

CAPÍTULO 1. CONCEPCIONES DOCENTES DE CIUDADANÍA EN LOS CONTEXTOS UNIVERSITARIOS DE ESPAÑA Y JAPÓN

Emilio José Delgado-Algarra

Universidad de Huelva

*Miembro e investigador Cátedra de Educación en Tecnologías Emergentes, Gamificación e IA
(EduEmer)*

César Bernal Bravo

Universidad Rey Juan Carlos

*IP Grupo de Investigación Laboratorio de Investigación y Didáctica Aplicada
Miembro e Investigador Cátedra de Educación en Tecnologías Emergentes, Gamificación e IA
(EduEmer)*

Eloy López Meneses

Universidad Pablo de Olavide

*Director Cátedra de Educación en Tecnologías Emergentes, Gamificación e IA (EduEmer) / Director
Grupo Investigación EduInnovagogía (HUM-971) Investigador, IICSE (Universidad de Atacama)*

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad ciudadana, en el contexto hispano japonés, está arraigado cambios significativos que, durante décadas se han ido sucediendo. Desde el reconocimiento de las minorías hasta los retos emergente a los que se enfrentan las naciones en un contexto de globalización económica y cultural. Las competencias adquieren un peso importante en la enseñanza actual; atendiendo a aspectos como la competencia social y cívica o el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, competencias estas últimas que, contando con las características de los individuos y contando con las experiencias personales y profesionales, lleva al desarrollo de perfiles lingüístico-culturales diferenciados por desarrollo, reducción y remodelación. Estos perfiles diferenciados nos llevan a entender a la persona como "*actor social plurilingüe*" (Coste y Simon, 2009), incluyendo las competencias antes mencionadas (figura 1).

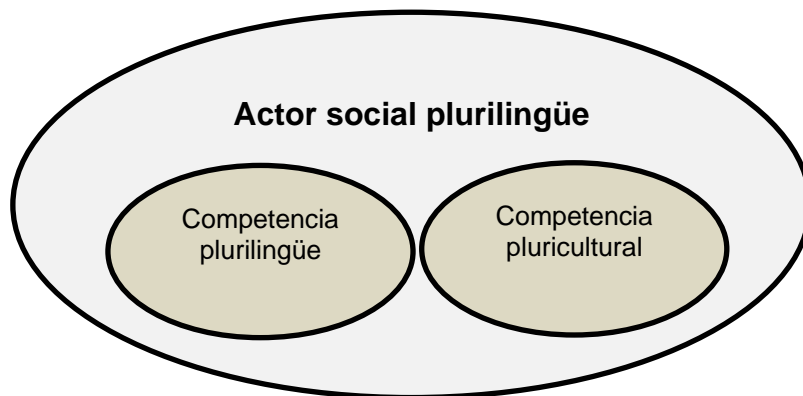


Figura 1: Actor social plurilingüe. Fuente: elaboración propia

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de usar la lengua tanto para comunicación como para la participación intercultural, considerando a una persona como un actor social que tiene competencia (en mayor o menor medida) en varios idiomas y experiencias con varias culturas. Esta visión vincula plurilingüismo, pluriculturalidad y ciencias sociales; desde la consideración de que "*las perspectivas holísticas e interaccionistas juntas ayudan en la toma de tierra del bilingüismo (y, por extensión, multi y plurilingüismo) como un campo específico, pero interconectados en las ciencias sociales, lo que provoca la articulación entre individuos y contextos sociales*" (Gajo, 2014: 119).

Este capítulo ¹incluye la conceptualización del del actor social plurilingüe, la educación ciudadana y las concepciones docentes de ciudadanía en el contexto hispano japonés de educación superior, un estudio con profesorado universitario de España y Japón para conocer sus principales concepciones y cuáles son los modelos que más influyen en el profesorado.

2. ACTOR SOCIAL PLURILINGUE: COMPETENCIA PLURILINGÜE Y COMPETENCIA PLURICULTURAL

En líneas generales, la competencia comunicativa, entendida como un complejo cuerpo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, implica dar una importancia especial al actor social que posee, la desarrolla y la pone en práctica mediante el control y el uso de los recursos del lenguaje, permitiendo actuar e interactuar con otros actores sociales en un ambiente cultural específico.

En este sentido, las competencias lingüística y cultural son únicas y exclusivas de cada actor social; siendo producto del contexto histórico-social, su competencia en varios idiomas y su cultura. Como

¹ Tesis: Ciudadanía, plurilingüismo y pluriculturalidad en contexto hispano japonés de educación superior. Diseño del instrumento de investigación CYASPS® y análisis de las concepciones docentes.

se indica desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 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. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa, 2002: 167).

En otras palabras, el concepto de "actor social plurilingüe" se centra en las medidas y recursos que los actores sociales utilizan ante la pluralidad lingüística y cultural.

Así pues, el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural promueve el surgimiento de la denominada conciencia lingüística y de estrategias metacognitivas que permiten que el actor social sea consciente de sus capacidades a la hora resolver situaciones y de la dimensión lingüística implicada en la resolución de dicha situación.

En otras palabras, el plurilingüismo y pluriculturalismo permite acelerar el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural debido a que aprovecha las competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes, desarrollándolas más, produciendo una mejor percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas (consciencia metalingüística e interlingüística) y perfeccionando el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y nuevas situaciones (Coste y Simon, 2009, Delgado-Algarra, Bernal-Bravo, Vázquez-Cano y López-Meneses, 2020).

La competencia del actor social evoluciona en función de su trayectoria, enriqueciéndose con nuevos elementos, transformando o marchitándolos debido, entre otras cuestiones, a los movimientos laborales, geográficos, familiares o el cambio de intereses personales (Delgado-Algarra, Bernal-Bravo & López-Meneses, 2019).

En nuestra actual coyuntura sociopolítica e histórica, tanto las estructuras supranacionales europeas como el propio modelo de democracia formal de los países occidentales se encuentran en crisis.

Por su parte, la inmigración y el contacto con personas del país receptor, está llevando a la construcción de identidades híbridas y, en determinados contextos, a conflictos culturales. En este sentido, los ciudadanos pueden compatibilizar diferentes identidades que abarcan desde lo local hasta lo transnacional y, en ocasiones, son conflictivas entre sí (López Facal, 2006):

- Identidades generadas en ámbitos de socialización próximos: familias, grupos profesionales, etc.
- Identidades que derivan de opciones ideológicas: identidades políticas o religiosas.
- Identidades lingüísticas
- Identidades étnico-culturales

Frente a esta realidad y los conflictos emergentes, numerosos autores internacionales destacan la importancia de la educación ciudadana, otros inciden en el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales en ambientes educativos plurales.

De este modo, en coherencia con el enfoque del estudio, basado en el acercamiento entre la competencia social y ciudadana, la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural, se toma en consideración la noción de "*actor social plurilingüe*".

El actor social plurilingüe permite resolver diferentes situaciones, ofreciendo informaciones necesarias que, en contextos escolares, facilitan la elaboración de propuestas didácticas donde se atiende a las necesidades reales de profesores que imparten clases en ambientes plurales. En la línea de los resultados de la investigación de Cuga (2018), consideramos que la Educación Ciudadana es indisoluble de la educación multicultural y contribuye a la formación democrática, participativa y responsable.

El desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural contribuye al surgimiento de la conciencia lingüística y de las estrategias metacognitivas que permiten al actor social tomar conciencia de su capacidad para resolver situaciones (Delgado-Algarra, 2017a, 2017b).

En otras palabras, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo puede acelerar el aprendizaje posterior en los ámbitos lingüístico y cultural dado que (Coste y Simon, 2009):

- Aprovecha las competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes y las desarrolla más.
- Produce una mejor percepción de la organización lingüística de diferentes lenguas (consciencia metalingüística e interlingüística).
- Perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

La competencia del actor social evoluciona, de forma que unos elementos se enriquecen, otros se transforman y otros se marchitan, dependiendo de los movimientos laborales, geográficos, familiares o el cambio de intereses personales. Centrando la atención en la construcción de la identidad, en Europa, esta supone un proceso complejo arraigados en profundos cambios que se han producido durante varias décadas donde la globalización y la inmigración ha tenido una importante influencia.

En líneas generales, como hemos visto, la competencia plurilingüe y pluricultural se refiere a la capacidad de usar el lenguaje con fines comunicativos tomando en consideración la interculturalidad de los individuos vistos como actores sociales con competencia, en diferente grado, en varios lenguajes y culturas. Más allá de la superposición o la yuxtaposición distintas competencias, la complejidad de esta interacción se presenta como desequilibrada o desigual por las siguientes razones (Coste, Moore y Zarate, 2009):

- La aptitud puede variar en relación con el lenguaje.
- Entre lenguas pueden existir desequilibrios en destrezas (ejemplo: escribir de manera excelente en dos idiomas y hablar de manera excelente en sólo uno de ellos).
- Pueden existir desequilibrios en cuanto al perfil plurilingüe y pluricultural (dominio del conocimiento de una cultura respecto al conocimiento de su lengua y viceversa).

Los desequilibrios en ambas competencias implican una variación en las estrategias para compensar las limitaciones del actor respecto a su interlocutor, como puede ser el uso de gestos, mímica, proxémica o la redefinición del mensaje. Es en este contexto, cuando tomamos en

consideración la competencia parcial que reconoce un dominio imperfecto de una lengua extranjera en un momento dado. En líneas generales, la competencia parcial, de la competencia plurilingüe y la competencia pluricultural tiene una presencia significativa en cuatro sets de objetivos del Marco Común de Referencia Europeo de para la Enseñanza y el Aprendizaje del Lenguaje:

- Desarrollo de las competencias generales individuales de los alumnos (conocimiento en general, habilidades, actitudes y valores, y capacidad de aprender).
- Creación de una competencia para comunicarse en términos de lenguaje, implicando un componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático, y discursiva.
- La realización de determinados tipos de actividades de lenguaje: recepción, producción, interacción y mediación.
- Capacidad para funcionar en contextos sociales específicos (profesional, educativo, público)

Tanto la competencia sociolingüística como la competencia pragmática son componentes que, según diversos autores, forman parte de la competencia comunicativa (Hymes, 1972). En líneas generales, la competencia pragmática se centra en el uso comunicativo de la lengua teniendo en cuenta las relaciones pragmáticas que se dan entre interlocutores y contextos de comunicación.

La competencia sociolingüística, que para algunos autores forma parte de la pragmática, pone el acento en la producción y comprensión de expresiones lingüísticas en diferentes contextos. En ella se tiene en cuenta la sensibilidad hacia las diferencias de dialecto, registro; naturalidad y habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado (Bachman, 1990).

Por otro lado, podemos considerar tres modalidades de plurilingüismo (Toledo, Rubio y Hermosín, 2012):

- Los planes de estudios en otros idiomas comienzan con algunas asignaturas en lengua extranjera, aumentando el número de créditos en los siguientes cursos hasta llegar a que más de 50% de la carrera pueda estudiarse en otro idioma.
- El estudiante puede elegir entre cursar su carrera íntegramente en el idioma oficial del país o en lengua extranjera.
- El alumnado tiene la posibilidad de estudiar en una universidad extranjera mediante convenios de colaboración para que puedan cursar, en la misma, algunas de sus asignaturas o realizar módulos prácticos profesionales.

3. CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO HISPANO JAPONÉS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El concepto de ciudadanía implica una gran heterogeneidad. En relación con esto, se lleva a cabo un estudio con profesorado universitario de España y Japón para conocer sus principales concepciones y cuáles son los modelos que más influyen en el profesorado. La categoría “*tipos de ciudadanía*” (CIU) se divide en 6 subcategorías (figura 2).

Los tipos de ciudadanía están reflejados en los ítems del cuestionario diseñado y validado para esta investigación, CYASP®, Ciudadanía y Actor Social Plurilingüe en Educación Superior, Marca registrada M3683892 y titular Emilio José Delgado Algarra. Clasificación de Niza número 41 (Educación, Formación y Actividades Culturales). La muestra de 216 profesores de las ocho universidades españolas y japonesas dio una importancia considerable a algunos de los aspectos definitorios de la democracia radical. En relación con la democracia radical, la ciudadanía estaría definida por diferencias ideológicas considerando la reivindicación ciudadana como mecanismo de mejora social. En cuanto a la ciudadanía republicana, la ciudadanía estaría definida por la responsabilidad de participar en sociedad para alcanzar el bien común. En el modelo de ciudadanía liberal destaca la importancia de la toma de consciencia de los derechos individuales y la defensa de los mismos. En el modelo de ciudadanía cosmopolita, se reconoce la existencia de más de una identidad cívica.

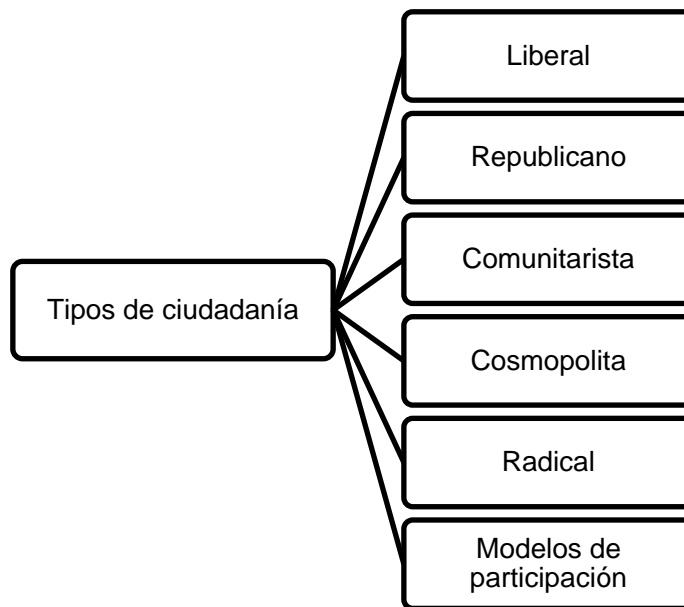


Figura 2: Tipos de ciudadanía. Fuente: elaboración propia

En la subcategoría “republicana” (REP), 2 tercios del profesorado encuestado considera que el bien común es alcanzado a través del logro de los objetivos individuales. Atendiendo a las contingencias y en términos comparativos, en el caso japonés, en relación con el compromiso dentro del modelo republicano, se observa una aceptación bastante más clara a la hora de entender a la ciudadanía como el logro de objetivos individuales como vía para lograr el bien común.

En la subcategoría “comunitarista” (COM), en relación con la consideración de los intereses del grupo por encima de los intereses individuales, tres cuartas partes del profesorado encuestado muestra cotas variables de acuerdo, siendo el valor 3, ni de acuerdo ni en

desacuerdo. Volviendo a las contingencias, en términos comparativos y en relación con el poder comunitario dentro del modelo comunitarista de ciudadanía, en el caso español, hay un posicionamiento mucho más claro en favor de que los intereses del grupo estén por encima de los intereses individuales.

En la subcategoría “cosmopolita” la globalización cultural es valorada como positiva un tercio del profesorado. En la respuesta de los profesores de la muestra de universidades españolas predomina un grado de acuerdo neutro, seguido del acuerdo moderado, mientras que la respuesta de los profesores de la muestra de universidades japonesas, en torno al carácter positivo de la globalización cultural, predomina con diferencia el acuerdo moderado, seguido de un desacuerdo moderado. A analizar las respuestas sobre si ciudadano puede tener más de una identidad cívica, el profesorado el 90,7 % del profesorado muestra cotas altas o muy altas de acuerdo (figura 3, tabla 1).

Al atender al gráfico de contingencia la aceptación de que los ciudadanos pueden tener más de una identidad, es mucho más acusada en el caso de la muestra de profesorado de universidades japonesas (figura 4, tabla 2).

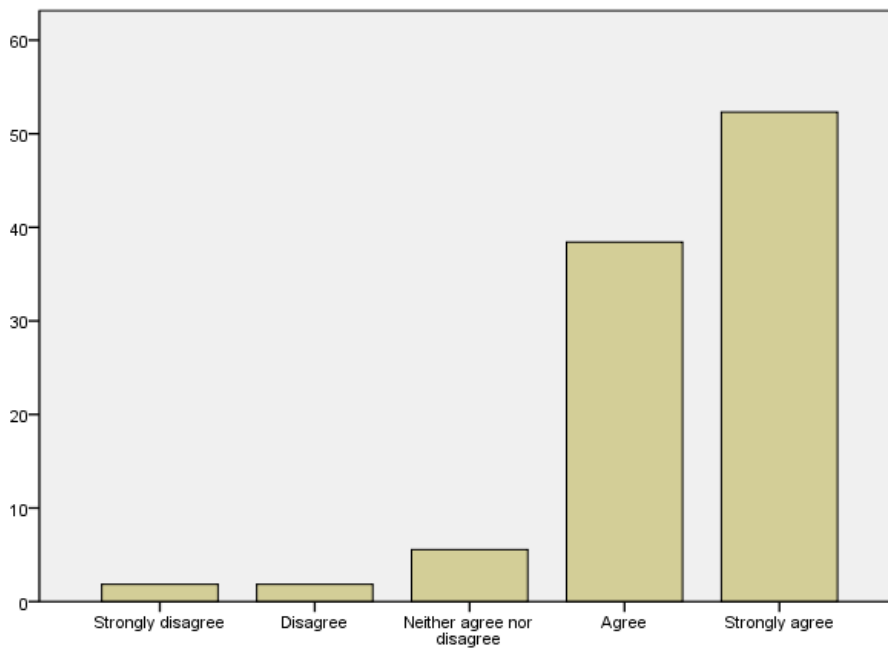


Figura 3: Gráfico de porcentaje válido del ítem q1.14, un ciudadano puede tener más de una identidad cívica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Strongly disagree	4	1,9	1,9	1,9
Disagree	4	1,9	1,9	3,7
Neither agree nor disagree	12	5,6	5,6	9,3
Agree	83	38,4	38,4	47,7
Strongly agree	113	52,3	52,3	100,0
Total	216	100,0	100,0	

Tabla 1: Tabla de frecuencias del ítem q1.14, un ciudadano puede tener más de una identidad cívica

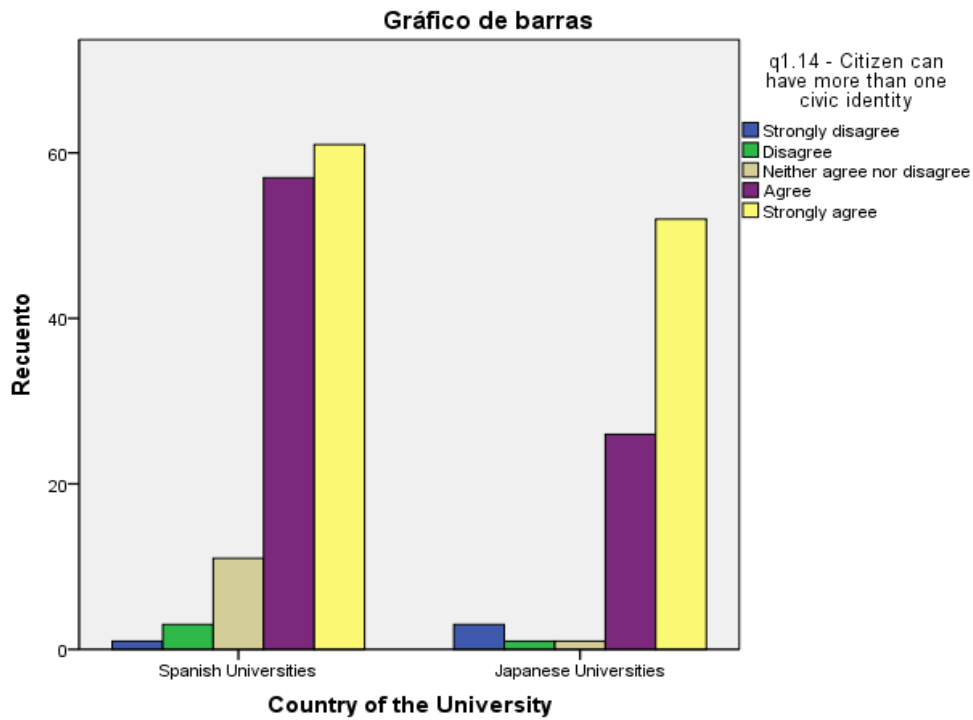


Figura 4: Gráfico de contingencia. País de las universidades * q1.14

		q1.14 - Citizen can have more than one civic identity					Total
		Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree	
Country of the University	Spanish Universities	1	3	11	57	61	133
	Japanese Universities	3	1	1	26	52	83
Total		4	4	12	83	113	216

Tabla 2: Tabla de contingencia país de las universidades * q1.14

En la subcategoría “democracia radical”, en cuanto a la aceptación de las diferencias ideológicas, el profesorado se muestra valores muy altos de acuerdo. Esto indica que, a la hora de entender la reivindicación ciudadana como mecanismo de mejora social y desde la perspectiva del modelo de democracia radical, pese a que, en ambos casos, predomina la aceptación, la intensidad de ésta es significativamente mayor en el caso de la muestra de profesorado de universidades españolas.

Cuando se matiza sobre la discrepancia o no con los poderes políticos en una reivindicación ciudadana, en términos comparativos, el profesorado de las universidades japonesas es más claro y coherente a la hora de entender que la reivindicación ciudadana no está subordinada a los intereses políticos. En el caso español, las respuestas son más contundentes, pero algo dispares. Esta disparidad, pueden hallar su explicación en la diferencia entre discrepar o no con el poder en una reivindicación en función del partido que gobierna y la afinidad ideológica de quien reivindica. Sin embargo, pese a estos resultados, con los datos analizados hasta el momento, en líneas generales, no podríamos confirmar el porqué de dicha disparidad en las respuestas dentro del contexto español, únicamente podemos confirmar, de manera general, una mayor coherencia en las respuestas del profesorado dentro del contexto japonés de educación superior en relación con este ítem.

4. CONCLUSIONES

Para construir una ciudadanía activa, democrática, reflexiva y responsable en la enseñanza de las ciencias sociales dentro del contexto de la educación superior, el profesorado debe poner en marcha una didáctica de corte crítico y que apueste por una educación democrática. Sin embargo, *no se puede concebir una didáctica sólo como mera reflexión sobre el conocimiento escolar, o sólo como reflexión curricular, sino que hay que conectar la reflexión sobre el conocimiento escolar a la reflexión sobre el conocimiento profesional*” (García-Pérez, 1999). En otras palabras, el profesorado debe ser consciente de lo que sabe, cómo lo sabe y cómo influye su conocimiento profesional en la selección, organización y secuenciación del conocimiento escolar. Para ello, cambiar los objetivos o la selección de contenidos no es suficiente, sino que es necesario hacer cambios en cultura escolar, la del profesorado y la del alumnado, entendido como protagonistas de los cambios para el desarrollo de la competencia social y cívica (Navarro, 2012).

Por todo ello, la concepción de ciudadanía que tiene interiorizado el docente debe ser reconocido y reflexionado por ellos; ya que, como parte de su conocimiento profesional, va a ejercer influencia en la selección del conocimiento escolar.

En el caso japonés, se observa una aceptación más clara a la hora de entender a la ciudadanía como el logro de objetivos individuales como vía para lograr el bien común; mientras que, en el caso español, hay un posicionamiento mucho más claro en favor de que los intereses del grupo estén por encima de los intereses individuales. La globalización cultural es ligeramente más

valorada en el contexto español, lo que puede ser explicado por la importancia que las tradiciones tienen en el contexto japonés.

5. REFERENCIAS

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence - Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Council of Europe.
- Coste, D. & Simon, D.-L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education, *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- Cuga, C. (2018). Civic Education as Vehicle of Multicultural Education in Building Democratic Citizen. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 251, 160-167. Doi 10.2991/acec-18.2018.40
- Delgado-Algarra, E. J. (2016a). Ciencias Sociales y Educación Ciudadana: De la Glocalización al Actor Social Plurilingüe. En López-Meneses, E. et al (dir.). *INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Innovagogía 2016* (pp. 555-560). Sevilla: AFOE.
- Delgado-Algarra, E. J. (2017a). Actor social plurilingüe como puente entre la enseñanza de las ciencias sociales y las lenguas extranjeras: presentación de la metodología de investigación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8
- Delgado-Algarra, E. J. (2017b). Análisis de las concepciones docentes sobre ciudadanía en un caso de educación formal plurilingüe. *Revista de didácticas específicas*, 16, 27-45.
- Delgado-Algarra, E. J., Bernal-Bravo, C. Vázquez-Cano, E. y López-Meneses, E. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales y la ciudadanía. Estudio comparado hispano-japonés. Dykinson.
- Delgado-Algarra, E. J., Bernal-Bravo, C. & López-Meneses, E. (2019). Multicultural competence and cosmopolitan citizenship in the Hispanic-Japanese context of Higher Education. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 8 (2), 166-183. DOI: 10.7821/naer.2019.7.425
- Gajo, L. (2014). From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads between Linguistics and Didactics. In Conteh, J. & Meier, G. (Eds.). *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. UK: Multilingual Matters.
- García Pérez, F. (1999) *El medio urbano en la Educación Secundaria Obligatoria. Las ideas de los alumnos y sus implicaciones curriculares*. [Tesis Doctoral]. Sevilla: Universidad de Sevilla. En concreto, p.136.
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. Pride y Holmes.

- López Facal, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza. *Íber*, 47, 54-63.
- Navarro, E. (2012). *La Enseñanza de la Historia de España y el Desarrollo de las Competencias Ciudadanas. El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*. [Tesis Doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia
- Toledo, I., Rubio, F. D. & Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 18, 213-228.