammatik etc. nachzudenken und man macht nicht so viele Fehler, wie wenn man sich real unterhält. Allerdings glaube ich nicht, dass man sich der spanischen Kultur dadurch annähert, es ist einfach die einfachste Form der Absprache, die Kultur bekommt man mit, wenn man sich dann auch wirklich trifft ;).

re: Internet und Sprachen
scheerer Nov 14, 2010 5:32 pm

Hallo, ich schließe mich mal wieder allen an ;) Ich habe während meiner Erasmuszeit nach Deutschland via skype und email kommuniziert, was daran lag, dass ich auch kein Festnetztelefon hatte und Skype auch die billigste Variante war/ist. Mit den Leuten in Spanien habe ich über Handy, Facebook und Tuenti gesprochen.

Was interessant war ist, dass eigentlich hier unter den Erasmusstudenten alles über Facebook gelaufen ist. Verabredungen, Partys, Abendessen, Reisen etc. wurden immer über Facebook ausgemacht. Und das alles nur auf Spanisch. Auch den Amrikanern, Australiern, Engländern hat man auf Spanisch geschrieben. Englisch war eigentlich nie anzutreffen. Dadurch hat man viel Spanisch geschrieben und das hat auch dazu beigetragen, die Sprache besser zu lernen.

Um in Kontakt mit den SpanierInnen zu bleiben, nutze ich Tuenti und Facebook. Um mit den anderen Leuten in Kontak zu bleiben nutze ich hauptsächlich Facebook und zum Telefonieren skype. Das läuft eigentlich auch jetzt noch alles auf Spanisch. Das Internet hilf auf jeden Fall, mit der Sprache in Kontakt zu bleiben!

ÍNDICE DE TABLAS, DIAGRAMAS E IMÁGENES

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo I. MARCO TEÓRICO

Tabla 1.1. Modos característicos de la producción del conocimiento (Coaldrake y Stedman, 1999)
Tabla 4.1. Número de estudiantes en las universidades alemanas y españolas 2008/09 (Eurostat, 2010)
Tabla 5.1. Síntesis de las características de los aprendices del nuevo milenio (JRC-UE, 2009)
Tabla 5.2. Síntesis de las nuevas habilidades de aprendizaje en la sociedad del conocimiento (JRC-UE, 2009)
Tabla 7.1. Factores en la comunicación intercultural (Byram, 1997)
Tabla 8.1. Media en competencias TIC por grupos sociales (2005), UE-25 (Eurostat, 2006)
Tabla 8.2. Niveles en competencias básicas en TIC (2005) (Eurostat, 2006)
Tabla 8.3. Forma de adquisición de «e-competencias» (2005) (Eurostat, 2006)
Tabla 8.4. Usos de internet y frecuencia de usos en los países de la UE-27 (Eurostat, 2010)

Capítulo II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 9.1. Etapas del proceso y acciones de la investigadora.
Tabla 9.2. Temporalización de las sub-fases A y B (Elaboración propia)
Tabla 9.3. Valores de cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach. (Ruiz, 1998)
Tabla 9.4. Preguntas del cuestionario relacionadas con los objetivos
Tabla 9.5. Ítems agrupados por tipos de respuesta
Tabla 9.6. Universidades participantes españolas y alemanas y población invitada y aceptante. Índices de participación de las universidades participantes
Tabla 9.7. Relación de las temáticas, las preguntas y los objetivos

Capítulo III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tabla 10.1.1. Número de participantes por Universidad
Tabla 10.1.2. Número de estudiantes participantes por sexo de la universidad española y alemana
Tabla 10.1.3. Frecuencia y porcentaje por universidades y por sexo de los estudiantes participantes
Tabla 10.1.4. Promedio de edad de los estudiantes participantes en el estudio
Tabla 10.1.5. Frecuencia y porcentaje por ramas
Tabla 10.1.6. Frecuencia y porcentaje por estudios superiores

Tabla 10.1.7. Frecuencia y porcentaje por ramas científicas y por sexo
Tabla 10.1.8. Promedio de estudiantes participantes por universidad de destino
Tabla 10.1.9. Frecuencia y promedio de la comprensión oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Tabla 10.1.10. Frecuencia y promedio de la comprensión oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Tabla 10.1.11. Frecuencia y promedio de la comprensión lectora en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Tabla. 10.1.12. Frecuencia y promedio de la comprensión lectora en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Tabla 10.1.13. Frecuencia y promedio de la expresión oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Tabla 10.1.14. Frecuencia y promedio de la expresión oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Tabla 10.1.15. Frecuencia y promedio de la interacción oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Tabla 10.1.16. Frecuencia y promedio de la interacción oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Tabla 10.1.17. Frecuencia y promedio de la expresión escrita en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Tabla 10.1.18. Frecuencia y promedio de la expresión escrita en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Tabla 10.1.19. Orden de las competencias en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Tabla 10.1.20. Orden de las competencias en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Tabla 10.1.21. Comparación del crecimiento de los promedios de los niveles del conjunto de las competencias en los estudiantes españoles y alemanes
Tabla 10.1.22. Promedios de las competencias comunicativas de los estudiantes españoles en las universidades alemanas
Tabla 10.1.23. Promedio de las competencias comunicativas de los estudiantes alemanes en las universidades españolas
Tabla 10.1.24. Resumen del crecimiento de los promedios por universidades
Tabla 10.1.25. Promedio de los niveles de comprensión oral por estudios
Tabla 10.1.26. Promedio de los niveles de comprensión lectora por estudios
Tabla 10.1.27. Promedio de los niveles de expresión oral por estudios
Tabla 10.1.28. Promedio de los niveles de interacción oral por estudios
Tabla 10.1.29. Promedio de los niveles de expresión escrita por estudios
Tabla 10.2.1. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura alemana antes y durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.2. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura española antes y durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.3. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la influencia de la cultura española en el acercamiento a la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.4. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la influencia de la cultura alemana en el acercamiento a la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.5. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la influencia de la cultura alemana en la forma de percibir la propia cultura antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.6. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la influencia de la cultura española en la forma de percibir la propia cultura antes y durante la estancia Erasmus

Tabla 10.2.7. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la española antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.8. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.9. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la adopción de actitudes que prejuzgan hábitos culturales de los alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.10. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la adopción de actitudes que prejuzgan hábitos culturales de los españoles antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.11. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana, distintas a las propias, antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.12. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.13. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.14. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.15. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.16. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.17. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes alemanes antes y durante la estancia
Tabla 10.2.18. Frecuencia y porcentaje de las respuestas sobre la relación de los estudiantes Erasmus alemanes con estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.19. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.20. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre la relación con estudiantes españoles antes y durante la estancia
Tabla 10.2.21. Frecuencia y porcentaje de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes de otras culturas antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.22. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la relación con estudiantes de otras culturas antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.23. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si saber la lengua alemana permite acercarse a la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.24. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si saber español permite acercarse a la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.25. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán permite ser más tolerante hacia la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.26. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español permite ser más tolerante hacia la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.27. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán ayuda a entender mejor la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.28. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español ayuda a entender mejor la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.29. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán fomenta la empatía hacia los miembros de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus

Tabla 10.2.30. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español fomenta la empatía hacia los miembros de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.31. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán ayuda a superar estereotipos y prejuicios de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.32. Frecuencia y porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español ayuda a superar estereotipos y prejuicios de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.2.33. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura alemana antes de la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.34. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura alemana durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.35. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura española antes de la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.36. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura española durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.37. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes de la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.38. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.39. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes de la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.40. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.41. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias antes de la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.42. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.43. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias antes de la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.44. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.45. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes de la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.46. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.47. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes de la estancia en el extranjero

Tabla 10.2.48. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.49. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana antes de la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.50. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana durante la estancia en el extranjero
Tabla 10.2.51. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias antes de la estancia en el extranjero sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española
Tabla 10.2.52. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias durante la estancia en el extranjero sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española
Tabla 10.2.53. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles en todos los niveles y en todas las competencias antes de la estancia en el extranjero sobre la relación con estudiantes alemanes
Tabla 10.2.54. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles en todos los niveles y en todas las competencias durante la estancia en el extranjero sobre la relación con estudiantes alemanes
Tabla 10.2.55. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias antes de la estancia en el extranjero sobre la relación con estudiantes españoles
Tabla 10.2.56. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias durante la estancia en el extranjero sobre la relación con estudiantes españoles
Tabla 10.3.1. Promedio de las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.2. Promedio de las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.3. Promedio de las lenguas de uso en los buscadores por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.4. Promedio de las lenguas de uso en los buscadores por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.5. Promedio de las lenguas de consulta de diccionarios en línea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.6. Promedio de las lenguas de consulta de diccionarios en línea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.7. Promedio de las lenguas de lectura de noticias en portales de información en línea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.8. Promedio de las lenguas de lectura de noticias en portales de información en línea por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.9. Promedio de las lenguas de uso en las redes sociales interactivas por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.10. Promedio de las lenguas de uso en las redes sociales interactivas por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.11. Promedio de las lenguas de uso en los programas de correo electrónico por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus
Tabla 10.3.12. Promedio de las lenguas de uso en los programas de correo electrónico por niveles en competencia comunicativa de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Capítulo III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Diagrama 10.1.1. Promedio de la comprensión oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Diagrama 10.1.2. Promedio de la comprensión oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Diagrama 10.1.3. Comparación del promedio de la comprensión oral entre estudiantes españoles y alemanes en antes
Diagrama 10.1.4. Comparación del promedio de la comprensión oral entre estudiantes españoles y alemanes en ahora
Diagrama 10.1.5. Promedio de la comprensión lectora en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Diagrama 10.1.6. Promedio de la comprensión lectora en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Diagrama 10.1.7. Comparación del promedio de la comprensión lectora entre estudiantes españoles y alemanes en antes
Diagrama 10.1.8. Comparación del promedio de la comprensión lectora entre estudiantes españoles y alemanes en ahora
Diagrama 10.1.9. Promedio de la expresión oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Diagrama 10.1.10. Promedio de la expresión oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Diagrama 10.1.11. Comparación del promedio de la expresión oral entre estudiantes españoles y alemanes en antes
Diagrama 10.1.12. Comparación del promedio de la expresión oral entre estudiantes españoles y alemanes en ahora
Diagrama 10.1.13. Promedio de la interacción oral en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Diagrama 10.1.14. Promedio de la interacción oral en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Diagrama 10.1.15. Comparación del promedio de la interacción oral entre estudiantes españoles y alemanes en antes
Diagrama 10.1.16. Comparación del promedio de la interacción oral entre estudiantes españoles y alemanes en ahora
Diagrama 10.1.17. Promedio de la expresión escrita en antes y en ahora de los estudiantes españoles
Diagrama 10.1.18. Promedio de la expresión escrita en antes y en ahora de los estudiantes alemanes
Diagrama 10.1.19. Comparación del promedio de la expresión escrita entre estudiantes españoles y alemanes en antes
Diagrama 10.1.20. Comparación del promedio de la expresión escrita entre estudiantes españoles y alemanes en ahora
Diagrama 10.1.21. Comparación de la suma de promedios del conjunto de competencias entre estudiantes españoles y alemanes en antes
Diagrama 10.1.22. Comparación de la suma de promedios del conjunto de competencias entre estudiantes españoles y alemanes en ahora
Diagrama 10.1.23. Comparación del crecimiento de los promedios del conjunto de las competencias en los estudiantes españoles y alemanes
Diagrama 10.1.24. Promedio de los niveles de las competencias comunicativas por universidades alemanas antes de la estancia Erasmus
Diagrama 10.1.25. Promedio de los niveles de las competencias comunicativas por universidades alemanas durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.1.26. Promedio de los niveles de las competencias comunicativas por universidades españolas antes de la estancia Erasmus
Diagrama 10.1.27. Promedio de los niveles de las competencias comunicativas por universidades españolas durante la estancia Erasmus

Diagrama 10.1.28. Comparación del crecimiento de los promedios por universidades
Diagrama 10.1.29. Promedio de los estudiantes participantes en cursos de lengua en la universidad de destino
Diagrama 10.1.30. Promedio de la primera lengua extranjera en las universidades alemanas y españolas
Diagrama 10.1.31. Promedio de los niveles de comprensión oral por estudios
Diagrama 10.1.32. Promedio de los niveles de comprensión lectora por estudios
Diagrama 10.1.33. Promedio de los niveles de expresión oral por estudios
Diagrama 10.1.34. Promedio de los niveles de interacción oral por estudios
Diagrama 10.1.35. Promedio de los niveles de expresión escrita por estudios
Diagrama 10.2.1. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura alemana antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.2. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura española antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.3. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la influencia de la cultura española en el acercamiento a la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.4. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la influencia de la cultura alemana en el acercamiento a la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.5. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la influencia de la cultura alemana en la forma de percibir la propia cultura antes y durante la estancia
Diagrama 10.2.6. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la influencia de la cultura española en la forma de percibir la propia cultura antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.7. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.8. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española de los estudiantes alemanes antes y durante la estancia
Diagrama 10.2.9. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la adopción de actitudes que prejuzgan hábitos culturales de los alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.10. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la adopción de actitudes que prejuzgan hábitos culturales de los españoles antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.11. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana, distintas a las propias, antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.12. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.13. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.14. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.15. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.16. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.17. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.18. Porcentaje de las respuestas sobre la relación de los estudiantes Erasmus alemanes con estudiantes alemanes antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.19. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes españoles antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.20. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre la relación con estudiantes españoles antes y durante la estancia

Diagrama 10.2.21. Porcentaje de los estudiantes Erasmus españoles sobre la relación con estudiantes de otras culturas antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.22. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre la relación con estudiantes de otras culturas antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.23. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si saber la lengua alemana permite acercarse a la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.24. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si saber español permite acercarse a la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.25. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán permite ser más tolerante hacia la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.26. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español permite ser más tolerante hacia la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.27. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán ayuda a entender mejor la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.28. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español ayuda a entender mejor la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.29. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán fomenta la empatía hacia los miembros de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.30. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español fomenta la empatía hacia los miembros de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.31. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles sobre si aprender alemán ayuda a superar estereotipos y prejuicios de la cultura alemana antes y durante la estancia Erasmus alemana
Diagrama 10.2.32. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes sobre si aprender español ayuda a superar estereotipos y prejuicios de la cultura española antes y durante la estancia Erasmus
Diagrama 10.2.33. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura alemana antes de la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.34. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura alemana durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.35. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y prejuicios hacia la cultura española antes de la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.36. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la veracidad de los estereotipos y los prejuicios hacia la cultura española durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.37. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española antes de la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.38. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre cultura alemana y española durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.39. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y española antes de la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.40. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la percepción de la existencia de diferencias entre la cultura alemana y la cultura española durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.41. Porcentajes de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias antes de la estancia en el extranjero

Diagrama 10.2.42. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura alemana distintas a las propias durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.43. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias antes de la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.44. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la comprensión de actitudes y opiniones de la cultura española distintas a las propias durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.45. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes de la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.46. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.47. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura antes de la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.48. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes alemanes en todos los niveles y en todas las competencias sobre la empatía hacia los miembros de la otra cultura durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.49. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana antes de la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.50. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes españoles en todos los niveles y en todas las competencias sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura alemana durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.2.51. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias antes de la estancia en el extranjero sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española
Diagrama 10.2.52. Porcentaje de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes en todos los niveles y en todas las competencias durante la estancia en el extranjero sobre la capacidad para integrar hábitos de la cultura española
Diagrama 10.3.1. Promedio del uso de los buscadores de internet como Google de los estudiantes españoles Erasmus antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.2. Promedio de las lenguas de uso en buscadores de internet como Google de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.3. Promedio del uso de los buscadores de internet como Google de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.4. Promedio de las lenguas de uso en los buscadores de internet como Google de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.6. Promedio de las lenguas de uso en los diccionarios en línea de los estudiantes españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.7. Promedio de la consulta de diccionarios en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.8. Promedio de las lenguas de uso en los diccionarios en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.9. Promedio de la consulta de enciclopedias en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.10. Promedio de las lenguas de uso en las enciclopedias en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.11. Promedio de la consulta de enciclopedias en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.12. Promedio de las lenguas de uso en las enciclopedias en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero

Diagrama 10.3.13. Promedio de la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.14. Promedio de las lenguas de uso en la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.15. Promedio de la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.16. Promedio de las lenguas de uso en la lectura de noticias en portales de información en línea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.17. Promedio del uso de redes sociales interactivas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.18. Promedio de las lenguas de uso en las redes sociales interactivas de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.19. Promedio del uso de redes sociales interactivas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.20. Promedio de las lenguas de uso en las redes sociales interactivas de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.21. Promedio del uso de plataformas de publicación de videos de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.22. Promedio de las lenguas de uso en las plataformas de publicación de videos de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.23. Promedio del uso de plataformas de publicación de videos de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.24. Promedio de las lenguas de uso en las plataformas de publicación de videos de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.25. Promedio del uso de mensajería instantánea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.26. Promedio de las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.27. Promedio del uso de mensajería instantánea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.28. Promedio de las lenguas de uso en los programas de mensajería instantánea de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.29. Promedio del uso del correo electrónico de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.30. Promedio de las lenguas de uso en los programas correo electrónico de los estudiantes Erasmus españoles antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.31. Promedio del uso del correo electrónico de los estudiantes Erasmus alemanes, antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.32. Promedio de las lenguas de uso en los programas correo electrónico de los estudiantes Erasmus alemanes antes y durante la estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.33. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre el uso de programas como Skype y el aprendizaje de la lengua extranjera antes y durante su estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.34. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre el uso de programas como Skype y el aprendizaje de la lengua extranjera antes y durante su estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.35. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre el uso de programas como Skype y la comunicación con personas de otras culturas antes y durante su estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.36. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre el uso de programas como Skype y la comunicación con personas de otras culturas antes y durante su estancia en el extranjero
Diagrama 10.3.37. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus españoles sobre el uso de internet y los estereotipos y/o prejuicios culturales antes y durante su estancia en el extranjero

Diagrama 10.3.38. Promedio de las respuestas de los estudiantes Erasmus alemanes sobre el uso de internet y los estereotipos y/o prejuicios culturales antes y durante su estancia en el extranjero

ÍNDICE DE IMÁGENES

Capítulo: I. MARCO TEÓRICO

Imagen 1.1. Posición de las tres funciones básicas de la educación superior de lo local a lo global (Van Damme, 2004)
Imagen 1.2. Número de estudiantes en la educación superior entre 1995 y 2004 (OCDE, 2008)
Imagen 1.3. Caricatura de un diario británico a la subida de las tasas universitarias (Daily Mail, 2009)
Imagen1.4. Número de estudiantes internacionales matriculados en las universidades estadounidenses (Institute of International Education, 2008)
Imagen 2.1. Estructura de los niveles de títulos universitarios (MEC, 2006)
Imagen 2.2. Comparación entre el esquema actual y el esquema propuesto (MEC, 2006)
Imagen 2.3. Esquema de los objetivos principales del EEES (Universidad de Huelva, 2009)
Imagen 2.4. El círculo dinámico Tuning para el desarrollo de la calidad (Tuning Methodology, 2004)
Imagen 2.5. El concepto de los resultados del aprendizaje (Tuning Methodology, 2004)
Imagen 2.6. Las unidades o módulos del curso en el plan de estudios (Tuning Methodology, 2004)
Imagen 2.7. Contribución del sistema ECTS en el proceso de convergencia (Pagani, 2002)
Imagen 3.1. Modelo clásico de enseñanza presencial centrado en el profesor vs. el modelo instructivo de materiales desde la perspectiva de los alumnos (CEVUG, 2004)
Imagen 4.1. Movilidad de estudiantes Erasmus entre 1987/88-2007/08 (UE, 2001)
Imagen 4.2. Movilidad de estudiantes Erasmus entre 1987/88 y 2012/13 (UE, 2001)
Imagen 4.3. Número de estudiantes Erasmus «Outgoing-Incoming» EUR31: 2007/08 (UE, 2001)
Imagen 4.4. Duración de la estancia Erasmus (UE: 2001)
Imagen 4.5. Media de la duración de la estancia Erasmus por países de procedencia (UE: 2001)
Imagen 4.6. Media de la duración de la estancia Erasmus por países de destino (UE: 2001)
Imagen 5.1. Contribuyentes de personas anónimas y registradas en Wikipedia (Wikipedia, 2010)
Imagen 5.2. Contenido de Wikipedia por áreas temáticas (Wikipedia, 2010)
Imagen 5.3. Implicaciones de las TIC en el ámbito universitario (CRUE, 2004)
Imagen 5.4. Las TIC y las universidades: obstáculos y necesidades (CRUE, 2004)
Imagen 7.1. Componentes de la habilidad comunicativa en uso (Bachman, 1990)
Imagen 7.2. Componentes de la competencia lingüística (Bachman, 1990)
Imagen 7.3. Niveles de aprendizaje de la lengua (MCERL, 2002)
Imagen 7.4. Relación de los niveles de aprendizaje de la lengua (MCERL, 2002)
Imagen 7.5. Concepto de cultura (Malik Liévano, 2010)
Imagen 7.6. La competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997)
Imagen 8.1. Mapa de la red de prueba TCP/IP en enero de 1982 (Postel, 1982)
Imagen 8.2. Nivel básico en TIC (2005)en la UE-25 (%) (Eurostat, 2006)
Imagen 8.3. Personas que no usan ordenadores o Internet por países (%) (Eurostat, 2006)
Imagen 8.4. Personas que no usan ordenadores o Internet por edades (%) en la UE-25 (Eurostat, 2006)
Imagen 8.5. Usos de internet por sexos, grupos de edad y nivel de educación formal en los países de la UE-27 (%) (Eurostat, 2010)
Imagen 8.6. Usos de internet en la comunicación privada, por sexos, grupos de edad y nivel de educación formal en los países de la UE-27 (%) (Eurostat, 2010)
Imagen 8.7. Usos de internet en la lectura de noticias y para fines educativos, por sexos, nivel de educación formal y situación laboral en los países de la UE-27 (%) (Eurostat, 2010)
Imagen 8.8. Acceso a internet por países (%) (Eurostat, 2008)
Imagen 8.9. Acceso a la banda ancha por países (%) (Eurostat, 2008)

Imagen 8.10. Acceso a internet y a conexiones a banda ancha en los hogares de la UE-27 (%) (Eurostat, 2010)

Capítulo: II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Imagen 9.1. Fundamentos de la investigación empírica social (Atteslander, 2006)
Imagen 9.2. Página principal de la web
Imagen 9.3. Muestra de pregunta de respuesta cerrada no dicotómica
Imagen 9.4. Muestra de preguntas de respuesta en abanico (opción múltiple)
Imagen 9.5. Formato del foro de discusión en el sitio web Wikispaces

Esta Tesis Doctoral se terminó de escribir
Bonn (Alemania) escribir en enero de 2011

