

UNIVERSIDAD DE VALENCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011

**Las competencias genéricas y el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje en
Educación Superior: Un estudio entre titulaciones de Educación en España e
Irlanda.**

*Generic competencies and the role of the teaching-learning environment in Higher
Education: A study of Education degrees in Spain and Ireland.*

TESIS DOCTORAL

Doctoranda:

Simran Vazirani Mangnani

Director/a:

Dr. Jesús M. Suárez Rodríguez
Dra. Carmen Carmona Rodríguez

Valencia, junio de 2022

La presente tesis doctoral, pertenece al Programa de Doctorado en Educación RD 99/2011. Ha sido financiada con la ayuda para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario (FPU) concedida por el Ministerio de Universidades de 2016 (FPU16/05057). Esta tesis está adscrita al departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación) de la *Universitat de València- Estudi General* (UVEG).



Programa de Doctorado en Educación RD/99/2011

Dr. Jesús M. Suarez Rodríguez, profesor Catedrático del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la *Universitat de València- Estudi General (UEG)*

Dra. Carmen Carmona Rodríguez, profesora Titular del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la *Universitat de València- Estudi General (UEG)*.

CERTIFICAN:

Favorablemente la solicitud de autorización para el depósito de la tesis doctoral de Simran Vazirani Mangnani (con DNI [REDACTED]), titulada “Las competencias genéricas y el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje en educación superior: un estudio entre titulaciones de educación en España e Irlanda”, desarrollada bajo su codirección y de acuerdo con los requisitos recogidos en el programa de doctorado de referencia.

Y para que así conste, se firma este certificado en Valencia a 01 de junio de 2022.

JESUS
MODESTO|
SUAREZ|
RODRIGUEZ

Firmado digitalmente
por JESUS MODESTO|
SUAREZ|RODRIGUEZ
Fecha: 2022.06.01
21:28:04 +02'00'

Dr. Jesús M. Suarez Rodríguez

CARMEN|
CARMONA|
RODRIGUEZ

Firmado
digitalmente por
CARMEN|CARMONA|
RODRIGUEZ
Fecha: 2022.06.01
17:51:04 +02'00'

Dra. Carmen Carmona Rodríguez

The journey

OF A THOUSAND MILES

BEGINS

WITH A SINGLE STEP

Lao-Tzu

Agradecimientos

Desde el inicio de la tesis doctoral son muchas las personas a las que quiero mostrar mi agradecimiento.

En primer lugar, a mis directores. A la Dra. Carmen Carmona, por confiar en mí desde que llegué a la Facultad. Por todo su tiempo, cercanía, preocupación, implicación y paciencia. Por guiarme y acompañarme en este camino. Por todas las oportunidades y sueños que me ha brindado y, sobre todo, por la enseñanza a nivel personal y profesional que ha dejado en mí. Al Dr. Jesús M. Suárez Rodríguez, por su apoyo, sugerencias, aportaciones y motivación. Por ser junto con la Dra. Carmen Carmona quienes me han guiado y ayudado a superar las dificultades durante esta etapa.

Agradezco a todos los compañeros y compañeras del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia por todo el cariño ofrecido durante estos años. Especialmente, al Dr. Jose Vidal, a la Dra. Rosa Bo, al Dr. Francisco Aliaga, a la Dra. Natividad Orellana, a Lidia Marquez, al Dr. Gonzalo Almerich, a la Dra. Isabel Díaz y a la Dra. Isabel Sánchez por el apoyo, disposición, enseñanza, consejos, pero, sobre todo, por el tiempo compartido, que han permitido enriquecerme y disfrutar de este proceso. A mis compañeras, Sara y Sabina por el sentido del humor, el apoyo mutuo y los ánimos. A Donatella por estar siempre dispuesta a ayudar.

También quiero dar las gracias al grupo de investigación *Culture, Diversity and Development* (Carmen, Inma, Nerea, Maje, Darllyn, Julián y Susana) por todo el aprendizaje, motivación, experiencias, ideas, etc. Por hacerme sentir una más. Por otro lado, agradezco a todos los docentes de la Facultad que, durante el grado, máster y doctorado he tenido la oportunidad de conocer y, han contribuido de alguna forma u otra a ayudarme a llegar a donde estoy hoy. Agradezco también al personal de conserjería y secretaría por transmitir su alegría y ayudarme con mis dudas.

Asimismo, me gustaría mostrar mi gratitud a la Dr. Veronica Crosbie que pertenece a Dublin City University (DCU), por haberme dado la oportunidad de realizar mi estancia en Dublín. Por su acogida desde el primer día. Por ayudarme a superar las barreras, guiarme y apoyarme en un nuevo país. Por su enseñanza y reflexiones y, por presentarme a Ann Moroney. A Ann le agradezco el haberme permitido residir en su casa durante los tres meses de

estancia, pero, además, por las vivencias, el apoyo, los ánimos y, por ayudarme a conectar y entender mejor la ciudad. Me gustaría agradecer a todos los docentes de Irlanda la oportunidad de haberme permitido adentrarme en sus clases y ver nuevas formas de enseñar y conectar con el alumnado.

Deseo agradecer también a mi familia por el afecto, apoyo, paciencia, cuidado y preocupación durante esta etapa. Tampoco me olvido de mis amigas, especialmente, Miri, Almudena, Carol, Laura, Elvira, Gemma y mis colegas de bádminton que me han animado y apoyado a lo largo de este proceso.

Asimismo, quiero agradecer a todos los docentes tanto de España como de Irlanda que me han dado tiempo de su docencia para poder administrar mis cuestionarios. Del mismo modo, quiero agradecer a todo el alumnado español e irlandés que ha participado en esta tesis doctoral. Sin vosotros y vosotras este trabajo no hubiese sido posible.

Por último, quiero agradecer a los miembros del tribunal por acompañarme en el proceso final de esta tesis doctoral.

De nuevo, muchas gracias a todos y todas.

Abstract

Resumen

ABSTRACT

The European Higher Education Area (EHEA) advocates that European universities should provide training in generic competencies (in addition to specific ones) that allow students to achieve comprehensive development and lasting learning over time. This will favor their labor insertion and an active and democratic citizenship. This is not an easy task, as today's universities are expected to prepare future graduates for current and future jobs, in the constant technological changes or to solve problems that have not yet emerged.

Thus, the role of universities has a very important role in helping future graduates in improving a series of generic competencies such as in critical thinking, autonomous learning, empathy, flexibility, adaptability, cooperative learning, communication skills, interpersonal skills or problem solving. However, this charge or function that the university has is not only its own but is shared with other spheres of life.

Students who come to study at universities have a personal trajectory beforehand, i.e., they bring with them a baggage of experiences that allow them to act in one way or another. Therefore, the development of generic competencies does not begin and end at the university but over time they are developed and, based on the different spheres (educational, social, labor, etc.) they are adapted and improved. That is why, after finishing the university stage, students should be prepared to continue their learning, taking their own responsibility and personal autonomy.

However, taking into account that university students spend approximately 4 or more years (depending on whether or not they continue with postgraduate studies), the role played by universities in their training and in the improvement of competencies is something to be taken into consideration, especially for those who have not yet started in the labor market or who have less experience in other areas. For this reason, it is necessary to work on the development of competencies from the first year, since the previous experience of students is often limited.

Thus, the OECD, UNESCO or the EU have recommended on several occasions that European universities pay greater attention to their teaching-learning environment, as this is considered an effective tool to foster the deployment of a series of competencies by the student body, necessary to respond to the demands and challenges of a diverse, changing, unstable, connected and continuously evolving society. The teaching-learning environment is

composed of social, psychological and pedagogical components that influence learning outcomes and student attitudes.

In this line, the general objective of the present doctoral thesis was to analyze the role of the teaching-learning environment on intellectual, teamwork and intercultural competencies in the Spanish and Irish sample. In addition to analyzing the differences in the development of these competencies as a function of socio-personal factors. In order to carry out this study, a total sample of 1,086 university students between Spain and Ireland was collected, among which a total of 958 students were retained. All of these students were of Spanish or Irish nationality and were enrolled in the field of education (pedagogy, social education, teaching, etc.).

A cross-sectional quantitative methodology was chosen and the "Student's Engagement Questionnaire" (SEQ, Kember & Leung, 2009) was used to measure eight competencies of university students and nine elements of the teaching-learning environment; together with the short version of the "Multicultural Personality Questionnaire" (MPQ-SF, Van der Zee *et al.*, 2013) for the five Intercultural Competencies.

In general terms, it is concluded that the teaching-learning environment is fundamental in competency-based education. The way in which teachers teach has a great influence on student learning. In addition to the relationships that are generated within higher education classrooms. Likewise, in accordance with the literature and the current context, it seems to be evident that intercultural competencies encompass or will soon encompass the generic competencies demanded in today's societies. Therefore, in future environments, they require a combination of generic competencies (critical thinking, creative, problem-solving, adaptability, etc.) in which the intercultural component is brought into play.

Regarding the role of the teaching-learning environment, it is clear that there is no single formula for the teaching-learning environment to deploy generic competencies, since each class is unique and unrepeatably due to the members that form it and the interaction that arises between them. However, it can be affirmed that it is not a single component of the teaching-learning environment that allows the deployment of these competencies, but rather a combination of them.

Finally, it can be concluded that higher education classrooms not only pose a challenge for students but also for teachers, who will not only have to provide information

but also help students to think, feel and act, to develop competencies so that they can learn to learn and, most importantly, to grow as civic, responsible and respectful people with the world around them. However, it should not be forgotten that the different spheres also share this responsibility with the university.

RESUMEN

Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se aboga que las universidades europeas deban formar en competencias genéricas (además de las específicas) que permitan al alumnado el desarrollo integral y, un aprendizaje perdurable en el tiempo. Favoreciendo su inserción laboral y una ciudadanía activa y democrática. Ésta no es una tarea fácil, pues se espera de las universidades actuales que preparen a los futuros graduados en puestos de trabajo vigentes y futuros, en los constantes cambios tecnológicos o para resolver problemas que aún no han emergido.

Así pues, el papel de las universidades tiene un rol muy importante en ayudar a los futuros graduados en mejorar una serie de competencias genéricas como son en el pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, empatía, flexibilidad, adaptabilidad, aprendizaje cooperativo, habilidades de comunicación, habilidades interpersonales o la resolución de problemas. No obstante, este cargo o función que tiene la universidad no es solo suya sino que es compartida con otras esferas de la vida.

El alumnado que viene a estudiar en las universidades tiene una trayectoria personal de antemano, es decir, traen consigo un bagaje de experiencias que les permiten actuar de una forma u otra. Por tanto, el desarrollo de competencias genéricas no empieza y termina en la universidad sino que a lo largo del tiempo se van desarrollando y, a partir de las diferentes esferas (educativas, sociales, laborales, etc.) se van adaptando y mejorando. Es por ello, que tras finalizar la etapa universitaria, el alumnado debe estar preparado para seguir su aprendizaje, tomando su propia responsabilidad y autonomía personal.

No obstante, teniendo en cuenta que los estudiantes universitarios pasan aproximadamente entre 4 o más años (dependiendo de si continúan o no con los estudios de postgrado) el papel que juega las universidades en su formación y en la mejora de las competencias es algo a tener en consideración, sobre todo, para aquellos que aún no se han iniciado en el ámbito laboral o que tengan menos experiencia en otros ámbitos. Por este motivo, se debe trabajar en desarrollo de competencias desde el primer año, pues a veces la experiencia previa del alumnado suele estar limitada.

Así pues, la OCDE, UNESCO o la UE han recomendado en varias ocasiones que las universidades europeas presten una mayor atención a su entorno de enseñanza-aprendizaje, ya que éste se considera una herramienta eficaz para fomentar el despliegue de una serie de competencias por parte del alumnado, necesarias para responder a las demandas y desafíos de una sociedad diversa, cambiante, inestable, conectada y en continua evolución. El entorno de enseñanza-aprendizaje se compone por componentes sociales, psicológicas y pedagógicas que influyen en los resultados de aprendizaje y las actitudes del alumnado.

En esta línea, el objetivo general de la presente tesis doctoral fue analizar el papel del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las competencias intelectuales, de trabajo en equipo e interculturales en la muestra española e irlandesa. Además de analizar las diferencias en el desarrollo de estas competencias en función de factores socio-personales. Para llevar a cabo este estudio se recogió una muestra total de 1086 estudiantes universitarios entre España e Irlanda, entre los cuales se mantuvieron un total de 958 estudiantes. Todos éstos tenían la nacionalidad española o irlandesa; y estaban matriculados en el área de Educación (pedagogía, educación social, magisterio, etc.).

Se optó por una metodología cuantitativa de corte transversal y, se hizo uso del cuestionario “Student’s Engagement Questionnaire” (SEQ, Kember & Leung, 2009) que mide ocho competencias del alumnado universitario y nueve elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje; junto con “Multicultural Personality Questionnaire” en su versión corta (MPQ-SF, Van der Zee et al., 2013) para las cinco competencias interculturales.

En términos generales, se concluye que el entorno de enseñanza-aprendizaje es fundamental en la educación basada en competencias. La manera en la que los docentes enseñan tienen una gran influencia sobre el aprendizaje del alumnado. Además de las relaciones que se generan dentro de las aulas de educación superior. Asimismo, en concordancia con la literatura y el contexto actual parece ser evidente que las competencias interculturales engloban o englobaran en poco tiempo, las competencias genéricas demandadas en las sociedades actuales. Por ello mismo, en entornos futuros requieren de la combinación de competencias genéricas (pensamiento crítico, creativo, resolutivo, adaptabilidad, etc.) en las que se ponga en juego el componente intercultural.

Respecto al papel del entorno de enseñanza-aprendizaje, se obtiene que no existe una fórmula única para que el entorno de enseñanza-aprendizaje despliegue las competencias

genéricas, puesto que finalmente cada clase es única e irrepetible por los miembros que la forman y la interacción que surgen entre ellos. No obstante, si se puede afirmar que no es un único componente del entorno de enseñanza-aprendizaje el que permite el despliegue de estas competencias sino que una combinación de éstas.

Por último, se concluye que las aulas de educación superior no solo suponen todo un desafío para el alumnado sino también para el docente que tendrá no solo que aportar información sino ayudar al alumnado a pensar, sentir, actuar, a desarrollar competencias para que puedan aprender a aprender y, lo más relevante, a crecer como personas cívicas, responsables y respetuosas con el mundo que les rodea. No obstante, tampoco hay que obviar que las distintas esferas también comparten esta responsabilidad con la universidad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	7
ABSTRACT	11
RESUMEN	14

INTRODUCCIÓN	35
1. Estado de la cuestión	35
1.1. Justificación del estudio planteado.....	37
1.2. Resumen de los capítulos	39

PRIMERA PARTE: CONTEXTO, FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1. ESCENARIOS MIGRATORIOS, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN	43
--	-----------

2. Flujos migratorios y población migrante en el contexto europeo actual	43
2.1. Flujos Migratorios en Europa.....	44
2.2. La migración y su influencia en el contexto español e irlandés.....	47
2.2.1. Población y migración en España: una mirada desde el pasado hasta la actualidad.....	48
2.2.2. Población y migración en Irlanda: una mirada desde el pasado hasta la actualidad.....	60
2.3. Perfil de estudiantes de educación terciaria en la actualidad	70
2.3.1. Perfil de estudiantes de educación terciaria en España	70
2.3.2. Perfil de estudiantes de educación terciaria en Irlanda	74
2.4. Necesidad de las competencias genéricas en el mundo actual	79

CAPÍTULO 2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ANTECEDENTES	81
---	-----------

3. Conceptualización de las Competencias	81
3.1. Conceptualización de las competencias desde el ámbito laboral	82
3.2. Hacia una definición del concepto de competencia en el ámbito educativo	83

3.3. Diferenciación entre competencias y términos considerados afines	86
3.3.1. Diferenciación entre competencias y otros términos.....	86
3.3.2. Diferenciación entre competencias y capacidades	87
3.4. Características de las competencias	90
3.5. Concepción de competencias en la tesis doctoral	93
4. Antecedentes: transición a una educación por competencias	94
4.1. Los Cuatro Pilares del Informe de Delors	95
4.2. Proceso de Bolonia y su influencia en la Educación Superior	101
4.3. Proyectos internacionales promotores de las competencias en el ámbito educativo europeo	102
4.4. Clasificación de Competencias en Educación Superior	111
4.5. Competencias Genéricas en las Titulaciones de Educación en España e Irlanda.....	112
CAPÍTULO 3. COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL SIGLO XXI.....	117
5. Competencias del Siglo XXI.....	117
6. Clasificación de Competencias genéricas y su importancia en el Siglo XXI ..	119
6.1. Competencia del pensamiento crítico	120
6.2. Competencia del pensamiento creativo.....	122
6.3. Competencia del aprendizaje autogestionado	124
6.4. Competencia de resolución de problemas	125
6.5. Competencia de trabajo en equipo	127
6.6. Competencia interpersonal	128
6.7. Competencia comunicativa	129
6.8. Competencia de adaptabilidad	131
6.9. Competencia en uso de las TIC.....	132
7. Competencia Intercultural	134
7.1. Definición de Cultura	134
7.2. Conceptualización de las competencias interculturales	136
7.2.1. Modelos de competencia intercultural.....	142
7.2.2. La “internalización en casa” y las competencias interculturales	145
7.3. Competencias interculturales y su relación con las competencias genéricas	149

8. Influencia de factores sociales, personales e experienciales en el desarrollo de las competencias genéricas	153
8.1. Influencia de factores de carácter social.....	153
8.2. Influencia de factores de carácter personal	155
8.3. Influencia de factores de carácter experiencial en otros ámbitos.....	156
CAPÍTULO 4. ENTORNO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS	161
9. Hacia un cambio de paradigma: De un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje	161
9.1. Modelo centrado en la enseñanza.....	162
9.2. Modelo centrado en el aprendizaje.....	163
10. Entorno de enseñanza-aprendizaje	166
10.1. Definición de entorno de enseñanza-aprendizaje.....	167
10.2. Componentes del entorno de enseñanza-aprendizaje.....	171
10.2.1. Docencia	171
10.2.2. Relación profesor-estudiante	196
10.2.3. Relación entre estudiantes	207
10.3. Influencia del entorno de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de competencias	214
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 5. MÉTODO EMPLEADO EN EL ESTUDIO	221
11. Método.....	221
11.1. Objetivos e Hipótesis	221
11.2. Diseño.....	224
11.3. Contexto y Participantes.....	225
11.3.1. Características del contexto	225
11.3.2. Participantes	229
11.4. Instrumento.....	241
11.4.1. Datos sociodemográficos.....	241
11.4.2. Student’s Engagement Questionnaire (SEQ)	244
11.4.3. Multicultural Personality Questionnaire – Short Form (MPQ-SF)	246

11.5. Procedimiento.....	248
11.6. Análisis de datos.....	249
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	253
12. Análisis previos. La estructura factorial de las escalas de MPQ y SEQ	253
12.1. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las escalas que componen el MPQ-SF	253
12.2. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las escalas que componen el SEQ	262
13. Análisis previos. Relación entre entorno de enseñanza-aprendizaje y competencias	265
14. Análisis previos. Modelo estructural de Kember y Leung (2009)	279
15. Resultados del estudio en base al objetivo 1.	286
15.1. Respuesta al objetivo 1.1.....	286
15.2. Respuesta al objetivo 1.2.....	291
15.3. Respuesta al objetivo 1.3.....	301
15.4. Respuesta al objetivo 1.4.....	309
16. Resultados del estudio en base al objetivo 2.	343
16.1. Diferencias en las competencias genéricas en función de factores sociopersonales, contextuales y experienciales en otros ámbitos (muestra española).....	343
16.2. Diferencias en las competencias genéricas en función de factores sociopersonales, contextuales y experienciales en otros ámbitos (muestra irlandesa)	356
16.3. Diferencias en las competencias genéricas en función de factores sociopersonales, contextuales y experienciales en otros ámbitos (ambas muestras)	364

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS A INVESTIGAR, Y CONCLUSIONES	369
17. Discusión	369
18. Limitaciones y líneas futuras de investigación	380
19. Conclusiones	381

REFERENCIAS	387
ANEXOS	446
Anexo 1. Competencias genéricas y diferencias de curso (muestra española)	449
Anexo 2. Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios de otras lenguas extranjeras (muestra española)	450
Anexo 3. Competencias genéricas y diferencias entre el número de veces en el extranjero (muestra española)	451
Anexo 4. Competencias genéricas y diferencias de curso (muestra irlandesa)	453
Anexo 5. Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios de otras lenguas extranjeras (muestra irlandesa)	454
Anexo 6. Competencias genéricas y diferencias entre el número de veces en el extranjero (muestra irlandesa)	455
Anexo 7. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y el género (ambas muestras)	457
Anexo 8. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y edad (ambas muestras)	459
Anexo 9. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y curso (ambas muestras).....	461
Anexo 10. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y la experiencia laboral (ambas muestras)	463

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cambio poblacional en España, desde julio del 2017 a julio del 2021.....	52
Tabla 2. Número de personas que inmigran a España, agrupadas por nacionalidad, desde 2016-2020	53
Tabla 3. Número de personas que emigran de España, agrupadas por nacionalidad, desde 2016-2020	53
Tabla 4. Población residente en España clasificada por nacionalidad, 2017-2021.....	54
Tabla 5. Adquisiciones de nacionalidad española en función de la nacionalidad previa	57
Tabla 6. Número de lugares de culto en España hasta octubre de 2021	58
Tabla 7. Cambio poblacional anual en Irlanda, desde abril del 2016 a abril del 2020.	63
Tabla 8. Número de personas que inmigran a Irlanda, agrupadas por nacionalidad, desde 2016-2020	64
Tabla 9. Número de personas que emigran de Irlanda, agrupadas por nacionalidad, desde 2016-2020	64
Tabla 10. Población estimada en Irlanda clasificada por nacionalidad, 2014-2020.....	65
Tabla 11. Población por religión, 2011-2016	67
Tabla 12. Número de estudiantes españoles en la educación terciaria por género y nivel educativo desde el 2016 al 2020	72
Tabla 13. Número de estudiantes irlandeses en la educación terciaria por género y nivel educativo, 2018	76
Tabla 14. Definiciones del concepto de competencia.....	84
Tabla 15. Términos relacionados con la competencia	87
Tabla 16. Diferencias entre capacidades y competencias	90
Tabla 17. Características de la competencia	92
Tabla 18. Las características de los cuatro pilares de la educación de Delors (1996)	98
Tabla 19. Comparación entre Informe Delors, Proyecto Tuning y Proyecto DeSeCo	107
Tabla 20. Titulaciones de Educación y competencias genéricas	114
Tabla 21. Comparación entre el modelo centrado en la enseñanza y el aprendizaje	165
Tabla 22. Frecuencia y porcentaje por nacionalidad (nacionalidad española y doble nacionalidad).....	230
Tabla 23. Frecuencia y porcentaje por género y edad en la muestra española	231

Tabla 24. Frecuencia y porcentaje por curso y grado en la muestra española.....	231
Tabla 25. Experiencia laboral actual y previa en muestra española	232
Tabla 26. Frecuencia y porcentaje por nacionalidad (nacionalidad irlandesa y doble nacionalidad).....	236
Tabla 27. Frecuencia y porcentaje por género y edad en la muestra irlandesa.....	236
Tabla 28. Experiencia laboral actual y previa en muestra irlandesa.....	237
Tabla 29. Estructura de los datos sociodemográficos	242
Tabla 30. Ejemplos de modificación de los ítems en inglés	243
Tabla 31. Dimensiones, variables y número de ítems SEQ.....	245
Tabla 32. Fiabilidad de las variables del SEQ contrastado con otros estudios.....	245
Tabla 33. Fiabilidad de las dimensiones del SEQ contrastado con otros estudios	246
Tabla 34. Número de Ítems por dimensión MPQ-SF	247
Tabla 35. Fiabilidad de las Dimensiones MPQ-SF contrastado con otros estudios	247
Tabla 36. Índices de ajuste del cuestionario MPQ-SF (versión original)	254
Tabla 37. Índices de ajuste cuestionario SEQ en la muestra española	262
Tabla 38. Índices de ajuste cuestionario SEQ en la muestra irlandesa	264
Tabla 39. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las variables que componen el modelo de Kember y Leung (2009) en la muestra española	270
Tabla 40. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las variables del modelo de Kember y Leung (2009) y las competencias interculturales en la muestra española.....	271
Tabla 41. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las variables que componen el modelo de Kember y Leung (2009) en la muestra irlandesa.....	277
Tabla 42. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las variables del modelo de Kember y Leung (2009) y las competencias interculturales en la muestra irlandesa	278
Tabla 43. Índices de ajuste del cuestionario SEQ muestra española	283
Tabla 44. Índices de ajuste del cuestionario SEQ muestra irlandesa.....	284
Tabla 45. Índices de ajuste del modelo completo en ambas muestras	309
Tabla 46. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del pensamiento crítico en la muestra española.....	317
Tabla 47. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el	318

Tabla 48. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del aprendizaje autogestionado en la muestra española.....	318
Tabla 49. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la adaptabilidad en la muestra española	319
Tabla 50. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la resolución de problemas en la muestra española	319
Tabla 51. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de las habilidades de comunicación en la muestra española.....	321
Tabla 52. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo en la muestra española	321
Tabla 53. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de los conocimientos informáticos en la muestra española	323
Tabla 54. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la iniciativa social en la muestra española	325
Tabla 55. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la estabilidad emocional en la muestra española.....	326
Tabla 56. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la flexibilidad en la muestra española	326
Tabla 57. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la empatía cultural en la muestra española.....	327
Tabla 58. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la apertura de mente en la muestra española	327
Tabla 59. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del pensamiento crítico en la muestra irlandesa	330
Tabla 60. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del pensamiento creativo en la muestra irlandesa.....	330
Tabla 61. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del aprendizaje autogestionado en la muestra irlandesa	331
Tabla 62. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la adaptabilidad en la muestra irlandesa.....	331
Tabla 63. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la resolución de problemas en la muestra irlandesa	332

Tabla 64. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de las habilidades de comunicación en la muestra irlandesa	334
Tabla 65. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo en la muestra irlandesa	334
Tabla 66. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de los conocimientos informáticos en la muestra irlandesa.....	336
Tabla 67. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la iniciativa social en la muestra irlandesa.....	338
Tabla 68. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la estabilidad emocional en la muestra irlandesa	338
Tabla 69. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la flexibilidad en la muestra irlandesa.....	339
Tabla 70. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la empatía cultural en la muestra irlandesa	339
Tabla 71. Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la apertura de mente en la muestra irlandesa	340
Tabla 72. El papel del entorno de enseñanza-aprendizaje (variables observables) sobre las competencias en ambas muestras.....	341
Tabla 73. Competencias genéricas y diferencias de género (muestra española)	344
Tabla 74. Competencias genéricas y diferencias entre rangos de edad (muestra española).	345
Tabla 75. Competencias genéricas y diferencias por titulación (muestra española)	347
Tabla 76. Competencias genéricas y diferencias con y sin experiencia laboral (muestra española)	349
Tabla 77. Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios en el extranjero (muestra española)	351
Tabla 78. Competencias genéricas y diferencias entre la presencia o no de estudiantes de otras nacionalidades en clase (muestra española)	353
Tabla 79. Competencias genéricas y diferencias entre el contacto o no de estudiantes de otras nacionalidades fuera de clase (muestra española)	355
Tabla 80. Competencias genéricas y diferencias de género (muestra irlandesa).....	357
Tabla 81. Competencias genéricas y diferencias entre rangos de edad (muestra irlandesa).	359

Tabla 82. Competencias genéricas y diferencias con y sin experiencia laboral (muestra irlandesa).....	361
Tabla 83. Competencias genéricas y diferencias entre la presencia o no de estudiantes de otras nacionalidades en clase (muestra irlandesa)	362
Tabla 84. Competencias genéricas y diferencias entre el contacto o no de estudiantes de otras nacionalidades fuera de clase (muestra irlandesa).....	364
Tabla 85. Competencias genéricas en función de la nacionalidad.....	365
Tabla 86. Competencias genéricas y diferencias de curso (muestra española)	449
Tabla 87. Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios de otras lenguas extranjeras (muestra española).....	450
Tabla 88. Competencias genéricas y diferencias entre el número de veces en el extranjero (muestra española)	451
Tabla 89. Competencias genéricas y diferencias de curso (muestra irlandesa).....	453
Tabla 90. Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios de otras lenguas extranjeras (muestra irlandesa)	454
Tabla 91. Competencias genéricas y diferencias entre el número de veces en el extranjero (muestra irlandesa).....	455
Tabla 92. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y el género (ambas muestras).....	457
Tabla 93. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y edad (ambas muestras)	459
Tabla 94. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y curso (ambas muestras)	461
Tabla 95. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y la experiencia laboral (ambas muestras)	463

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Inmigrantes durante el 2018 (por cada 1000 habitantes)	45
Figura 2. Porcentaje de la población migrante a 1 de enero de 2019	47
Figura 3. Inmigración en España 1990 a 2020	50
Figura 4. Inmigración, Emigración en España 2002 a 2020.....	51
Figura 5. Infografía migraciones exteriores en España 2019 (Inmigración)	55
Figura 6. Infografía migraciones exteriores en España 2019 (Emigración)	55
Figura 7. Inmigración, Emigración en Irlanda, 1887 a 2020.....	62
Figura 8. Población y migración hasta abril 2019	66
Figura 9. Porcentaje de estudiantes en educación terciaria de otros países en el 2018 (España)	70
Figura 10. Distribución del total de estudiantes en educación terciaria por género y rama universitaria en el 2020 en España.....	72
Figura 11. Distribución del total de estudiantes en educación terciaria por edad desde el 2018 al 2020 en España	73
Figura 12. Porcentaje de estudiantes en educación terciaria de otros países en el 2018 (Irlanda).....	75
Figura 13. Distribución del total de estudiantes en educación terciaria por género y rama universitaria en el 2020 en Irlanda.....	77
Figura 14. Distribución del total de estudiantes en educación terciaria por edad desde el 2018 al 2020 en Irlanda.....	78
Figura 15. Conceptualización de las competencias	85
Figura 16. Los cuatro saberes que engloban la competencia.....	86
Figura 17. Los cuatro pilares del informe de Delors	96
Figura 18. Clasificación de las competencias en el proyecto Tuning.....	105
Figura 19. El modelo hipotetizado del entorno de enseñanza y aprendizaje y la influencia en el desarrollo de un conjunto de competencias genéricas	120
Figura 20. Componentes de la competencia intercultural.....	140
Figura 21. Internacionalización en casa.....	146
Figura 22. Competencias interculturales	148

Figura 23. Modelo centrado en el aprendizaje.....	164
Figura 24. Estudios que demuestran la importancia del entorno en el alumnado (desde 1936)	167
Figura 25. Matriz para el compromiso y la eficacia	173
Figura 26. Matriz para el compromiso y la eficacia de pedagogías específicas.....	174
Figura 27. Polos de la evaluación de los aprendizajes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	184
Figura 28. Los 11 escalones de la escalera de integración	191
Figura 29. La relación entre profesorado-alumnado en un modelo centrado en el alumnado	197
Figura 30. Siete principios de buenas prácticas de retroalimentación.....	206
Figura 31. El modelo hipotetizado del entorno de enseñanza y aprendizaje y la influencia en el desarrollo de un conjunto de competencias genéricas	223
Figura 32. Estructura 1 aulas Pedagogía y Educación Social Universidad de Valencia	226
Figura 33. Estructura 2 aulas Pedagogía y Educación Social Universidad de Valencia	227
Figura 34. Estructura 1 aulas de St Patrick’s College of Education, Drumcondra (DCU)...	228
Figura 35. Estructura 2 de St Patrick’s College of Education, Drumcondra (DCU).....	229
Figura 36. Idioma materno muestra española.....	233
Figura 37. Participación de los estudiantes españoles en los programas de movilidad.....	234
Figura 38. Número de viajes al extranjero sin tener en cuenta los programas de movilidad	234
Figura 39. Presencia de estudiantes de otras nacionalidades en la clase (muestra española)	235
Figura 40. Contacto con estudiantes de otras nacionalidades fuera de la clase (muestra española).....	235
Figura 41. Porcentaje de estudiantes irlandeses por cursos	237
Figura 42. Lengua materna de la muestra irlandesa	238
Figura 43. Participación de los estudiantes irlandeses en los programas de movilidad	239
Figura 44. Número de veces en el extranjero sin tener en cuenta algún programa de estudios (muestra irlandesa).....	240
Figura 45. Presencia de estudiantes de otras nacionalidades en la clase (muestra irlandesa)	240

Figura 46. Contacto con estudiantes de otras nacionalidades fuera de la clase (muestra irlandesa).....	241
Figura 47. Proceso de Traducción de los ítems sociodemográficos	244
Figura 48. Proceso de administración del cuestionario	249
Figura 49. Procedimiento para el análisis de los resultados	251
Figura 50. Reducción de ítems MPQ-SF.....	255
Figura 51. Estructura y saturaciones factoriales del cuestionario MPQ-SF en la muestra española.....	258
Figura 52. Estructura y saturaciones factoriales del cuestionario MPQ-SF en la muestra irlandesa	261
Figura 53. AFC entorno de enseñanza-aprendizaje en muestra española.....	263
Figura 54. AFC competencias genéricas en muestra española.....	263
Figura 55. AFC entorno de enseñanza-aprendizaje en muestra irlandesa	264
Figura 56. AFC competencias genéricas en muestra irlandesa	265
Figura 57. Modelo A.....	281
Figura 58. Modelo B.....	281
Figura 59. Modelo C.....	282
Figura 60. Modelo D.....	282
Figura 61. Modelo E	283
Figura 62. Estructura y saturaciones factoriales del Modelo A en la muestra española.....	288
Figura 63. Estructura y saturaciones factoriales del Modelo A en la muestra irlandesa	290
Figura 64. Efecto indirecto de la Docencia hacia las competencias de Trabajo en Equipo a través de la Relación entre Estudiantes (muestra española)	292
Figura 65. Efecto Indirecto de la Relación entre Estudiantes hacia las competencias Intelectuales a través de las competencias de Trabajo en Equipo (muestra española)	293
Figura 66. Efecto Indirecto de la Relación Profesor-Estudiante hacia las competencias de Trabajo en Equipo a través de la Relación entre Estudiantes (en la muestra española)	294
Figura 67. Efecto Indirecto de la Relación Profesor-Estudiante hacia las competencias Intelectuales a través de la Docencia (en la muestra española)	295
Figura 68. Efecto indirecto de la Docencia hacia las competencias de Trabajo en Equipo a través de la Relación entre Estudiantes (en la muestra irlandesa)	297
Figura 69. Efecto Indirecto de la Relación entre Estudiantes hacia las competencias Intelectuales a través de las competencias de Trabajo en Equipo (en la muestra irlandesa).....	298

Figura 70. Efecto Indirecto de la Relación Profesor-Estudiante hacia las competencias de Trabajo en Equipo a través de la Relación entre Estudiantes (en la muestra irlandesa).....	299
Figura 71. Efecto Indirecto de la Relación Profesor-Estudiante hacia las competencias Intelectuales a través de la Docencia (en la muestra irlandesa).....	300
Figura 72. Estructura del modelo del entorno de enseñanza y aprendizaje y las competencias genéricas	301
Figura 73. Estructura y saturaciones factoriales del modelo completo en muestra española	305
Figura 74. Estructura y saturaciones factoriales del modelo completo en muestra irlandesa	308
Figura 75. Estructura y saturaciones factoriales del modelo completo en ambas muestras .	314

INTRODUCCIÓN

“Educar es impregnar de sentido todo lo que hacemos en cada momento”

(Paulo Freire)

1. Estado de la cuestión

La sociedad actual, y desde hace ya varios años, se encuentra inmersa en la sociedad del conocimiento, caracterizada por continuos y constantes cambios motivados en parte por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y el fenómeno de la globalización (Almerich et al., 2020). Estos hechos, han generado nuevos desafíos y oportunidades para avanzar y mejorar en los diferentes ámbitos sociales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018). Los cambios que conllevan influyen, por una parte, en la oferta y la demanda del mercado laboral y, por ende, se requieren profesionales que tengan las competencias necesarias para hacer frente a los desafíos actuales y venideros. Por otra parte, también afectan en la transformación de la sociedad, que reclama una ciudadanía socialmente competente y responsable capaz de desenvolverse ante este nuevo entorno (Aguaded, 2012; Almerich et al., 2018; Crespi, 2020; Crespi & García-Ramos, 2021; OCDE, 2018; Ortiz & Sánchez, 2012).

En esta sociedad incierta y cambiante, se precisa ahondar en un modelo que se adapte a los cambios, sea dinámico y esté basado en el desarrollo de competencias para la vida académica y profesional, así como en los valores y en el respeto a la diversidad (Aguaded, 2012). Según la OCDE (2018) se deben preparar a los futuros ciudadanos para los puestos de trabajo actuales y aquellos que están por emerger, para las tecnologías que aún no se han inventado o para resolver problemas que aún no han surgido. Por otro lado, el impacto que ha tenido la pandemia ha obligado a repensar el futuro de la formación y fomentar competencias que ayuden a hacer frente a estos nuevos desafíos (Comisión Europea, 2020).

Estas competencias que la sociedad reclama a los futuros profesionales y a la ciudadanía, entendidas como factores de superación, tanto individual como grupal, permiten al individuo el desarrollo de una serie de recursos personales para poder integrarlos en las posibilidades que ofrece el entorno y obtener de esa complementariedad, el mayor beneficio

mutuo (Villa & Poblete, 2007). No obstante, existe un doble posicionamiento, por una parte, formar en competencias en el contexto laboral o, por otra parte, desarrollarlas en el contexto académico previo a éste. En este proceso de desarrollo de competencias, es indiscutible la importante contribución que hacen las universidades como espacio de formación del alumnado, que junto a las prácticas profesionales y, posteriormente, en el mundo laboral, permiten fortalecer y desarrollar nuevas competencias necesarias para dar respuesta a los desafíos venideros. Según Crebert et al. (2004) todas ellas son experiencias únicas y valiosas, que presentan a su vez escenarios comunes, como las situaciones que demandan colaboración e interacción, llevadas a cabo en el aula mediante actividades grupales o en el ámbito laboral trabajando con otros empleados.

Por otro lado, éstos no son los únicos escenarios donde el alumnado aprende o desarrolla una serie de competencias, sino que fuera de estas realidades, según Garcés (2016), se encuentra todo aquello que ha quedado por aprender, como son los problemas que no se han resuelto, la relación de todo aprendizaje con la vida, tanto la individual como la colectiva. Así pues, a pesar de que cada individuo se encuentre en continuo aprendizaje y que, por tanto, desarrolle una serie de competencias en las diferentes esferas de su vida (académica, laboral o en cualquier otra comunidad de aprendizaje) (Comisión Europea, 2019), este estudio se sitúa en el ámbito universitario.

Las instituciones de Educación Superior son concebidas desde la antigüedad como instituciones del saber, del futuro y como herramientas transformadoras de una sociedad, estando en sinergia constante con la misma, recibiendo y a la vez que aportando todo lo que en ellas se genera (Contreras-Pulido & Aguaded, 2018). Es por ello que se considera que la Educación Superior desempeña “una función primordial en el desarrollo de la cultura democrática, sin la cual, en la práctica, las instituciones y las leyes democráticas no funcionan” (Consejo de Europa¹, 2017, p.13).

La Educación Superior tiene un rol importante que desempeñar en la preparación de estudiantes para el lugar de trabajo y su papel como ciudadano y ciudadana (Hunt, 2011). La formación actual se convierte en una pieza clave para que la ciudadanía pueda desenvolverse

¹ El Consejo de Europa es la principal organización que defiende los derechos humanos. Cuenta con 47 Estados miembros.

adecuadamente en esta nueva era. Esta formación no solo se centra en la preparación técnica y científica, sino también en una formación que tenga en cuenta otras dimensiones del individuo (Corominas, 2001). De esta manera, la educación universitaria se entiende actualmente como una institución académica que debe brindar una formación integral, que es la base para que los estudiantes sigan mejorando en los diferentes ámbitos de su vida académica, personal y profesional (Crespí, 2020). Así pues, aboga por una formación humana con una docencia centrada en la persona y en su proceso de aprendizaje, es decir, en enseñar a aprender, de forma que pretende poner al alumnado en camino de su propio desarrollo personal y profesional (Consejo de Europa, 2017; Crespí & García-Ramos, 2021).

1.1. Justificación del estudio planteado

Desde hace años, las disquisiciones relacionadas con la coherencia entre la formación universitaria y las exigencias sociales y laborales han generado un gran interés por parte de la comunidad académica (Rodríguez-Pallares & Segado-Boj, 2020). Para adaptarse a estas demandas sociolaborales, el sistema educativo empezó a partir del proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y propició la creación del Proyecto Tuning, que surgió de la necesidad de implementar el proceso que siguió a la Declaración de Bolonia de 1999 (González & Wagenaar, 2003, 2006, 2008). Esta declaración, entre otros aspectos, supuso acercar la formación académica a las demandas de la sociedad del conocimiento, incidiendo en una nueva orientación del modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en un enfoque integral y global, centrado en el alumnado y orientado al desarrollo de competencias (González & Wagenaar, 2003) que en una sociedad globalizada y en continuo cambio, venían a completar el dominio de contenidos (Salido, 2020).

De este modo, en base al Proyecto Tuning, se manifestó que las universidades europeas debían de formar en competencias específicas y genéricas. Así pues, paulatinamente, la formación en competencias específicas fue asumida por las distintas materias propias de cada titulación. Por otro lado, a pesar de que las competencias genéricas fueron consideradas importantes para el desarrollo integral del estudiantado, permitiendo un aprendizaje a lo largo de la vida y, favoreciendo mayores niveles de empleabilidad y una ciudadanía activa y democrática (Aguaded, 2012; Consejo de Europa, 2017), éstas fueron y son habitualmente desarrolladas de forma indirecta mediante las asignaturas técnicas, de libre elección o a partir de actividades formativas complementarias (Crespí & García-Ramos, 2021; Virtanen & Tynjälä, 2019).

No obstante, dado su creciente importancia a lo largo de los años, se considera que un estudiante debe formarse o desarrollarse tanto en competencias específicas como genéricas, puesto que de lo contrario: “se corre el riesgo de formar futuros profesionales que sepan mucho sobre su rama específica pero que no sepan gestionar su situación personal y social” (Crespí, 2020, p. 24). Además, Corominas (2001) reconoce que las competencias específicas quedan anticuadas con el tiempo, mientras que las competencias genéricas son más perdurables. Por este motivo, de acuerdo con Crespí y García-Ramos (2019) formar en competencias genéricas se considera una cuestión relevante para la comunidad educativa universitaria debido a que “su razón de ser es poder dar respuesta a la necesidad social, educativa y laboral” (p. 964).

En esta línea, el contexto actual demanda personas con apertura a la otredad cultural, un pensamiento crítico, un aprendizaje autónomo, empatía, flexibilidad, adaptabilidad, capacidad de cooperación, de comunicación, habilidades para resolver conflictos, entre otras (Consejo de Europa, 2016; Comisión Europea, 2019). Por otro lado, a pesar de estar recibiendo una amplia atención por parte de los responsables de las políticas educativas como del colectivo involucrado en el ámbito educativo, y de que las universidades hayan hecho numerosos esfuerzos por incluirlas como parte de los objetivos educativos, y esperan que el alumnado las desarrolle durante su carrera universitaria, existen pocos estudios que muestren qué factores del entorno de enseñanza-aprendizaje influyen en el desarrollo de esas competencias genéricas y cuáles son las mejores formas de facilitar su desarrollo (Cheng et al., 2018; Virtanen & Tynjälä, 2019).

En esta línea, existen estudios que refuerzan que el éxito de la implementación basado en el desarrollo de competencias depende en parte de las metodologías pedagógicas y los entornos de aprendizaje de las instituciones educativas (Martín-González et al., 2020). Según Virtanen y Tynjälä (2019), y Gargallo y Suárez-Rodríguez (2017) el desarrollo o fomento de las competencias genéricas exige el uso de varios métodos de enseñanza-aprendizaje y la utilización de diferentes prácticas pedagógicas que permitan un seguimiento continuo y formativo del aprendizaje del estudiantado.

Se requieren además fomentar diversas formas de aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes una diversidad de oportunidades para aprender en clase, fuera de clase y de forma extracurricular. Por otro lado, algunos estudios indican que las competencias genéricas se

desarrollan cuando se utilizan ciertos tipos de enfoques pedagógicos, como métodos de aprendizaje activo y actividades grupales (Kember, 2009; Kember & Leung, 2009, 2011). En este sentido, en Kember et al. (2007), y Gargallo y Suárez-Rodríguez (2017) se obtiene que el entorno de enseñanza-aprendizaje influye en la percepción del estudiantado sobre el desarrollo de sus competencias genéricas.

Por todo ello, en la presente tesis se pretende conocer cuáles son aquellos elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje que tienen un rol importante en la percepción que tiene el alumnado sobre el desarrollo de las competencias genéricas, aquellas que les servirán a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional. En este caso, la presente tesis se centra tanto en las aulas universitarias de España como de Irlanda. Para ello, se tendrá en cuenta la propuesta de Kember y Leung (2009), junto a Van der Zee et al. (2013) que permitirán conocer desde la perspectiva del propio alumnado y desde su experiencia personal la relación de los elementos del entorno del aula y las competencias genéricas percibidas esenciales para el siglo XXI.

1.2. Resumen de los capítulos

Los primeros cuatro capítulos de la tesis doctoral hacen referencia al contexto, fundamentación teórica y conceptual. En el **primer capítulo** se analizan los fenómenos migratorios en el contexto español e irlandés y, su influencia en los diferentes ámbitos de la sociedad, incluido en el ámbito educativo. En donde resulta coherente la necesidad de formar a futuras personas y profesionales en competencias genéricas para el siglo XXI.

En el **segundo capítulo**, se realiza una revisión de la literatura sobre el concepto de competencia y otros conceptos clave para el estudio y, se lleva finalmente a cabo un breve recorrido hacia una educación por competencias en el sistema educativo europeo (a través de los proyectos internacionales).

En el **tercer capítulo**, se profundiza en las competencias necesarias para el siglo XXI. En este capítulo, se hace hincapié en la importancia de las competencias interculturales en una sociedad globalizada e interconectada. Por último, en el **cuarto capítulo** se realiza una revisión sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje, el entorno educativo y el papel que juegan los elementos del entorno en el desarrollo de las competencias genéricas.

El quinto y sexto capítulo se dedican al estudio empírico. En éstos, se describen y se exponen el método utilizado en el estudio y los resultados obtenidos. Concretamente, en el **quinto capítulo** se exponen los objetivos e hipótesis y, se describen los participantes, instrumento, procedimiento y análisis de datos empleado en el estudio.

Por otro lado, en el **sexto capítulo** se muestran los resultados obtenidos a partir de la muestra española e irlandesa, que responden a las hipótesis y objetivos planteados al inicio del trabajo.

Para finalizar, en el **séptimo capítulo** se contrasta la revisión de la literatura con los resultados obtenidos en el estudio, se presentan los límites del estudio y las posibles líneas futuras a investigar y, se explican las conclusiones a las que se ha llegado en la tesis doctoral.

PRIMERA PARTE: CONTEXTO, FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

En esta primera parte, antes de aterrizar en el ámbito de las competencias, se analizan los fenómenos migratorios en el contexto español e irlandés, procesos por los cuales se ven afectadas las sociedades actuales en sus múltiples esferas y, que por consiguiente la educación. De acuerdo con Mayoral et al. (2020) “la educación constituye uno de los pilares fundamentales de la sociedad y se ve afectada de forma compleja por los fenómenos migratorios” (p. 191). En los siguientes capítulos se realiza una revisión teórica del concepto de competencia y las diferentes competencias genéricas que posibilitan al alumnado un aprendizaje continuo y la adaptabilidad a la pluralidad cultural (Martínez Clares et al., 2008a). Así como, los diferentes factores que pueden influir en el desarrollo de dichas competencias en educación superior, como son los componentes que conforman el entorno de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 1. ESCENARIOS MIGRATORIOS, DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN

“The real voyage of discovery consists not in seeking new landscapes, but in having new eyes”

(Marcel Proust)

Resumen: En este primer capítulo se analizan los flujos migratorios y la población migrante en el contexto europeo y, especialmente, en España e Irlanda. Además, de la migración y su influencia en las diferentes esferas de la sociedad, sobre todo, a lo largo de la formación académica, donde resulta imprescindible la formación en competencias genéricas para el siglo XXI.

Los flujos migratorios, concretamente de tipo internacional, son uno de los factores que han repercutido en parte en la diversificación cultural e identitaria en los países receptores (Velasco, 2012). En este escenario abierto, intercultural y en continuo cambio, el desarrollo de competencias genéricas toma una gran importancia en la actualidad (Cernadas et al., 2019), sobre todo, si se considera que la práctica profesional de las personas a las que se está formando será desarrollada en contextos sociales y laborales interculturales, en los que el despliegue de este tipo de competencias será necesario para valorar positivamente la diversidad cultural (Aguaded, 2012), como elemento primordial para convivir y trabajar en una sociedad diversa.

2. Flujos migratorios y población migrante en el contexto europeo actual

El carácter global que presentan las sociedades receptoras, en parte generado por los avances tecnológicos y los flujos migratorios que han adquirido un mayor protagonismo, han cambiado el paisaje humano y han planteado nuevas exigencias, demandas y desafíos en todos los ámbitos sociales (Martínez-Lirola, 2018; Priegue & Leiva, 2012). Esta migración, según Eurostat (2020a), se encuentra influenciada por una combinación de factores económicos, medioambientales, políticos y sociales, tanto en el país de origen del migrante,

denominados como factores que influyen en la salida del país; o en el país de destino considerados como factores de atracción. Se considera que históricamente, la prosperidad económica y la estabilidad política de la UE han sido algunas de las causas principales que han influido sobre los flujos migratorios. Esta inmigración internacional, ha servido en el país de destino como una herramienta para solventar la escasez específica del mercado laboral (Eurostat, 2020a).

En las dos primeras décadas del siglo XXI, según Osler (2020), han habido cambios en los patrones de migración en Europa. En primer lugar, la migración económica dentro de Europa, desde los nuevos estados miembros de la UE central y oriental hacia Europa occidental; seguida de mayor movimiento entre los estados miembros para estudiar o trabajar mediante la libertad de movimiento y; por último, un creciente número de personas migrantes y refugiados como resultado de los conflictos regionales y las desigualdades globales, en países como en el momento actual Ucrania, y no debemos olvidar otros como Siria, Venezuela y Colombia, entre otros (Comisión Española de Ayuda al Refugiado [CEAR], 2021).

2.1. Flujos Migratorios en Europa

Los flujos migratorios², no son considerados como un fenómeno novedoso propio de las sociedades contemporáneas, sino que con una mayor o menor intensidad siempre han estado presentes, siendo un elemento inseparable de la evolución y progreso de la humanidad (Consejo Económico y Social [CES], 2019). Según los datos estadísticos sobre los flujos migratorios durante el año 2018, se estima que 2.4 millones de personas procedentes de países no pertenecientes a la UE emigraron a Europa en ese año, y alrededor de 1.4 millones de personas emigraron de un Estado miembro de la UE a otro (Eurostat, 2020b).

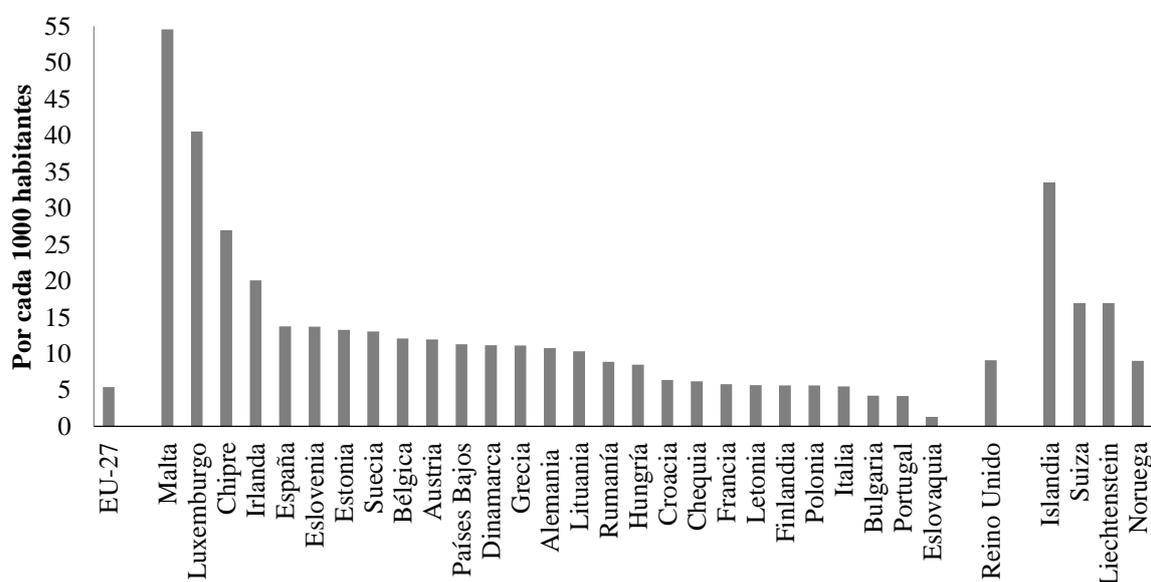
En el 2018, los países que notificaron un alto número de inmigrantes fueron Alemania (893.900 mil), **España** (643.700 mil), Francia (386.900 mil) e Italia (332.300 mil). Sin embargo, en función del tamaño de la población residente, los países que registraron mayores tasas de inmigración durante ese periodo, fueron Malta (55 inmigrantes por cada 1000

² Número de personas migrantes que entra y sale de un país durante un período concreto.

personas), Luxemburgo (41 inmigrantes por cada 1000 personas), Chipre (27 inmigrantes por cada 1000 personas), **Irlanda** (20 inmigrantes por cada 1000 personas) y **España** (14 inmigrantes por cada 1000 personas).

Figura 1

Inmigrantes durante el 2018 (por cada 1000 habitantes)



Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020b)

Recientemente, de acuerdo con los últimos datos proporcionados por Eurostat (2022), España durante el 2020 mantuvo su posición considerándose el segundo país con mayor tasa de inmigración. No obstante, en comparación con años anteriores, al igual que otros muchos países, España registró una de las mayores disminuciones en el número de inmigrantes. Además, respecto al tamaño de población residente, durante el 2020, **España** registró 10 inmigrantes por cada 1000 personas e **Irlanda** 15 inmigrantes por cada 1000 personas.

Con respecto a la distribución por género durante el 2018 en el contexto europeo, hubo un porcentaje levemente superior de hombres (54%) que de mujeres (46%) en relación a la inmigración. En cuanto a la edad, los inmigrantes durante el año 2018, eran de media más jóvenes que la población residente en el país de destino. A 1 de enero de 2019, la media de edad de la población total de la EU-27 era de 43.7 años, mientras que de la de los inmigrantes a la UE-27 fue de 29.2 años (Eurostat, 2020b). Durante el 2020, se mantuvo esta tendencia en cuanto al género y la edad (Eurostat, 2022).

Población migrante en UE-27

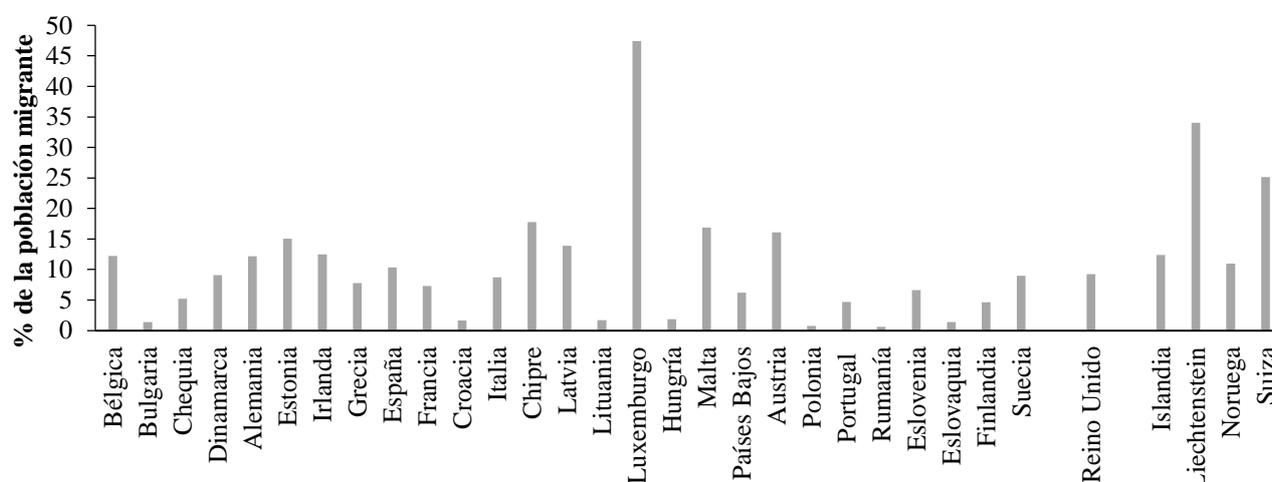
La migración internacional ha sido durante mucho tiempo un fenómeno global (Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019) y que actualmente supone un porcentaje de la población importante a tener en consideración, puesto que la diversidad cultural está presente y repercute en todos los ámbitos de la sociedad. La población migrante residente en la UE y proveniente de otros países de fuera de Europa, a 1 de enero de 2019, se componía de 21.8 millones de personas, lo que representa a un 4.9% de la población. Por otro lado, 13.3 millones de personas (3%) que vivían en la UE eran ciudadanos provenientes de otro Estado miembro. En términos absolutos, el mayor número de ciudadanos no nacionales que residía en la UE se registró en Alemania (10.1 millones de personas), Italia (5.3 millones), Francia (4.9 millones) y **España** (4.8 millones) (Eurostat, 2020b). Generalmente, la población extranjera estaba integrada por ciudadanos de países que no pertenecían a la EU. A 1 de enero de 2021, **España** continuó con el mismo número de ciudadanos no nacionales (Eurostat, 2022).

No obstante, a fecha de 1 de enero de 2019, Bélgica, **Irlanda**, Luxemburgo, Austria y Eslovaquia eran los únicos países de la UE en los que los ciudadanos no nacionales eran primordialmente ciudadanos europeos. Ello continuó a 1 de enero de 2021. En términos relativos, el porcentaje más alto de población extranjera fue Luxemburgo con un 47% de ciudadanos no nacionales. Asimismo, existe un elevado número de extranjeros (un 10% o más de la población residente) en Chipre (17.8%), Malta (16.9%), Austria (16.1%), Estonia (15.0%), Letonia (13.9%), **Irlanda** (12.5%)³, Bélgica (12.2%), Alemania (12.2%) y **España** (10.3%) (Eurostat, 2020b) y, que corresponden a 1 de enero de 2019 (**Figura 2**). En el caso de Irlanda y España (que son los países en los que se desarrolla la parte empírica para esta tesis doctoral) a 1 de enero de 2021, aumenta el número de extranjeros a un 13% en **Irlanda** y a un 11.4% en **España** (Eurostat, 2022).

³ Se estima

Figura 2

Porcentaje de la población migrante a 1 de enero de 2019



Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020b)

En base a estos últimos datos, uno de los diversos motivos por los que se podría explicar el porcentaje de migración podría ser la trayectoria de inmigración que tenga cada país. Bail (2008) distingue los países de inmigración más antiguos de Europa, entre los cuales se citan a Reino Unido, Francia, Austria, Alemania, Bélgica, Holanda, Luxemburgo y Eslovenia, donde la inmigración tiene una larga trayectoria y, aquellos países de inmigración más reciente, entre los cuales **España** e **Irlanda** se citan como ejemplos, y que comparten una serie de características.

2.2. La migración y su influencia en el contexto español e irlandés

España e Irlanda son países que se encuentran ubicados en la periferia de la UE (Wagner et al., 2020). Fueron en el pasado países con una alta tasa de emigración, a menudo impulsados por altos niveles de desempleo, pero con el tiempo se han convertido en países receptores de inmigración (Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2019). Este hecho, ha causado que los discursos sobre la integración de las personas inmigrantes sean más recientes en comparación con los países que tienen una larga trayectoria de inmigración (Bail, 2008). Además, las transformaciones sociales en ambos países coincidieron con la recesión económica que tuvo un efecto negativo sobre el gasto público, incluido la reducción de la

financiación en educación y la integración de los migrantes (Faas, 2020; Hernaiz Agreda, 2019; Mateos & Penadés, 2013).

Por otro lado, de acuerdo con Rodríguez-Izquierdo y Darmody (2019) en ambos países la categoría de migrante es heterogénea, comprende a personas que provienen de países dentro y fuera de la UE, a menores no acompañados, refugiados y solicitantes de asilo. El origen lingüístico de los migrantes es diverso y, la mayoría habla un idioma distinto al del país de acogida. Por último, son países que según el tamaño de la población residente registraron un elevado número de personas inmigrantes y que ocupan más de un 10% de la población en ambos países durante el año 2018 (Eurostat, 2020b) y, han ido en aumento hasta el 2021 (Eurostat, 2022).

No obstante, el período que más interesa para esta tesis doctoral es durante el 2018 y 2019. Este hecho, es debido a que la muestra para este estudio se recogió durante ese período de tiempo en ambos países y que, por tanto, el contexto previo al de la pandemia COVID-19 era diferente.

2.2.1. Población y migración en España: una mirada desde el pasado hasta la actualidad

Población y migración en España: una mirada hacia el pasado

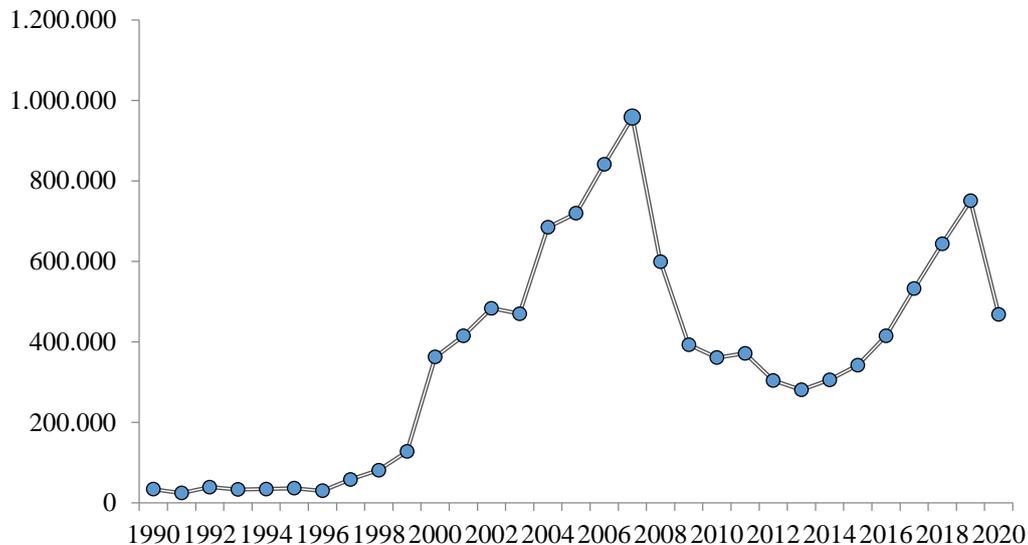
Los flujos migratorios en las recientes décadas han transformado la sociedad española ganando en volumen, diversidad y riqueza cultural (CES, 2019). España debido a la situación geográfica, es la frontera de Europa para las personas migrantes de África; por otro lado, los vínculos históricos y culturales y un idioma común con los países latinoamericanos han dado lugar a que sea uno de los países europeos más frecuentados. También, las buenas condiciones y calidad de vida ofrecidas han repercutido en que sea uno de los destinos para muchos europeos (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2004). De acuerdo con Lacomba et al. (2020) “desde el último cuarto del siglo XX hasta la actualidad, España ha experimentado una importante transformación socioeconómica y demográfica en la que destaca principalmente una intensa y rápida transición migratoria” (p.33).

No obstante, la incorporación de España como uno de los países receptores netos de inmigrantes se produjo con más dilatación que otros países europeos, en paralelo al propio desarrollo económico y social (CES, 2019). En un principio, hablar de movimientos migratorios en España era hacerlo sobre la emigración de personas españolas hacia países de Europa o América, o sobre los movimientos interiores entre comunidades (Bardají, 2006). De hecho, entre el período 1882-1930, los españoles emigraron, por este orden de importancia, a Argentina, Cuba, Brasil y Uruguay que respondieron a las fases económicas de estos países. El resto (menos del 8%) emigraron a diferentes zonas americanas, como México y Estados Unidos (Rueda, 2006). A mediados del siglo XX, los flujos migratorios españoles tomaron rumbo a Europa, en consecuencia del auge económico en Europa occidental (tras el período de posguerra) y la escasa población activa para responder a la creciente oferta laboral (Lacomba et al., 2020).

Así pues, hasta mediados de los años setenta, España se consideraba uno de los principales emisores de emigrantes, hasta que el auge económico y social que siguió a la llegada de la democracia, la incorporación de España a la Comunidad Europea (en 1986) repercutieron en el descenso de los flujos de emigrantes hacia el exterior (CES, 2019). De esta forma, a pesar de que en 1978 todavía era escaso el volumen de inmigración en España, una década más tarde paulatinamente esta cifra se duplicó. Esta primera etapa, en la que España se consideraba ya como un país receptor de inmigración empezó en la primera mitad de 1980, en el que se aprobó la primera ley de extranjería, la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (CES, 2019). El aumento de esta inmigración en los posteriores años se aprecia en la **Figura 3**.

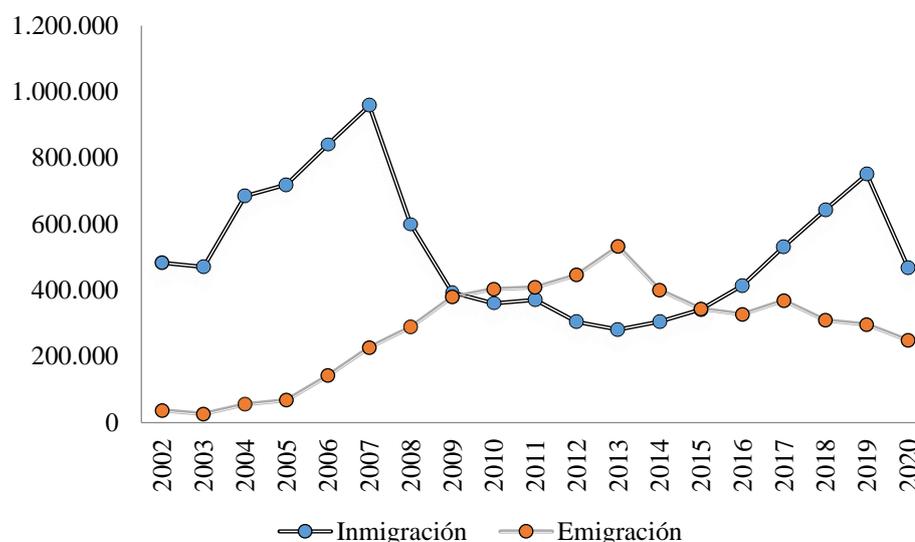
Figura 3

Inmigración en España 1990 a 2020



Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2022)

Sin embargo, a pesar de que “a finales de los años setenta la emigración española ya (...) parecía que esta era ya un episodio cerrado que pasaría a engrosar el relato de nuestra historia, la crisis iniciada en 2008 (...) devolvió de nuevo a ese pasado de búsqueda de oportunidades en el exterior” (Lacomba et al., 2020, p. 40). Así pues, en base a la crisis económica y financiera del 2008 los flujos migratorios se reinvirtieron de tal forma que la inmigración se redujo y la emigración se intensificó drásticamente. En consecuencia, desde el 2010 hasta el 2015, se dio en España un saldo migratorio negativo (Lacomba et al., 2020). En 2015, “las entradas superaron ligeramente a las salidas, volviendo a registrar un saldo migratorio positivo que se ha afianzado en los (...) últimos años” (Pérez-Caramés et al., 2018, p. 21). Dicha tendencia iniciada en el 2015 continuó hasta la actualidad (**Figura 4**).

Figura 4*Inmigración, Emigración en España 2002 a 2020*

Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2022)

Población y migración en la actualidad

En los últimos años, España supera los 47 millones de habitantes hasta julio de 2019 (INE, 2020a). El saldo migratorio positivo compensó el crecimiento natural que resultó en un aumento de la población en 163.336, esta compensación se ha ido repitiendo durante los previos años (INE, 2017, 2018). De este modo y, de acuerdo con Lacomba et al. (2020): “la inmigración ha supuesto una vía fundamental para revertir el descenso continuado de la población española” (p. 95). Además, la población continuó creciendo hasta el 1 de julio 2020 (INE, 2021a) (aunque se redujo el número de personas que inmigraron y emigraron respecto al año anterior), y la población se redujo en la primera mitad del 2021, siendo la primera vez que se reduce desde el 2016 (INE, 2021b).

Este hecho, es debido a los efectos de la COVID-19. Las restricciones de movilidad redujeron los flujos migratorios y, la mortalidad aumentó, por lo que el crecimiento natural se vio afectado drásticamente (INE, 2021a).

Tabla 1

Cambio poblacional en España, desde julio del 2017 a julio del 2021

Año fin. abril ⁴	Nacimientos	Defunciones	Crec. Natural	Personas que inmigran	Personas que emigran	Saldo migratorio	Cambio población ⁵	Población
2017	186.783	218.688	-31.905	237.115	184.189	52.926	21.021	46.549.045
2018	178.939	225.212	-46.273	287.882	166.318	121.564	74.591	46.733.038
2019	169.216	214.218	-45.002	348.625	139.528	209.097	163.336	47.100.396
2020	167.559	261.616	-94.057	245.301	131.445	113.856	18.953	47.351.567
2021	157.184	227.920	-70.736	201.638	202.004	-366	72.007	47.326.687

Nota. Datos obtenidos del INE (2021a, 2021b, 2020a, 2018, 2017).

De acuerdo con Eurostat (2020b) España es uno de los países donde generalmente la población extranjera se encuentra integrada por ciudadanos de países no pertenecientes a la UE. Así es, de 750.480 personas que inmigraron a España en el 2019, la gran mayoría eran ciudadanos no españoles provenientes de fuera de la UE; seguida de los ciudadanos europeos y, finalmente, se encontraban los ciudadanos españoles que regresaron del extranjero (**Tabla 2**). Este hecho, muestra que los ciudadanos no españoles de fuera de la UE muestran fuertes flujos migratorios en España.

Según el INE (2020a) hasta julio del 2019 las principales nacionalidades de las que procedían las personas inmigrantes fueron: marroquí, colombiana y venezolana. Éstas se mantienen hasta julio del 2020 (INE, 2021a). En cambio, un año más tarde (hasta julio del 2021), este hecho, empieza a modificarse, puesto que las principales nacionalidades de los inmigrantes extranjeros fueron además de la marroquí, la británica e italiana (INE, 2021b). Por otro lado, en cuanto a la emigración, de las 296.248 personas que emigraron de España en el año 2019, 76.092 son ciudadanos españoles, mientras que el resto, es decir, la gran mayoría son ciudadanos de nacionalidad extranjera, sobre todo, de fuera de la UE (**Tabla 3**). Este hecho también se repite en el siguiente año.

⁴ Primer semestre a 1 de julio.

⁵ Se incluyen las correcciones estadísticas que no se atribuyen a fenómenos demográficos.

Tabla 2*Número de personas que inmigran a España, agrupadas por nacionalidad, desde 2016-2020*

Nacionalidad	2016	2017	2018	2019	2020
Nacionalidad Española	62.573	78.182	83.686	84.458	52.768
UE28 (Sin España)	116.313	139.415	145.298	151.762	-
UE27 (Sin España) ⁶	-	-	-	-	83.613
Reino Unido ⁷	-	-	-	-	29.518
Resto del mundo	235.860	314.535	414.700	514.260	302.019
Total de personas	414.746	532.132	643.684	750.480	467.918

Nota. Datos obtenidos del INE (2020b).**Tabla 3***Número de personas que emigran de España, agrupadas por nacionalidad, desde 2016-2020*

Nacionalidad	2016	2017	2018	2019	2020
Nacionalidad Española	89.825	86.827	79.260	76.092	65.429
UE28 (Sin España)	120.136	144.790	111.801	99.138	-
UE27 (Sin España)	-	-	-	-	68.793
Reino Unido	-	-	-	-	13.315
Resto del mundo	117.364	137.243	118.633	121.018	101.024
Total de personas	327.325	368.860	309.526	296.248	248.561

Nota. Datos obtenidos del INE (2020c).⁶ Sustituye al UE-28 a partir de enero de 2020 descontando las cifras del Reino Unido de la UE.⁷ Tras la salida del Reino Unido de la UE en el 2020. Se añaden el número personas que inmigran a España procedentes del Reino Unido (ese año) en una columna aparte.

En relación a la población extranjera residente en España, hasta 1 de julio de 2019, había un total de 5.023.279 ciudadanos no españoles residentes en España, lo que representaba el 10.6% de la población total, siendo a 1 de julio de 2020 un 11.2% (INE, 2020, 2021a, 2021b) y manteniéndose en el siguiente año (**Tabla 4**). Además, entre los 42.077.117 ciudadanos españoles en el 2019, 2.282.590 habían nacido en el extranjero; en el 2020 entre los 42.025.478 ciudadanos españoles 2.372.227 nacieron fuera de España; y en el 2021 de 42.000.781 españoles, 2.482.709 habían nacido en otro país (INE, 2020a, 2021a, 2021b). De acuerdo con CES (2019) “todo ello constituye un reflejo más de heterogeneidad y dinamismo de los flujos migratorios, así como de los cambios en la situación administrativa y condición de los extranjeros en España que, en muchos casos, incluso dejan de serlo” (p. 57).

Tabla 4

Población residente en España clasificada por nacionalidad, 2017-2021

Nacionalidad	2017	2018	2019	2020	2021
Espanoles	42.084.048	42.069.312	42.077.117	42.025.478	42.000.781
Extranjeros	4.464.997	4.663.726	5.023.279	5.326.089	5.325.907

Nota. Datos obtenidos del INE (2021a, 2021b, 2020a, 2018, 2017).

A continuación, se muestra a nivel visual los cambios producidos mediante la migración del 2019⁸ tanto de la inmigración (**Figura 5**) como de la emigración (**Figura 6**).

⁸ Las dos Figuras que representan las migraciones exteriores (aportadas por el INE) formaban parte de una misma figura que se ha recortado para la presente Tesis Doctoral por temas de maquetación.

Figura 5

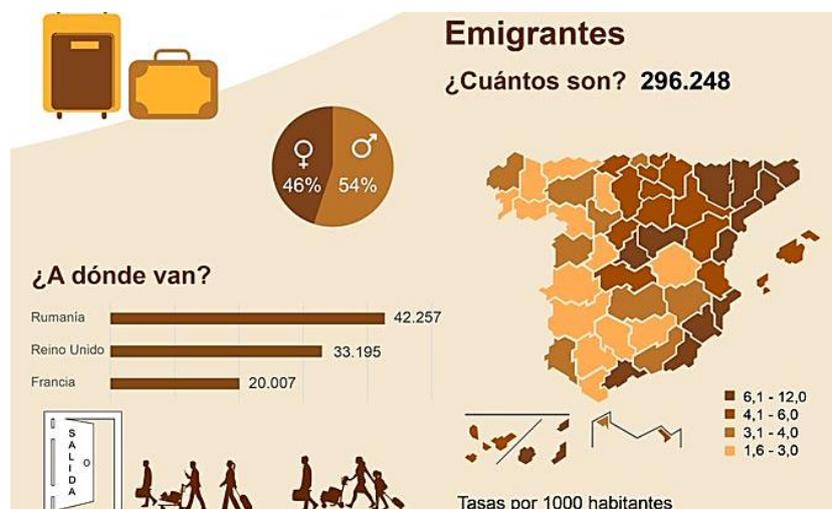
Infografía migraciones exteriores en España 2019 (Inmigración)



Nota. Estadística de migraciones INE, Indicadores Demográficos Básicos INE (2020d).

Figura 6

Infografía migraciones exteriores en España 2019 (Emigración)



Nota. Estadística de migraciones INE, Indicadores Demográficos Básicos INE (2020e).

Transformación de la sociedad española

Para Lacomba et al. (2020) la inmigración ha sido principalmente uno de los factores que ha transformado la estructura social y poblacional de España. No obstante, plantean que “no solo se trata del peso poblacional adquirido por la misma” (p. 95) sino de su papel sobre las “dinámicas socio-demográficas, su presencia en el territorio o su inserción (...) en estructuras familiares” (p. 95). Por tanto, la inmigración no solo ha compensado el crecimiento natural de la población española (INE, 2020a, 2018, 2017) sino que también ha influido en el rejuvenecimiento (población inmigrante con perfil joven y siendo casi la mitad mujeres), ha ayudado a equilibrar la pérdida de habitantes en ciertas zonas despobladas (Lacomba et al., 2020) y, ha llevado a una mayor diversificación cultural en esferas como: familia, educación, trabajo y barrio (Carmona et al., 2022a) y que, no solo han contribuido a su transformación sino también a su enriquecimiento, reforzando sus conexiones con un mundo globalizado (Lacomba et al., 2020).

Actualmente, son muchas las nacionalidades que conviven en España tanto provenientes de dentro como fuera de la UE. De acuerdo con el INE (2020a) entre las principales nacionalidades residentes en España hasta julio del 2019 se encuentran: Marruecos (734.402), Rumanía (669.222), Reino Unido (295.067), Italia (256.269), Colombia (227.102), China (193.207), Venezuela (158.218), Alemania (139.201), Ecuador (133.201), Bulgaria (123.403), Francia (114.384), Ucrania (105.414), Portugal (104.412), Honduras (97.824) y Perú (89.545). Esta población extranjera ha dado lugar a que España se convierta en una “sociedad más diversa, con repercusiones y oportunidades en todas las dimensiones de la realidad social” (CES, 2019, p. 89).

Por otro lado, en cuanto a los mayores incrementos de la población extranjera residente en España, a partir del INE (2020a) y hasta julio del 2019 fueron en la población colombiana con 27.920 personas más, seguida de la venezolana con 24.238 más y marroquí con 20.627 más. Este aumento prosiguió hasta julio del 2020 (INE, 2021a). No obstante, un año más tarde (hasta julio del 2021) los mayores incrementos se dieron entre la población europea, concretamente, Italia con 6.742 personas más, Reino Unido con 6.302 más y Francia con 2.499 más (INE, 2021b).

Hasta el momento, se ha visto que el aumento o la disminución de la población viene dado por el crecimiento vegetativo o natural, del saldo migratorio con el extranjero y del

salgo migratorio con otras comunidades autónomas (además de algunas correcciones estadísticas que no vienen dadas por fenómenos demográficos). No obstante, durante los últimos años en la mayoría las comunidades autónomas de España, el saldo migratorio positivo es uno de los factores principales que ha conllevado a un crecimiento de la población, como se ha visto previamente.

Así pues, durante el primer semestre del 2019, de acuerdo con el INE (2020a) la población creció en 13 comunidades autónomas, con este orden de importancia: Islas Baleares, Madrid, Islas Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia, Navarra, entre otras. Durante el primer semestre de 2020 la población aumentó en 11 comunidades autónomas entre las que destacan por orden de relevancia: Islas Baleares, Islas Canarias, Murcia, Comunidad Valenciana, Madrid, Navarra, Aragón, La Rioja, Andalucía, Cataluña y País Vasco (INE, 2021a) y, durante el primer semestre de 2021 la población aunque se redujo en 13 comunidades autónomas los mayores incrementos se dieron en Murcia, Canarias y Comunidad Valenciana (INE, 2021b).

Según Briones (2018) dicha inmigración no aparenta ser provisional o transitoria en España, sino que muestra tener cierta estabilidad, implantándose, por tanto, en la estructura española y transformando la esfera social. Este hecho, puede apreciarse a partir de las adquisiciones por nacionalidad española de residentes que previamente tenían otra nacionalidad, sobre todo, de las personas provenientes de África y Sudamérica y que no paran de cesar año tras año, dando paso a un mayor número de personas envueltas en una doble cultura (la de origen y la de destino).

Tabla 5

Adquisiciones de nacionalidad española en función de la nacionalidad previa

Nacionalidad previa proveniente	2017	2018	2019	2020
País de la UE ⁹	1.978	2.487	3.837	5.238
De África	22.640	32.498	31.630	37.205
De América del Norte	518	689	1.130	1.796
De Centro América y Caribe	7.990	11.426	13.570	19.403
De Sudamérica	28.660	36.764	39.263	48.098
De Asia	3.559	4.509	6.083	8.682
De Oceanía	8	8	15	22

Nota. Datos obtenidos del INE (2020f)

⁹ En el 2020 no se incorporan los resultados de la población con nacionalidad previa británica.

De acuerdo con Briones (2018) la población extranjera trae consigo referentes simbólicos de su cultura de origen, siendo la religión como una de sus primordiales referencias culturales. En esta línea, para Lacomba et al. (2020) la contribución de la inmigración a la vida social y cultural de España, puede ser, entre las diversas formas, mediante su participación social y política, producciones artísticas, gastronomía o sus diferentes formas de religiosidad. No obstante, indican que es en ésta última donde resultan más reconocibles dichas aportaciones. Tras ocupar lugares visibles para toda la población

Así es, en España el número de lugares de culto asciende a 30.689 y, aunque entre ellos 22.993 pertenecen a las parroquias católicas, es decir, la gran mayoría, los 7.696 restantes corresponden a otras confesiones religiosas (Directorio de lugares de culto del Observatorio del Pluralismo Religioso en España, 2021) (**Tabla 6**).

Tabla 6

Número de lugares de culto en España hasta octubre de 2021

Confesiones	Nº de lugares de cultos
Evangélicos	4.305
Musulmanes	1.761
Testigos de Jehová	639
Ortodoxos	226
Budistas	181
Adventistas	155
Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días	114
Comunión Anglicana	69
Otras Conf. Cristianas	55
Baha'is	47
Judíos	40
Otras Religiones	33
Hinduistas	27
Sijs	23
Cienciología	16
Ciencia cristiana	5

Nota. Datos obtenidos del Directorio de lugares de culto del Observatorio del Pluralismo Religioso en España (2021).

Este hecho no solo ha supuesto un incremento de la diversidad religiosa sino que también ha contribuido en una mayor oferta religiosa abierta a toda la población y, que en varias circunstancias ha permitido acercar a las diferentes culturas y, crear nuevas maneras de sincretismo que, probablemente, no serían posibles en los países de origen de la población

inmigrante (Lacomba et al., 2020). Del mismo modo, en estos últimos años la inmigración ha supuesto un aumento del número de estudiantes de otras nacionalidades dentro de las instituciones educativas (Soto et al., 2021) y, que según Lacomba et al. (2020):

Primero en las escuelas, con llegada de familias inmigrantes con hijos pequeños en edad escolar y, progresivamente, con los nacimientos en España de niños de padres inmigrantes (la llamada segunda generación), y con el acceso de aquellos llegados pequeños a la enseñanza media, y ahora ya, a la universidad. (p. 180)

En el ámbito de la enseñanza no universitaria se aprecia que los estudiantes extranjeros matriculados en el curso 2018-2019 han pasado de 795.844 a 862.520 en el curso 2019-2020, este aumento se ha ido repitiendo año tras año, excepto en este último curso 2020-2021 donde la cifra se ha reducido a 857.175 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, 2021, 2022). Estos hechos, podrían ser ocasionados por las restricciones de movilidad u otros motivos generados por los efectos del COVID-19 (INE, 2021a).

Por otro lado, en cuanto a la formación universitaria, el alumnado internacional¹⁰ en el curso 2018-2019 ha pasado de 125.676, y que representa un 9.30% sobre el total de estudiantes (57.153 estudiantes con un programa de movilidad y 68.523 con matrícula ordinaria) a 129.354 que corresponde a un 9.46% del total de estudiantes en el curso 2019-2020 (55.593 estudiantes con un programa de movilidad y 73.761 con matrícula ordinaria). Manteniéndose un mayor número de mujeres en los dos cursos y en ambas modalidades (Ministerio de Universidades, 2021).

En cuanto a los estudiantes extranjeros¹¹ en el curso 2018-2019 creció de 194.741 (56.827 accedieron mediante programas de movilidad y 137.914 se matricularon de manera ordinaria) a 208.366 (55.277 accedieron mediante un programa de movilidad y 153.089 se matricularon de manera ordinaria) en el curso 2019-2020. En el curso 2018-2019, 62.134 eran residentes y 75.780 no residentes, mientras que en el curso 2019-2020, 65.917 eran residentes y 87.172 no residentes. En este caso también el número de mujeres extranjeras fue mayor al número de hombres (Ministerio de Universidades, 2021).

¹⁰ Hace referencia a aquel estudiante que accede al Sistema Universitario Español (SUE) de forma presencial, y que tiene como país de residencia habitual un país extranjero (Ministerio de Universidades, 2021).

¹¹ Hace referencia a aquel estudiante que accede al Sistema Universitario Español (SUE) y que tiene una nacionalidad diferente a la española (Ministerio de Universidades, 2021).

Así pues, a pesar de que generalmente los estudiantes con diferentes nacionalidades se observan sobre todo en etapas no universitarias y, a medida que se va subiendo de nivel académico, el número de estudiantes extranjeros se va reduciendo. No cabe duda de que las aulas actuales en ambos casos son heterogéneas en relación a los orígenes y diferentes trayectorias de vida de los miembros que forman parte de ella (Lacomba et al., 2020). Por lo tanto, la diversidad cultural es un hecho que existe y es real en los contextos educativos presentes y venideros y que, por tal motivo, Soto et al. (2021) sugieren que la formación en competencias interculturales tiene un rol imprescindible debido a que “permite gestionar la diversidad, desarrollar acciones necesarias para innovar y promover la adaptación del alumnado en las aulas” (p. 421).

Sin embargo, el desarrollo de dichas competencias es importante para el alumnado que viene de fuera pero también para el alumnado local, docente y personal que trabaje dentro de cualquier institución educativa, es decir, es necesaria para toda la comunidad educativa que de algún modo tenga relación con personas de otras culturas. Así lo argumenta Casanova (2009):

(...) Insisto: de todo el alumnado, no solo del que viene de otros países y aporta otra cultura. La educación intercultural es para el conjunto de la población, joven y adulta, pues supone la revisión y la reflexión en torno a muchos planteamientos, monoculturales por tradición, que es bueno repensar y adecuar a la situación actual y futura de la sociedad. (pp. 69-70)

2.2.2. Población y migración en Irlanda: una mirada desde el pasado hasta la actualidad

Población y migración en Irlanda: una mirada hacia el pasado

Irlanda es un país insular periférico que tuvo una larga historia de emigración a lo largo del siglo XX, y su imagen como país estaba íntimamente ligado a la emigración (McGinnity & Gijbertsa, 2015; McGinnity & Kingston, 2017). De hecho, se calcula que entre el periodo 1880-1930 se desplazaron millones de personas, procedentes especialmente de Reino Unido, Irlanda y, posteriormente, de Italia. Entre los principales que acogieron a los emigrantes europeos fueron entre otros Estados Unidos y Canadá (Lacomba et al., 2020).

Además, antes del auge económico, en la población (de Irlanda) había muy poca inmigración no irlandesa, y pocos colectivos de otras nacionalidades, o grupos minoritarios de irlandeses nacidos en el extranjero (McGinnity & Gijssbertsa, 2015; McGinnity & Kingston, 2017).

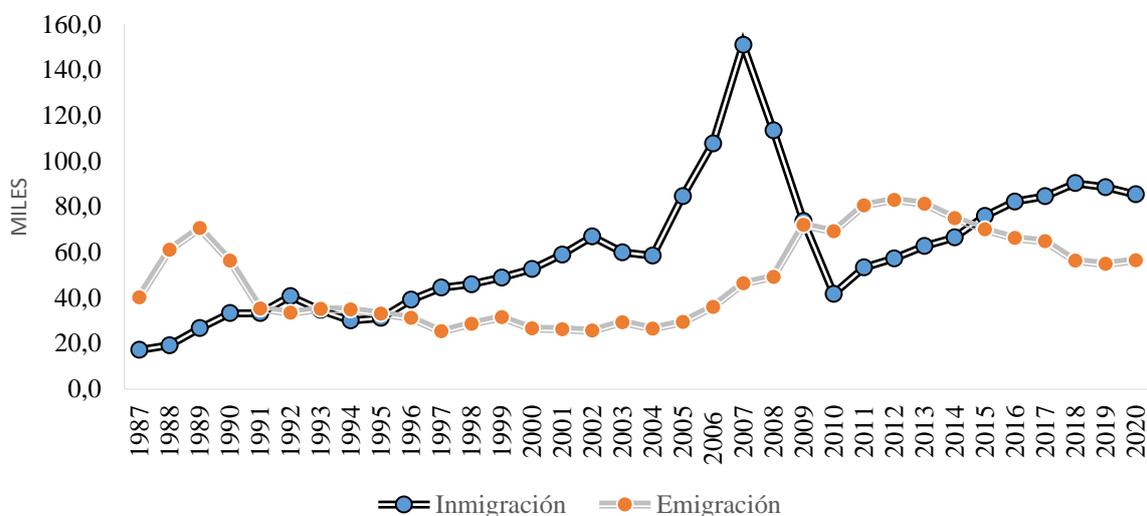
Irlanda siempre fue un destino para ciudadanos celtas, británicos y normandos (Faas, 2020; Faas & Fionda, 2019). No obstante, a partir del boom económico de la década de 1990, el rápido crecimiento económico creó una demanda de mano de obra en una amplia gama de sectores; y el desempleo se redujo del 15.9% en 1993 a un 3.6% en 2001. Ello trajo consigo altos niveles de prosperidad y ayudó a transformar el país en un “país de inmigración neta” a principios de los años 20 (Martin Ruhs, 2009). Por primera vez en su historia, Irlanda experimentó una importante afluencia de inmigrantes, tanto trabajadores como solicitantes de asilo (Faas, 2020; Faas & Fionda, 2019; Martin Ruhs, 2009). Desde mediados de la década de 1990 hasta los principios del 2000, esta inmigración fue impulsada por ciudadanos irlandeses que regresaban al país. Entre el 2001 y 2004, Irlanda alcanzó nuevos picos en los flujos de inmigración procedentes de fuera de la UE (Martin Ruhs, 2009).

Entre el 2004 y 2007, a estos flujos migratorios provenientes de fuera de Europa, se le añadió la movilidad intraeuropea, tras la ampliación de la UE. Irlanda, junto con Suecia y Reino Unido, acordaron permitir que los ciudadanos de los países que se unieron a la Unión Europea en mayo de 2004 accedieran de inmediato al mercado laboral. Ello, aceleró los flujos de inmigración intraeuropea (Faas, 2020; Martin Ruhs, 2009), una gran parte de estos miembros provenían de Polonia (63.276 en 2006) y Lituania (24.268 en 2006) (Faas & Fionda, 2019).

En esa época, los altos niveles de inmigración de los nuevos Estados miembros de la UE llevaron la inmigración a niveles que hasta el momento no se habían alcanzado. Sin embargo, entre el 2007 y 2008 hubo una caída considerable en la inmigración, aunque seguía siendo significativa, debido principalmente a la disminución de los flujos de nuevos Estados miembros de la UE (Martin Ruhs, 2009). Según Faas y Fionda (2019), Irlanda volvió a convertirse en un país de emigración entre el 2008 y 2015, a raíz de la recesión económica en la que el desempleo alcanzó una tasa superior al 15%. En un inicio de la recesión económica en Irlanda en 2008, había una expectativa general de que la mayoría de los migrantes regresarían a su país de origen, en cambio, el número de ciudadanos no irlandeses aumentó (Faas, 2020; Faas & Fionda, 2019). En 2016, por primera vez desde el 2009, Irlanda volvió a ser un país donde predominaba la inmigración frente la emigración (**Figura 7**).

Figura 7

Inmigración, Emigración en Irlanda, 1887 a 2020



Nota. Datos obtenidos del Central Statistics Office (CSO) (2020).

Población y migración en la actualidad

En los últimos años, Irlanda presenta 4.92 millones de habitantes hasta abril de 2019 (CSO, 2019a, 2020). La combinación del saldo migratorio positivo y el crecimiento natural sigue resultando en un aumento general de la población del 64.5 (1.3%) por segundo año consecutivo y, continuó creciendo hasta abril del 2020. No obstante, el número de personas que inmigraron¹² a Irlanda hasta abril del 2019 disminuyó 1.9% en comparación al año anterior, de 90.3 en el 2018 a 88.6 en el 2019. Por otro lado, también hubo un descenso en el número de personas que emigraron¹³ en ese período (**Tabla 7**).

¹²Inmigración: Hace referencia a la acción por la cual una persona establece su residencia habitual en el Estado por un período que es, o se espera que sea, de al menos 12 meses, habiendo sido previamente residente habitual en otro Estado miembro de la UE o fuera de éste (CSO, 2019, 2020).

¹³ Emigración: hace referencia a la acción por la cual una persona, habiendo sido previamente residente habitual en el Estado, deja de tener su residencia habitual en el Estado por un período que es, o se espera que sea, de al menos 12 meses (CSO, 2019, 2020).

Tabla 7

Cambio poblacional anual en Irlanda, desde abril del 2016 a abril del 2020.

Año fin. abril	Nacimientos	Defunciones	Crec. Natural	Personas que inmigran	Personas que emigran	Saldo migratorio	Cambio Población	Población
2016	65.4	29.8	35.6	82.3	66.2	16.2	51.8	4.739.6
2017	63.9	30.8	33.1	84.6	64.8	19.8	52.9	4.792.5
2018	61.2	30.7	30.5	90.3	56.3	34.0	64.5	4.857.0
2019	61.2	30.4	30.8	88.6	54.9	33.7	64.5	4.921.5
2020	58.3	31.2	27.1	85.4	56.5	28.9	55.9	4.977.4

Nota. Datos obtenidos del CSO (2020)

Los ciudadanos no irlandeses de fuera de EU siguieron mostrando fuertes flujos migratorios en Irlanda. De las 88.600 personas que inmigraron a Irlanda hasta abril de 2019, el 31.1 (35.1%) eran ciudadanos no irlandeses provenientes de EU; 30.6 (34.5%) eran ciudadanos del resto del mundo, y 26.9 (30.4%) eran ciudadanos irlandeses que regresaron del extranjero (**Tabla 8**). Por otro lado, de las 54.900 personas que emigraron de Irlanda en el año hasta abril de 2019, se estima que 29.000 (52.8%) son ciudadanos irlandeses, esto representa un aumento en comparación con el año anterior (**Tabla 9**).

Tabla 8

Número de personas que inmigran a Irlanda, agrupadas por nacionalidad, desde 2016-2020

Año fin. Abril	2016	2017	2018	2019	2020
Nacionalidad Irlandesa	28.4	27.4	28.4	26.9	28.9
Reino Unido ¹⁴	5.9	6.1	7.3	7.4	5.5
EU14 excl. IRL ¹⁵	11.4	10.8	11.6	12.6	9.2
EU15 to EU27 ¹⁶	13.2	10.9	12.2	11.1	11.4
Resto del mundo	23.6	29.4	30.9	30.6	30.4
Total de personas	82.3	84.6	90.3	88.6	85.4

Nota. Datos obtenidos del CSO (2020)

Tabla 9

Número de personas que emigran de Irlanda, agrupadas por nacionalidad, desde 2016-2020

Año fin. Abril	2016	2017	2018	2019	2020
Nacionalidad Irlandesa	37.1	30.8	28.3	29.0	28.3
Reino Unido	5.2	4.0	4.1	3.2	2.5
EU14 excl. IRL	5.7	6.7	6.8	4.5	5.2
EU15 to EU27	6.8	9.6	7.1	7.0	9.2
Resto del mundo	11.4	13.7	10.0	11.2	11.4
Total de personas	66.2	64.8	56.3	54.9	56.5

Nota. Datos obtenidos del CSO (2020)

¹⁴ Salida del Reino Unido (UK) de la Unión Europea con efecto a partir del 1 de febrero 2020 (CSO, 2020).

¹⁵ Países antes de la ampliación el 1 de mayo de 2004 (Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, España, Suecia, Portugal).

¹⁶ 10 países que se adhirieron a la UE el 1 de mayo de 2004 (Chipre, República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Eslovaquia, Eslovenia), junto con Bulgaria y Rumanía que se unieron el 1 de enero de 2007 y Croacia que se unió el 1 de julio de 2013.

En abril de 2019, había 622.700 ciudadanos no irlandeses residentes¹⁷ en Irlanda, lo que representaba el 12.7% de la población total, siendo en el 2020 un 12.9% (**Tabla 10**).

Tabla 10

Población estimada¹⁸ en Irlanda clasificada por nacionalidad, 2014-2020

Nacionalidad	2014	2015	2016	2017	2018	2019 ¹⁹	2020
Irlandesa	4.117.6	4.152.9	4.189.1	4.225.9	4.263.5	4.298.8	4.333.0
Reino Unido	107.1	105.7	105.7	107.7	110.8	114.5	116.9
EU14 excl. IRL	56.9	60.3	64.9	69.0	73.7	81.8	85.8
EU15 to EU27	242.8	247.8	249.4	250.3	255.0	257.7	258.2
Resto del mundo	121.0	121.1	130.4	139.6	154.1	168.7	183.5
Total de personas	4.645.4	4.687.8	4.739.6	4.792.5	4.857.0	4.921.5	4.977.4

Nota. Datos obtenidos del CSO (2020).

En la **Figura 8**, se muestra a nivel visual los cambios producidos mediante la migración hasta abril del 2019.

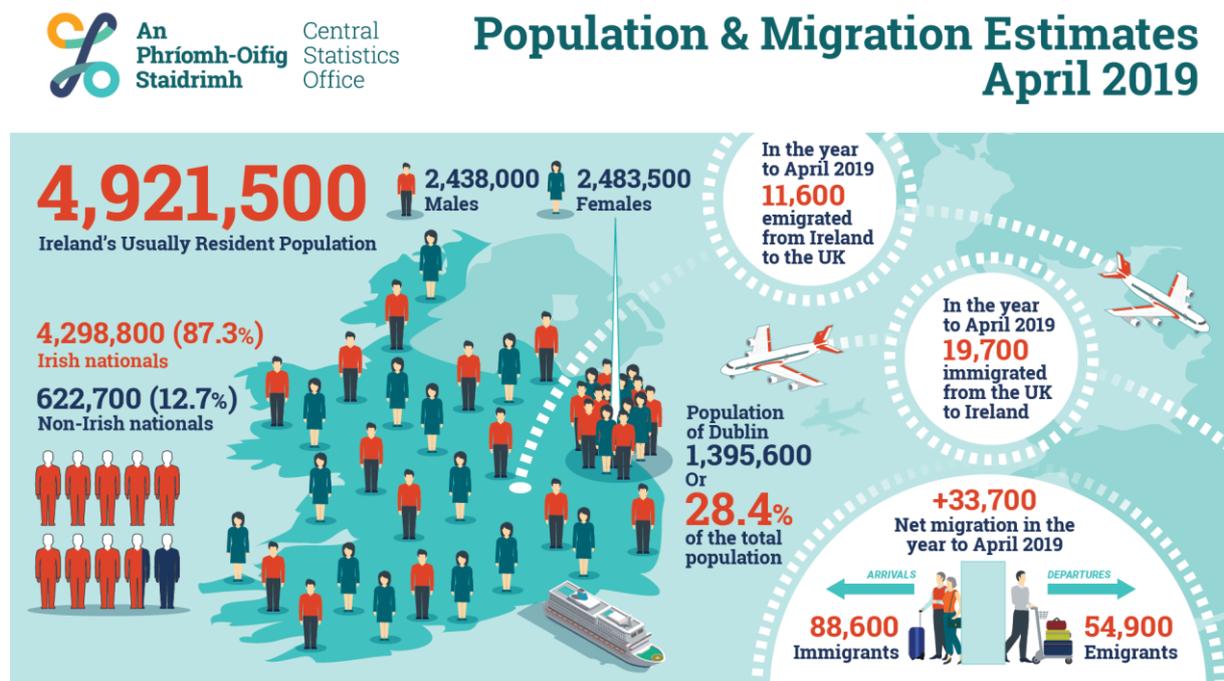
¹⁷ El concepto de población de residencia habitual, es decir, todas las personas que habitualmente residen y están presentes en el Estado la noche del censo más las personas ausentes que suelen residir en Irlanda pero que están temporalmente fuera de casa y fuera del Estado en el momento del censo (CSO, 2019,2020).

¹⁸ 2017 al 2020-Preliminar.

¹⁹ Año que finaliza en abril

Figura 8

Población y migración hasta abril 2019



Nota. Obtenido del CSO (2019b)

Transformación de la sociedad irlandesa

Los últimos datos del censo, recopilados en abril de 2016, señalaban que de los 535.475 ciudadanos no irlandeses que vivían en Irlanda procedían de 200 países diferentes. Los ciudadanos polacos fueron el grupo más numeroso con 122.515 personas, seguidos por 103.113 ciudadanos del Reino Unido y 36.552 lituanos. Solo doce países – Estados Unidos, Brasil, Francia, Alemania, India, Italia, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, España y Reino Unido – representaron el 73.6% de la población de nacionalidad no irlandesa (CSO, 2017a).

La diversidad cultural existente en Irlanda es una realidad que se ve reflejada en el censo más reciente. El mayor número de residentes no irlandeses se pueden encontrar en la ciudad de Dublín (91.876), Fingal (46.909) y el condado de Cork (42.002). Entre las ciudades, Galway se considera la más multicultural, con un 18.6% de su población registrada como no irlandesa (CSO, 2017a).

Además, el número de binacionales no cesa de aumentar en tiempos de migración. Así es, el número de personas con doble nacionalidad irlandesa aumentó a 104.784 personas. De éstos, la doble nacionalidad irlandesa-estadounidense (17.552) constituye el colectivo más numeroso, seguido por la doble nacionalidad irlandesa-británica (15.428) e irlandesa-polaca (9.273). El 63.4% de estas personas que indicaron tener una doble nacionalidad nacieron en el extranjero (CSO, 2017a).

La llegada de personas de diversas culturas y creencias crea nuevos desafíos no solo en la sociedad sino también en el sistema educativo irlandés (Faas et al., 2015). En abril de 2016 había 96.497 estudiantes no irlandeses (de entre cinco años o más), entre los que predominaban los estudiantes de Polonia (22.450), de Reino Unido (11.704) y de Lituania (7.133) (CSO, 2017a). Según Faas et al. (2015) estos cambios en el contexto escolar están creando grandes debates acerca de cómo adaptarse a la diversidad cultural, lingüística y religiosa y, han dado lugar a algunos cambios importantes en las políticas, puesto que la mayoría de los colegios de primaria en Irlanda están bajo el patrocinio católico.

A pesar de que en Irlanda continúa predominando la religión católica, según el último censo, en 1991 el 92% de la población era católica, mientras que en el 2011 se redujo a un 84% y en el 2016 a un 78% (CSO, 2017b). Esto es debido al creciente número de personas que no creen en una religión, acompañado del aumento en el número de personas provenientes de otras culturas con diferentes creencias (Faas et al., 2005). Estos hechos, también se pueden observar a partir de los datos obtenidos del CSO (2017b).

Tabla 11

Población por religión, 2011-2016

Religión	2011	2016	Cambio en el %
Católico Romano	3.861.3	3.729.1	-3.4
Iglesia de Irlanda	129.0	126.4	-2.0
Musulmán (islam)	49.2	63.4	28.9
Ortodoxo	45.2	62.2	37.5
Cristiano	41.2	37.4	-9.1
Presbiteriano	24.6	24.2	-1.6
Hindú	10.7	14.3	34.1
Apostólico o Pentecostal	14.0	13.4	-4.9
Otro	70.2	97.7	39.1
Sin religión	269.8	468.4	73.6
No se indica	72.9	125.3	71.8
Total	4.588.3	4.761.9	3.8

Nota. Datos obtenidos del CSO (2017b)

Ante el ritmo de cambio en Irlanda, el gobierno respondió a la creciente diversidad en 2005 con la publicación del *Plan de Acción Nacional Contra el Racismo*²⁰, un documento que adoptó un enfoque intercultural para futuras políticas de integración en varias áreas (Faas, 2020). En el ámbito educativo, el *Consejo Nacional para el Currículo y Evaluación*²¹ publicó en 2006 directrices para tratar la interculturalidad tanto en la educación primaria como secundaria, seguida de una *Estrategia de Educación Intercultural*²² en el 2010. La finalidad de estos documentos era guiar a las escuelas para implementar las mejores prácticas de educación intercultural y desarrollar el respeto hacia la diversidad dentro del ámbito escolar (Faas, 2020).

Más recientemente, en el 2017-2020 se publicó la *Estrategia de Integración de Migrantes*²³. La visión de esta estrategia era facilitar a los migrantes el desempeño de un papel pleno en la sociedad irlandesa, considerando que la integración es un principio fundamental de la vida irlandesa y que la sociedad irlandesa y las instituciones colaboran para promover esa integración. Este documento delineó varias áreas dentro de la educación con el objetivo de que los migrantes y, en concreto, la siguiente generación pueda beneficiarse del sistema educativo (Department of Justice and Equality, 2016).

Además, de acuerdo con Ní Dhuinn y Keane (2021) “si bien este trabajo se realiza cada vez más en el nivel de formación inicial del profesorado (ITE) en Irlanda, con frecuencia no va lo suficientemente lejos y, por lo general, los profesores (...) no han tenido la oportunidad de participar en un trabajo de desarrollo profesional de este tipo” (p. 22). También, a ello contribuye la homogeneidad de la profesión docente en Irlanda con menor presencia de estudiantes de otras nacionalidades no irlandesas en la formación inicial del profesorado, en una era de cambios demográficos tanto en las escuelas y en el desarrollo de las políticas educativas irlandesas y que, por tanto, los esfuerzos por diversificar esa profesión docente son una iniciativa reciente (Heinz & Keane, 2018).

Así pues, la creciente inmigración ha planteado nuevos desafíos para las escuelas y las universidades irlandesas, que han tenido poca experiencia previa para afrontar esta diversidad cultural y lingüística, y cómo las políticas educativas y los planes de estudio deben responder

²⁰ *National Action Plan Against Racism*

²¹ *National Council for Curriculum and Assessment*

²² *Intercultural Education Strategy*

²³ *Migrant Integration Strategy*

a estos desafíos (Faas, 2020; Ní Dhuinn & Keane, 2021). Según CSO (2017c) de los inmigrantes no irlandeses que llegaron en el año hasta abril de 2016, el 22% (10.401 personas) eran estudiantes y, entre ellos, la mitad tenían entre 19 y 24 años (5.205) y más de un tercio tenían más de 25 años (3.818), siendo el colectivo brasileño el más numeroso con 2.370 estudiantes, seguidos por los franceses (774) y los estadounidenses (662).

De acuerdo con el Higher Education Authority (HEA) (2018) durante el curso 2017-2018 en la educación superior irlandesa había un total de 183.642 estudiantes con domicilio de origen no irlandés cursando estudios terciarios (universidades, escuelas universitarias, institutos de tecnología) con la modalidad a tiempo completo. Entre éstos, la mayoría estaban estudiando en el ámbito universitario. Por otro lado, en la modalidad a tiempo parcial había un total de 40.101 estudiantes con domicilio de origen no irlandés. La mayoría de éstos estaban estudiando en institutos de tecnología. Asimismo, en referencia a Eurostat (2020c) también ha habido un incremento en la movilidad de los estudiantes internacionales a Irlanda, siendo en el 2018 un total de 22.283 estudiantes y en el 2020 un total de 24.141 estudiantes de movilidad proveniente de otros países.

Faas (2020) indica que junto a los retos que plantea la sociedad cambiante, los recortes en el sector educativo provocados por la recesión económica entre el 2008 y el 2013 redujeron los apoyos lingüísticos y la inclusión sociocultural de los estudiantes migrantes en la educación obligatoria. Mientras que las universidades para afrontar estos recortes tuvieron que fomentar un número creciente de estudiantes no europeos, y a través del apoyo de estudiantes o exestudiantes, que participan proporcionando información y asesoramiento específicos a estudiantes de nuevo ingreso o internacionales, sobre todo, en la primera semana de bienvenida. También, para Farrelly y Murphy (2018) el sector de estudiantes internacionales ofrece enormes oportunidades financieras, de internacionalización y trabajo en red, pero para ello es cada vez más necesario que el gobierno y la sociedad irlandesa garantice la integración y la formación de todos los estudiantes ingresados.

Según el Informe *Nacional de Estrategias para la Educación Superior hasta 2030*²⁴, la presencia de estudiantes internacionales da una esencia internacional a un campus, y crea una dinámica en la que los estudiantes nacionales e internacionales puedan aprender y enriquecer mutuamente. Los estudiantes irlandeses pueden beneficiarse a través del contacto con otras culturas, de los planes de estudios mejorados como resultado de una mayor

²⁴ National Strategy for Higher Education to 2030

interacción entre académicos irlandeses e internacionales, y para mejores oportunidades para estudiar en el extranjero (Hunt, 2011). De acuerdo con Dunne (2009) “la diversidad de estudiantes debe ser conceptualizada como un ‘recurso’ para las instituciones de educación superior, cuyo potencial solo puede realizarse mediante una gestión activa” (p. 236).

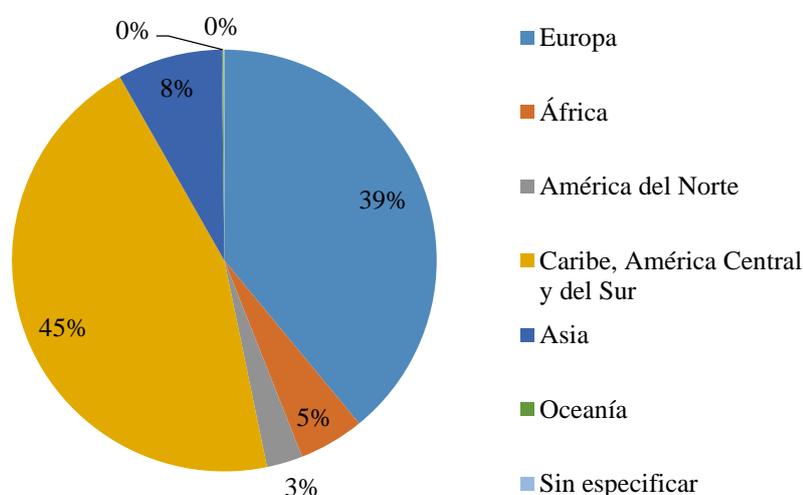
2.3. Perfil de estudiantes de educación terciaria en la actualidad

2.3.1. Perfil de estudiantes de educación terciaria en España

El creciente aumento en la población inmigrante, indudablemente trae consigo un aumento de estudiantes en la formación universitaria. Como se ha visto, durante los últimos cursos ha habido un incremento de estudiantes extranjeros (o de primera y de segunda generación) y estudiantes internacionales en las instituciones educativas de enseñanza terciaria y en su mayoría mujeres. Por otro lado, de acuerdo con Eurostat (2020c) durante el 2018, los estudiantes que vienen de fuera a cursar estudios de enseñanza terciaria (universitaria como no universitaria) provienen, sobre todo, de países del Caribe, América Central y del Sur, y Europa (**Figura 9**). Hasta el 2020 los porcentajes son muy similares.

Figura 9

Porcentaje de estudiantes en educación terciaria de otros países en el 2018 (España)



Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020c)

Así pues, frecuentemente son estudiantes que presentan cierta similitud con el país de destino y que, por tanto, tienen en común el idioma, cultura, historia o incluso por la cercanía geográfica. El mayor número de estos estudiantes se ubican, sobre todo, en estudios de máster, seguida de estudios de grado (desde el 2018 hasta el 2020) (Eurostat, 2020c). Por otro lado, a nivel general, se aprecia que ha habido un incremento en el número de estudiantes (nacionales y no nacionales) matriculados en la educación terciaria de España, siendo en el 2016 un total 1.9 millones de estudiantes y en el 2018 y 2019 un total de 2.0 millones de estudiantes. Recientemente, en el 2020²⁵ ha pasado a 2.1 millones. En su gran mayoría son estudiantes universitarios (de grado y postgrado) frente a estudiantes de enseñanza superior de ciclo corto (orientado a la formación profesional). Esto se mantiene hasta el 2020 (**Tabla 12**).

Evidentemente, este aumento en la educación terciaria no tiene una sola explicación, sino que ha sido gracias a diversos factores que han intervenido en su incremento, como es la alta tasa de inmigración, el incremento de la movilidad académica, una mayor accesibilidad a la formación universitaria por parte de toda la población y, un mayor valor a la formación académica terciaria para el mundo laboral y social. Por otro lado, aunque el número de estudiantes matriculados en una enseñanza superior de ciclo corto es muy inferior a la cifra de estudiantes matriculados en titulaciones universitarias, el porcentaje de estudiantes en dichas enseñanzas terciarias no universitarias ha ido en aumento año tras año, habiendo en el 2016 un 18.72% estudiantes matriculados a un 21.57% en el 2020 respecto al total de estudiantes matriculados en la educación terciaria (**Tabla 12**).

En cuanto a la proporción de hombres y mujeres en la educación terciaria, se observa cada vez más una mayor presencia de mujeres en los estudios universitarios en España, concretamente en grado y en máster hasta el 2020. La presencia de hombres es mínimamente superior en los estudios de doctorado hasta el 2019 y, desde el 2020 esta tendencia empieza a modificarse, habiendo también una mayor presencia de doctorandas en esta etapa académica (**Tabla 12**). En cambio, se mantiene una mayor presencia de hombres en la educación terciaria de ciclo corto (incluido en el 2020). Estas diferencias entre la proporción de hombres y mujeres en los diferentes niveles de la educación terciaria son similares a los datos del conjunto de la UE-27.

²⁵ Últimos datos actualizados por el Eurostat a fecha de 05-05-2022

Tabla 12

Número de estudiantes españoles en la educación terciaria por género y nivel educativo desde el 2016 al 2020

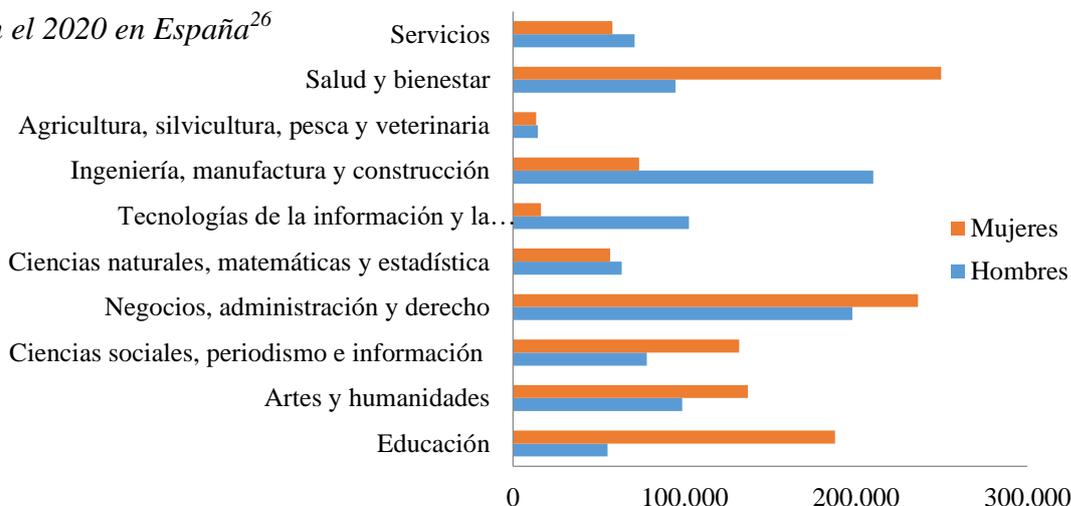
Año	Total Ed. Terciaria		E.S. de ciclo corto		Grado		Máster		Doctorado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2016	920.094	1.048.608	191.549	177.052	554.638	652.643	145.902	191.290	28.005	27.623
2017	938.407	1.071.776	205.238	187.230	555.240	656.390	141.918	192.619	36.011	35.537
2018	952.614	1.099.212	216.462	197.924	552.160	659.866	141.156	198.778	42.836	42.644
2019	965.669	1.118.310	223.189	206.726	553.764	663.905	143.306	202.334	45.410	45.345
2020	985.406	1.159.927	238.496	224.438	552.070	672.116	148.518	217.038	46.322	46.335

Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020d).

En cuanto a las ramas de la educación terciaria en España, existe una mayor presencia de estudiantes (con este orden de relevancia) en las ramas de negocios, administración y derecho; en la rama de salud y bienestar; en ingeniería, manufactura y estudios vinculados con la construcción; y en la rama de educación durante 2018 a 2020. En todas estas titulaciones, hay una mayor presencia de mujeres (excepto en la rama de ingeniería, manufactura y estudios vinculados a la construcción).

Figura 10

Distribución del total de estudiantes en educación terciaria por género y rama universitaria en el 2020 en España²⁶



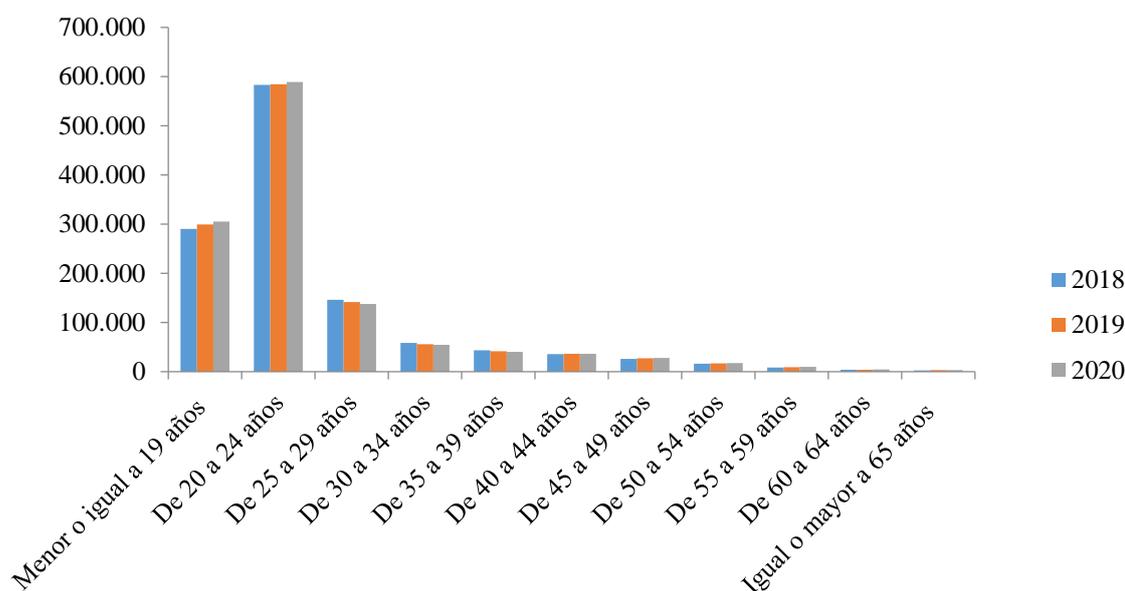
Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020d).

²⁶ De acuerdo con el Eurostat también están “los programas genéricos” o aquellos que se “desconocen”. No obstante, como no es el caso de España no se ha añadido en la **Figura 10**.

En referencia a la edad en cuanto a la educación terciaria y, específicamente, a las titulaciones universitarias y, entre ellas, en el nivel de grado (que es donde se concentra la presente tesis), el mayor número de estudiantes presenta edades comprendidas entre 20 y 24 años, en el 2018 hasta el 2020. Además, a partir de esa franja de edad, el número de estudiantes matriculados va en decremento. No obstante, cada vez hay más estudiantes que ‘con cierta edad’ cursan una titulación universitaria. A pesar de que el número de estudiantes en la franja entre 40 a 49 años se mantiene entre el 2018 al 2020, a partir de los 45 años va en aumento (al menos desde el 2018 al 2020). En el 2018 el número de matriculados con una edad igual o mayor de 45 años es de 55.720 y, que incrementa a 62.076 en el 2020 (a pesar de la pandemia COVID-19).

Figura 11

Distribución del total de estudiantes en educación terciaria por edad desde el 2018 al 2020 en España



Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020d).

Este hecho, también muestra otro cambio en el perfil de los estudiantes universitarios y, sobre todo, la idea que la educación universitaria no es solo para un perfil específico de individuos sino que se encuentra abierta a todas las edades y que, por tanto, aquellas personas tanto nacionales como personas inmigrantes (o de primera generación) que no hayan tenido la oportunidad en su momento tienen la posibilidad de acceder a ello. Mientras que en el postgrado, la mayoría del alumnado de máster se concentra en la franja de edad entre 20 y 24 años y, en el doctorado entre 25 y 29 años (al menos desde el 2018 al 2020), al igual que se aprecia a nivel de grado, la mayoría de los estudiantes que están cursando estos postgrados son personas con un perfil joven, no obstante, aunque la cifra es muy inferior en comparativa a la participación de las personas mayores en los estudios universitarios de postgrado, ésta cifra es cada vez mayor.

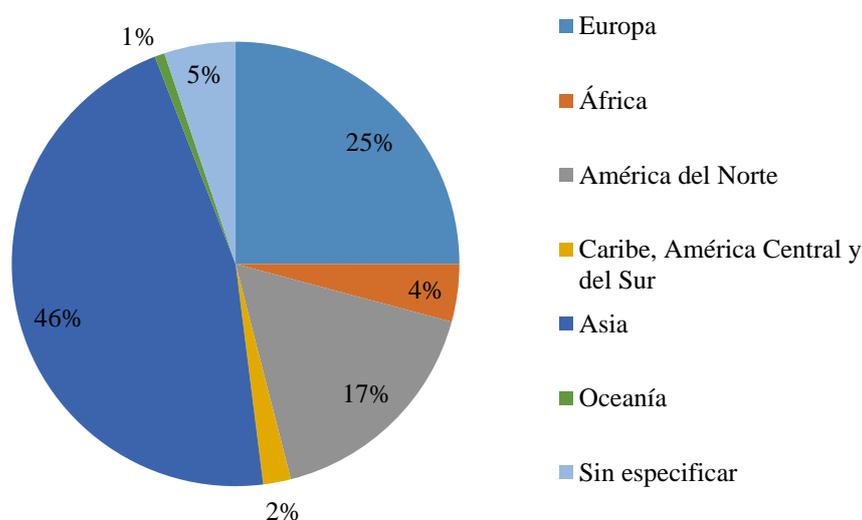
En cuanto a la modalidad del tiempo, en lo que hace referencia al grado, la mayoría del alumnado en España está matriculado a tiempo completo (71.4%) y, el 28.6% está matriculado a tiempo parcial en el 2018. En el 2020 esta diferencia se mantiene (a tiempo completo 71.2% y a tiempo parcial 28.8%). Asimismo, en el postgrado también hay un mayor porcentaje de estudiantes que eligen la modalidad de tiempo completo (Eurostat, 2020d).

2.3.2. Perfil de estudiantes de educación terciaria en Irlanda

En Irlanda también se ha visto que el alumnado de otras nacionalidades ha ido en aumento año tras año y, siendo en su mayoría mujeres. De acuerdo con Eurostat (2020c) los estudiantes que vienen de fuera a cursar estudios de enseñanza terciaria (tanto universitaria como no universitaria) provienen de Asia, seguida de Europa y América del Norte. En el caso de Irlanda, el mayor número de estudiantes de otros países vienen a cursar estudios de grado, seguida de estudios de máster (desde el 2018 hasta el 2020).

Figura 12

Porcentaje de estudiantes en educación terciaria de otros países en el 2018 (Irlanda)



Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020c).

Por otro lado, los cambios producidos en la sociedad, también han influido en un incremento en el número de estudiantes matriculados (nacionales y no nacionales) en la educación terciaria de Irlanda, desde el 2016 con un total de 218.411 estudiantes a 231.201 en el 2018 y 232.512 en el 2019. Según los últimos datos del Eurostat (2020d) en el 2020 estas cifras han incrementado a 236.697. En su gran mayoría, al igual que en España, son estudiantes universitarios (de grado y postgrado) y, en menor medida estudiantes de enseñanza no universitaria de ciclo corto (**Tabla 13**).

Por otro lado, parece ser que la formación en la enseñanza terciaria de ciclo corto paulatinamente está ganando terreno no solo en España sino también en Irlanda. Evidentemente, las cifras de estudiantes matriculados en los estudios universitarios no son comparables con los estudiantes que se encuentran estudiantado en la enseñanza terciaria de ciclo corto. No obstante, a partir de los datos de Eurostat (2020d) su importancia o valor año tras año parece ir incrementando, habiendo en el 2016 un 7.5% de estudiantes y en el 2020 un 9.8% respecto al total de estudiantes matriculados en la educación terciaria (**Tabla 13**). Aunque, ésta es una cifra bastante inferior si se compara con España.

En cuanto a la proporción de hombres y mujeres en la educación terciaria, a diferencia de España, en Irlanda hay una mayor presencia de mujeres en la totalidad de la educación terciaria, tanto en los estudios universitarios de grado y postgrado como en la enseñanza terciaria no universitaria (al menos desde el 2016 al 2020) (**Tabla 13**).

Tabla 13

Número de estudiantes irlandeses en la educación terciaria por género y nivel educativo, 2018

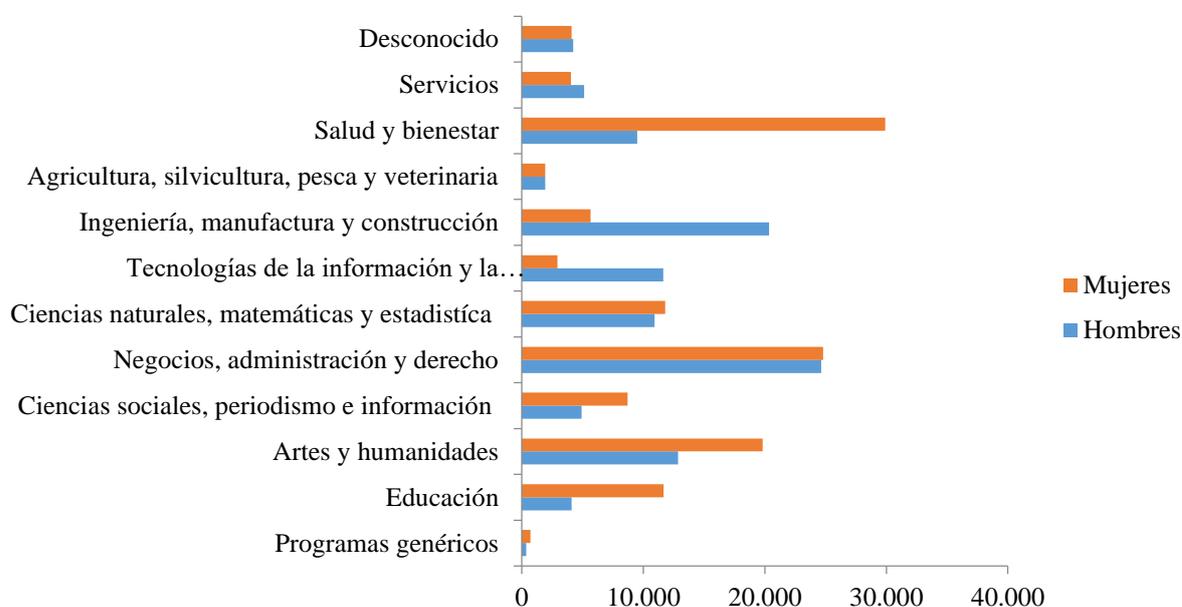
Año	Total Ed. Terciaria		E.S. de ciclo corto		Grado		Máster		Doctorado	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2016	106.007	112.404	7.829	8.664	81.353	82.915	12.727	16.519	4.098	4.306
2017	108.958	116.073	9.202	10.347	82.300	84.591	13.404	16.819	4.052	4.316
2018	111.047	120.154	9.769	10.103	81.897	86.980	15.332	18.603	4.049	4.468
2019	110.597	121.915	10.369	11.113	80.570	86.879	15.550	19.384	4.108	4.539
2020	110.616	126.081	10.839	12.402	79.570	88.193	16.067	20.733	4.140	4.753

Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020d).

En cuanto a las ramas de la educación terciaria en Irlanda, existe una mayor presencia de estudiantes (con este orden de relevancia) en las ramas de negocios, administración y derecho; en la rama de salud y bienestar; en artes y humanidades; y en ingeniería, manufactura y estudios vinculados con la construcción durante 2018 a 2020. En todas estas titulaciones, hay una mayor presencia de mujeres (excepto en la rama de ingeniería, manufactura y estudios vinculados a la construcción). Entre éstas, la mayor presencia de mujeres se aprecia, sobre todo, en la rama de salud y bienestar y, en la rama de artes y humanidades, pero también en la rama de educación.

Figura 13

Distribución del total de estudiantes en educación terciaria por género y rama universitaria en el 2020 en Irlanda

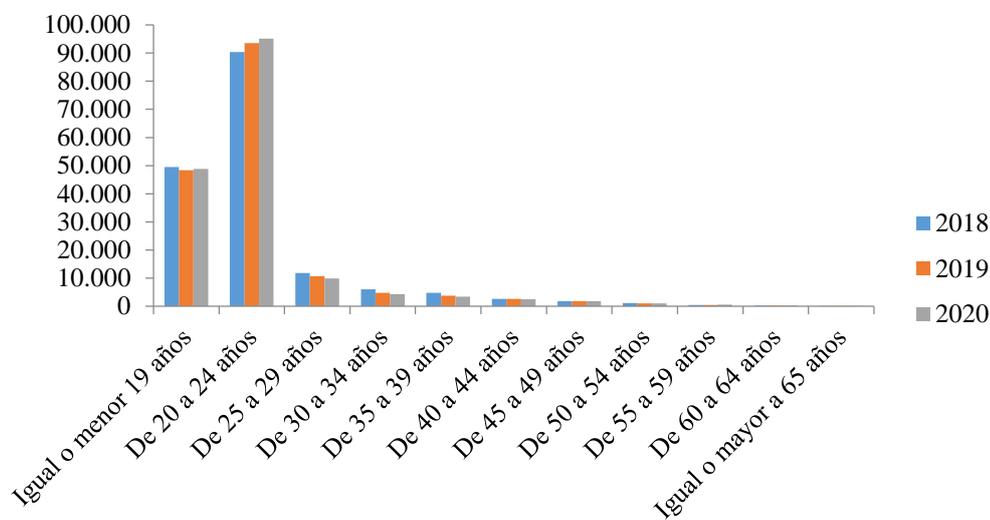


Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020d).

En referencia a la edad en cuanto a la educación terciaria en Irlanda y, concretamente, en la enseñanza universitaria y, en ella, a nivel de grado, el mayor número de estudiantes presenta edades comprendidas entre 20 y 24 años, además desde el 2018 hasta el 2020 esta cifra ha ido en aumento. No obstante, a partir de esa franja de edad, el número de estudiantes (con más de 24 años) cursando un grado se reduce. No obstante, a diferencia de los estudiantes en España, el número de estudiantes (mayores de 24 años) solo incrementa en la franja de edad de 55 a 59 años desde el 2018 al 2020. Mientras que en el postgrado, la mayoría del alumnado de máster, al igual que en España, se concentra en la franja de edad entre 20 y 24 años y, en el doctorado entre 25 y 29 años (al menos desde el 2018 al 2020). Así pues, la mayoría de estos estudiantes suelen tener un perfil joven.

Figura 14

Distribución del total de estudiantes en educación terciaria por edad desde el 2018 al 2020 en Irlanda



Nota. Datos obtenidos del Eurostat (2020d).

En cuanto a la modalidad del tiempo, en lo que hace referencia al grado, la mayoría del alumnado en Irlanda está matriculado a tiempo completo (93.8%) y, el 6.2% está matriculado a tiempo parcial en el 2018. Esta tendencia se mantiene durante el 2020 (a tiempo completo 95.1% y a tiempo parcial 4.9%). De acuerdo con Eurostudent (2019) los estudiantes que eligen una modalidad parcial en los estudios superiores en Irlanda, tienen más tiempo disponible para pasar tiempo fuera del entorno de aprendizaje estructurado y, por tanto, tienden a ser personas con una mayor edad y, probablemente con hijos a su cargo, lo que supone que es menos probable que dependan de sus padres para el apoyo financiero y, es más probable que ellos mismos tengan personas dependientes a su cargo y, por consiguiente, necesiten un empleo para mantener sus estudios.

Por otro lado, los estudiantes que eligen la modalidad a tiempo completo en Irlanda, tienen más probabilidades de depender del apoyo financiero de los padres y/o cabe una mayor posibilidad de que éstos vivan con ellos y, por tanto, tienen menor necesidad financiera adicional y, pueden concentrarse más en sus estudios (Eurostudent, 2019). Sin embargo, del total de los estudiantes que eligen la modalidad a tiempo completo, más de la mitad trabaja

durante el período lectivo (54%), entre los cuales el 35% trabajan durante todo el semestre y el 19% ocasionalmente (Eurostudent, 2019).

No obstante, los estudiantes que eligen estudiar a tiempo completo suelen estar empleados durante pocas horas y en un campo que no se encuentra estrechamente vinculado con su área de estudio. Mientras que los estudiantes que estudian a tiempo parcial, el 93% trabaja, entre los cuales el 88% trabajan durante todo el semestre y el 5% ocasionalmente. En este caso, el empleo suele estar ligado a su área de estudio y, lo que parece indicar que tienen un empleo antes de ingresar a la educación superior (Eurostudent, 2019). Por otro lado, en lo que hace referencia al postgrado casi la mitad de los estudiantes en Irlanda eligen la modalidad de tiempo parcial (Eurostat, 2020d).

2.4. Necesidad de las competencias genéricas en el mundo actual

Así pues, la educación terciaria actual se encuentra inmersa en una realidad social caracterizada por la creciente afluencia de movimientos migratorios y, que ha influido a que los espacios de educación superior estén marcados como lugares heterogéneos, desempeñando las competencias genéricas y, concretamente las competencias interculturales, una necesidad y prioridad para todo aquel que este inmerso dentro de una sociedad cambiante e intercultural.

Ante esta nueva realidad, resulta coherente la necesidad de que en las aulas de Educación Superior se asuma el compromiso de formar a futuros profesionales de la educación en competencias genéricas con las que abordar los desafíos y retos de la actual sociedad. En esta línea, la universidad para Alcalá del Olmo et al. (2020) es un “espacio privilegiado” para promover el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, resolutivo, animando en la creación de proyectos y experiencias de aprendizaje compartidos, que permitan al alumnado desarrollar habilidades interpersonales y actitudes cívicas con el entorno desde la práctica de los principios de la educación intercultural y democrática.

También para Martínez Clares et al. (2008a) en este devenir son numerosos los cambios estructurales y organizativos que se han producido en la educación superior europea y, por tanto, apuestan que una de las claves para esta nueva configuración de la educación universitaria sea la de formar y desarrollar competencias que posibiliten a los futuros graduados y graduadas la posibilidad de aprender de forma continua, y a lo largo de la vida

en un contexto cada vez más diverso a nivel cultural. En este sentido, las competencias genéricas juegan un rol relevante puesto que permiten responder a las demandas y desafíos de las realidades actuales (educativas, sociales, laborales, etc.), son perdurables en el tiempo y, que pueden ser desarrolladas mediante entornos activos y constructivos dentro de las aulas universitarias:

métodos y estrategias didácticas activas, proactivas, constructivas y eminentemente dinámicas son una parte de las soluciones educativas que pueden y deben iluminar la conciencia, el devenir, así como, el desarrollo de nuevas generaciones de docentes [o profesionales de la educación] comprometidos, empáticos y creativos con el mundo. (Alcalá del Olmo et al., 2020, p. 20)

CAPÍTULO 2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y ANTECEDENTES

Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio
(Delors, 1996, p.91)

Resumen: En este segundo capítulo se realiza una revisión teórica sobre el concepto de competencia y se muestran a partir de varios estudios las definiciones más comunes para definir dicho concepto. Además, se realiza una diferenciación entre competencias y capacidades, junto a otros conceptos relacionados. Se concretan las características que definen a una competencia, para después clarificar su significado desde la perspectiva de la tesis doctoral. Por último, se explican las diferentes entidades internacionales que han promovido las competencias en el ámbito educativo europeo.

3. Conceptualización de las Competencias

La competencia es considerada un concepto complejo que aparenta presentar a lo largo del tiempo diversas interpretaciones y/o matices (Bonsón, 2009), en función del ámbito en el que se haga uso. Acorde a la literatura de las últimas décadas, el concepto de competencia se utiliza principalmente en dos contextos diferenciados pero ligados entre sí, como son en el ámbito laboral y en el ámbito académico (Contreras, 2011).

Por una parte, se aplica en el contexto laboral con la finalidad de mejorar el desempeño de las personas mediante su capacitación y el apoyo de los planes de estudio y, por otra parte, se desarrolla en el contexto académico, especialmente en la Educación Superior, con la finalidad de satisfacer las demandas sociales y las demandas del mercado laboral, desde la perspectiva de la docencia universitaria (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019). Ambas concepciones responden a la misma idea básica, pero una se desarrolla en una situación laboral y la otra en una situación de evaluación educativa (Bonsón, 2009).

En esta línea, Climént (2009) y Mulder et al. (2008) coinciden en que las diferencias y similitudes entre competencias que pueden llevar a agruparlas o diferenciarlas por diferentes tipologías, dependen del contexto en el cual se desarrollan y se aplican, pero también de la participación y el papel que juegan las personas que forman parte en ella.

3.1. Conceptualización de las competencias desde el ámbito laboral

El origen del concepto de competencias emergió desde el ámbito empresarial (Bolívar, 2008), existe toda una larga tradición desde que Taylor en 1911 introdujo por primera vez la idea de competencia, haciendo referencia al trabajador competente como aquella persona que tiene las destrezas específicas que lo vuelven eficiente en el contexto laboral (Taylor, 1911, citado en Cuba, 2016). Desde entonces, en el ámbito laboral surgieron diversos enfoques como son el enfoque conductista, funcionalista y constructivista. A partir de Mertens (1996) en Rodríguez (2007a) estos enfoques presentan las siguientes características:

El *enfoque conductista* surgió en EEUU en la década de los 70 y su principal representante fue McClelland. Este enfoque se basa en las características personales expresadas en comportamientos para un desempeño superior. Los resultados se constatan en las cosas que realizan los mejores por comportamientos observables y registrables y no por requisitos. Se denominan competencias a las cualidades de los competentes por haber alcanzado un perfil de excelencia. La base es la persona con conocimientos, habilidades y motivaciones para “lo que debe ser”.

Paralelamente, el *enfoque funcionalista* fue acogido por Inglaterra mediante el sistema nacional de competencias laborales NVQ. Este enfoque se fundamenta en la capacidad para llevar a cabo actividades y lograr resultados en un cargo productivo específico, a partir de criterios de desempeño. La base es el trabajo con actividades, tareas y resultados para “lo que se debe hacer”.

Por último, el *enfoque constructivista* se originó en Francia, uno de sus mayores representantes fue Bertrand Schward. En este enfoque se da valor a las relaciones mutuas y las acciones entre los grupos y su entorno, y también entre las situaciones de trabajo y de superación. La competencia no solo se construye mediante la función que surge del mercado laboral, sino que da la misma importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades.

A partir de los diferentes enfoques se observa como las competencias se han ido introduciendo en el ámbito empresarial, hasta tal manera, que actualmente, no solo se habla de formación por competencias, sino que también se habla de selección y evaluación por competencias, sean éstas específicas de un puesto (*hard skills*), como genéricas, comunes a distintos puestos laborales (*soft skills*) (Crespí & García-Ramos, 2019).

3.2. Hacia una definición del concepto de competencia en el ámbito educativo

A pesar de que el concepto de competencia nace en el ámbito laboral y se encuentra relacionado con la selección del personal y el desempeño productivo, pronto es trasladado al contexto educativo (González Morga, 2017). En el ámbito educativo el enfoque por competencias se ha ido extendiendo en todos los niveles educativos, incluido en las instituciones de Educación Superior. Promovido en parte por las entidades internacionales, como son el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Informe Delors y, con la influencia europea del Proceso de Bolonia (Cuba, 2016).

Crespí y García-Ramos (2019) indican que, en el ámbito de Educación Superior, desde 1956 surgen varias teorías antecesoras de las competencias, como son la taxonomía de Bloom (1956), las habilidades sociales de Goldstein (1980), las inteligencias múltiples de Gardner (1983) o la inteligencia emocional difundida por Goleman (1995), entre otras; hasta que el proyecto Tuning en el año 2000 recoge la necesidad de la universidad de formar en competencias (específicas y genéricas).

En la última década del S. XX comienzan a generarse modelos pedagógicos que toman como base a las competencias para elaborar programaciones y currículos (González Morga, 2017). Según Bonsón (2009), De la Orden Hoz (2011), Gómez (2006) entre las diversas definiciones que existen para explicar el concepto de competencias, generalmente éstas se redujeron a dos definiciones distintas, pero complementarias entre sí.

Por un lado, como “una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada [...]; es una capacidad real y demostrada” (Bonsón, 2009, p.18). Esta definición trasladada al ámbito académico, es entendida como una capacidad para el adecuado desempeño de una tarea académica por parte de los educandos dentro del sistema educativo (Climént, 2009). Por otro lado, se define como un ensamblaje entre elementos o saberes que la persona utiliza para llevar a cabo una actividad de manera

eficiente o para hacer frente a una situación concreta en diversos contextos (laboral, académico, social o de cualquier otra índole). Así lo definen varios autores (**Tabla 14**).

Tabla 14

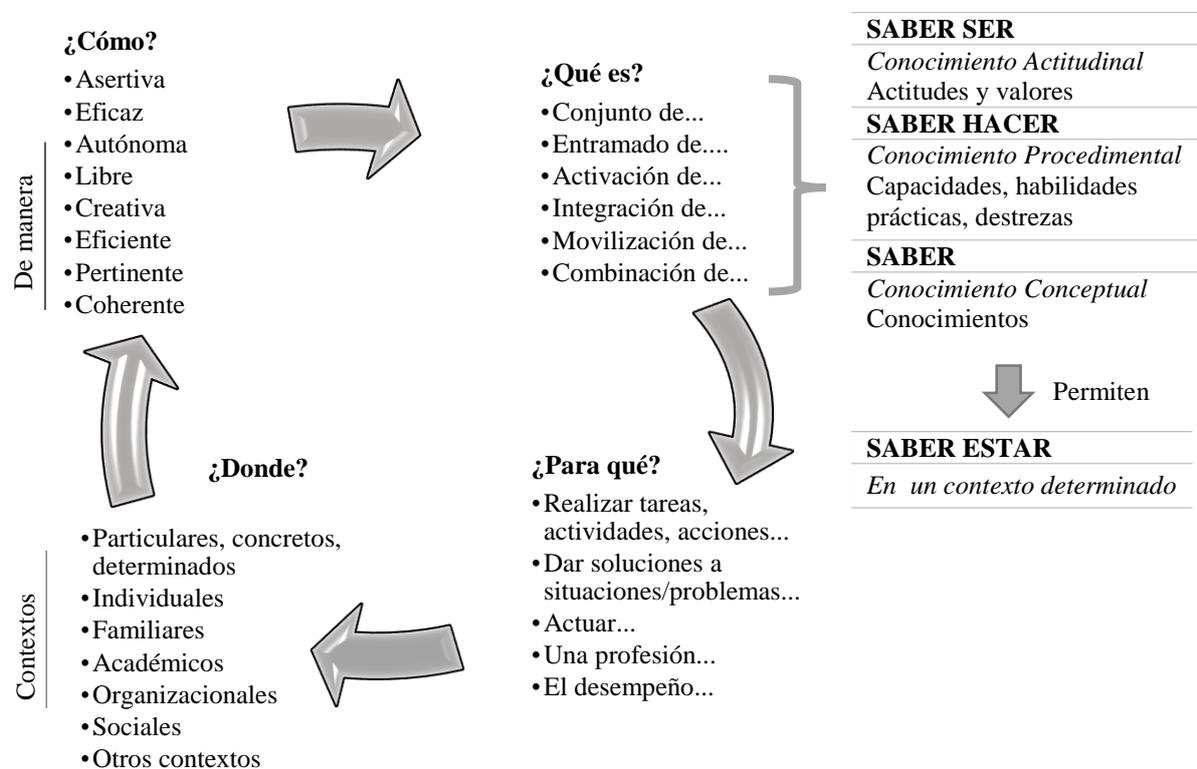
Definiciones del concepto de competencia

Autor y año	Definiciones
Almerich et al.(2018)	Conjunto de conocimientos y habilidades que la persona es capaz de aplicar o utilizar para llevar a cabo determinadas tareas, transferibles después a otros contextos.
Hernández Pina et al. (2009)	Conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes complementarios entre sí, de tal manera que las personas han de saber, saber hacer, saber estar y saber ser para actuar de manera eficaz y eficiente en sus acciones o tareas.
Jornet et al. (2011)	Conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que un individuo posee y que son necesarias para realizar de manera eficaz una determinada tarea, resolviendo los problemas que surjan de modo autónomo, libre y creativo.
López Gómez (2016)	Activación, integración, movilización y combinación de saberes (conocer, hacer y ser) con sus diversos atributos para realizar una profesión, una tarea o actividad de manera eficaz. También identificar, interpretar o resolver problemas, dando respuesta a partir de lo que una persona sabe y pone en práctica en un contexto determinado.
Perrenoud (2004)	Movilización de varios recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) para hacer frente un tipo de situaciones concretas.
Ruiz-Morales et al. (2017)	Un entramado de saberes (conocimientos, habilidades y destrezas) que junto a una serie de actitudes y valores permiten actuar de manera asertiva en distintos contextos para hacer frente o dar solución a situaciones de cualquier índole como son: individual, familiar, académico, organizacional o social.
Saéz (2009)	Movilización de recursos (saberes, destrezas, informaciones, etc.) para actuar con pertinencia y coherencia en un conjunto de situaciones o para actuar en una actividad compleja con un grado de maestría concreto.
Tejada & Ruiz (2016)	Conjunto de recursos (conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados y coordinados que la persona hace uso para resolver eficazmente un problema dado y que, por tanto, solo tiene sentido en la acción y donde el contexto particular es clave.
Tejada (2011)	Integración funcional del saber (distintos conocimientos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades), saber ser (valores y actitudes) movilizados en un desempeño mediante los recursos del individuo, que le habilitan saber estar en un contexto determinado y en relación con las características del entorno donde se desenvuelve.
Villa & Poblete (2011)	Integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos y valores) que un individuo utiliza en una situación problemática determinada, demostrando así su capacidad de resolución.
Zabala & Arnau (2007)	Movilización de una serie de actitudes, habilidades y conocimientos, al mismo tiempo y de manera interrelacionada para llevar a cabo una tarea determinada o hacer frente a diversas situaciones de un modo eficaz y dentro de un contexto concreto.

Estas definiciones sobre el concepto de competencia, permiten tener una visión global y responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué es una competencia? ¿Para qué sirve? ¿Dónde se puede aplicar? y ¿Cómo se puede aplicar?

Figura 15

Conceptualización de las competencias

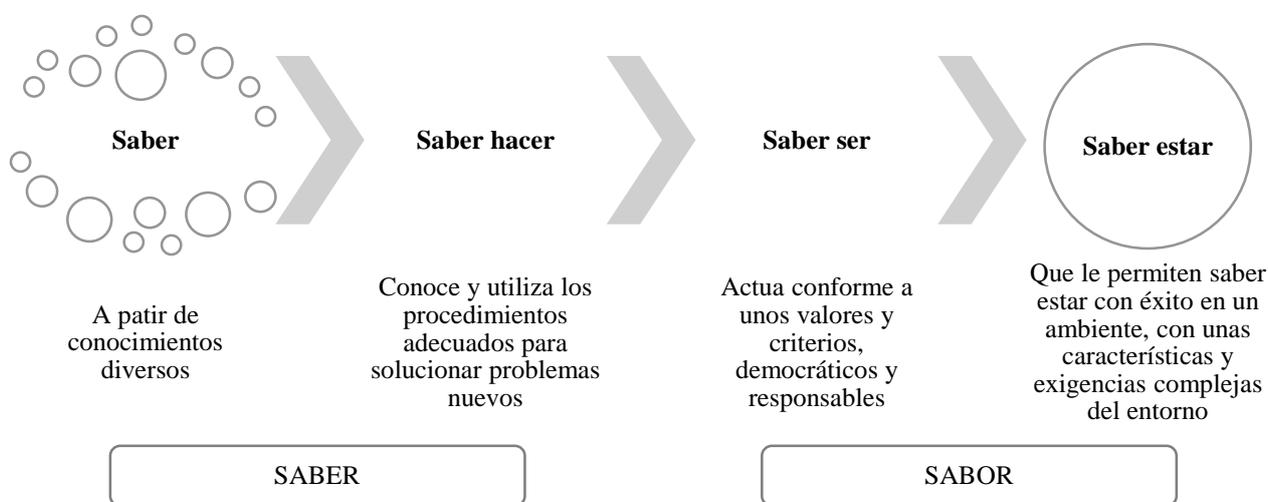


Nota. Elaboración propia.

Para Martínez Clares et al. (2008a) y Tejeda (2013) en el siglo XXI el estudiante debe “saber” (diversos conocimientos) para “saber hacer” (habilidades, destrezas, capacidades) mediante el “saber ser” (actitudes y valores) permitiéndole el “saber estar” con éxito en un entorno complejo y con constantes cambios. Para Martínez Clares y Echeverría Samenes (2009) el *saber* y el *saber hacer* es entendido como el “saber” y el *saber ser* y *saber estar* como el “sabor” (**Figura 16**). En este sentido, de acuerdo con Mérida y García (2005), el hecho de que la competencia englobe todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer, saber ser y saber estar), facilita una verdadera educación integral que supone la superación de una enseñanza meramente academicista y se orienta a una formación de una ciudadanía crítica y unos ciudadanos competentes desde diferentes visiones.

Figura 16

Los cuatro saberes que engloban la competencia



Nota. Adaptado de Martínez Clares et al. (2008b), Martínez Clares y Echeverría Samenes (2009) y Tejeda (2013).

3.3. Diferenciación entre competencias y términos considerados afines

3.3.1. Diferenciación entre competencias y otros términos

Dado que la concepción de competencia parece ser complicada y requiere de una mayor definición clarificadora (De la Orden Hoz, 2011). Es necesario diferenciarla de otros términos que tengan cierta relación con ella, como son: aptitudes, habilidades, destrezas, actitudes, valores, conocimientos y capacidades. De acuerdo con Álvarez et al. (2008) mediante el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) explican como en ocasiones estos conceptos se intercambian o se consideran similares. Este hecho, se aprecia debido a que en él, las capacidades son definidas como aptitudes, las aptitudes como capacidades competentes, las habilidades como capacidades, las destrezas como habilidades y las competencias como aptitudes.

Además, a partir de la revisión de la literatura se aprecia que no existe una misma definición consensuada por los diferentes autores y, por ello, se han seleccionado aquellas

definiciones que no interviniesen una con la otra. La variación entre los términos depende de cómo cada autor entienda esos conceptos y el ámbito en el que lo haya empleado. Algunas de las definiciones encontradas se aprecian en la **Tabla 15**. La diferenciación entre competencias y capacidades se expone en el siguiente apartado.

Tabla 15

Términos relacionados con la competencia

Concepto	Definiciones
Conocimientos	Se componen de hechos, conceptos, ideas, teorías establecidas previamente y apoyan la comprensión de un tema determinado (Comisión Europea, 2019; Unión Europea, 2018). El conocimiento pasa por la elaboración personal de la información que ha recibido el individuo y que se encuentra vinculado a la forma que tiene cada sujeto de hacer las cosas (Goñi, 2005).
Aptitudes	Es definida como una disposición innata que puede ser puesto en acción o ejercerse, es entendida como la “materia prima” para el desarrollo de habilidades (Rodríguez, 2007b). Tienen un carácter estable y se infieren a partir de la conducta (Agut & Grau, 2001).
Habilidades	Es el desarrollo de dicha aptitud, adquirida por el aprendizaje, son modificables y observables (Agut & Grau, 2001). La habilidad no se desarrolla para un momento concreto, sino que se convierte en una cualidad, un modo de respuesta aplicable a diversas situaciones con misma naturaleza (Rodríguez, 2007a).
Destrezas	Entendidas como las habilidades que la persona ha desarrollado con mayor eficiencia o con un nivel superior de complejidad (Moreno, 1998; Rodríguez, 2007a) y, por tanto, una destreza se desarrolla con la repetición permanente (Fernández & Villavicencio, 2017). Así pues, son las habilidades que tiene la persona dominadas para interactuar en el contexto (Mero, 2019).
Valores	Se entienden por valores ideales internos que mueven al individuo a actuar en base a sus prioridades en la vida (Villa & Poblete, 2007). Constituyen un ideal compartido sobre los modos de actuar que da sentido y orientan la formación de actitudes (Bautista, 2001). Los valores pueden tener una base subjetiva o social (Bolívar, 1998).
Actitudes	Relacionadas con la predisposición de la persona para actuar o reaccionar de forma positiva o negativa ante una idea, objeto, situación, institución o individuo concreto (Comisión Europea, 2019; Ruiz & Moya, 2018, Villa & Poblete, 2007). Es decir, conllevan en su base factores afectivos, pero también valores y creencias (Bolívar, 1998).

El “enfoque de las capacidades” (*capability approach*) nació en el ámbito del desarrollo humano y fue desarrollado por el economista Amartya Sen. Éste defendió que el desarrollo tenía que ver con las diversas cosas que los individuos pueden realmente hacer o ser, entendidas como *funcionamientos/funciones*; así como con las *capacidades* que presentan las personas, definidas como las oportunidades reales que tiene la persona para elegir o decidir entre una cosa u otra (Cejudo, 2007; Sen, 2000). Por tanto, en esta corriente, la “capacidad” es entendida como las oportunidades reales que tiene la persona para poder elegir o decidir entre las distintas combinaciones de opciones (funciones/funcionamientos) lo valioso para la persona, es un acto de elección, de autodeterminación (Mesa & Phélan, 2018; Urquijo, 2014).

Desde este enfoque, la educación juega un papel fundamental puesto que contribuye a fomentar las capacidades de las personas (Alarcón & Guirao, 2013). De acuerdo con Cejudo (2006) uno de los objetivos que tiene la educación para Martha Nussbaum es dotar a la persona de instrumentos que le ayuden a elegir de manera autónoma. Es por ello que considera que la educación y, específicamente a nivel universitario, tendría que promover, entre otras cosas, el pensamiento crítico, enseñando al alumnado a indagar, a escribir sus trabajos con una buena argumentación y analizar los argumentos expuestos por otras fuentes (Nussbaum, 2010). Por tanto, a partir de este enfoque, las capacidades para deliberar y argumentar deben ser aprendidas (Guichot-Reina, 2015) y es ahí donde el papel de la educación universitaria juega un rol imprescindible, puesto que es determinante para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a la hora de tomar las propias decisiones por parte del estudiantado.

Siguiendo con el concepto de capacidades, éstas pueden tener tanto un carácter potencial o real. No obstante, las capacidades entendidas como potencialidades únicamente se convierten en realidad dentro del ámbito de las competencias. Según Goñi (2005) ser capaz, implica tener autonomía para decidir cuándo y dónde usar la competencia, pues argumenta que la competencia es la capacidad, es decir, algo que se posee en “potencia” y que se manifiesta en “acción” cuando es necesario. Así pues, las capacidades potencian las competencias y se manifiestan en su proceso de construcción y que, por tanto, hay una relación de interdependencia entre ambas, pero no de identidad (Suárez et al., 2007). Este mismo hecho, se explica en Tejada y Ruiz (2016) cuando mencionan que las competencias engloban las capacidades y sin éstas no sería posible ser competente, pero no se reducen a éstas.

Siguiendo a Tejada y Ruiz (2016) que un individuo tenga unas capacidades no implica que sea competente, porque la competencia no se encuentra en las capacidades sino en la movilización de dichas capacidades. Por tanto, cuando se dice que una persona es competente no hace referencia a cuando domina o posee unos saberes que le hacen “capaz de” actuar con eficiencia en una situación, actividad o tarea, es decir, no hace referencia a la capacidad de saber actuar, sino de dar un paso más allá. Una persona competente significa aquella que, disponiendo de un repertorio de recursos, “utiliza” aquellos que considera necesarios para “actuar” en una situación concreta y contextualizada o para desarrollar una determinada actividad de manera eficiente.

Este último término “eficiente”, según Zabalza (2009) es algo que caracteriza a la competencia, indicando en su definición un componente evaluativo, de modo que, no se trata únicamente de hacer algo, sino de hacerlo bien o, dicho de otra forma, de hacerlo de manera eficaz. En este sentido, para Villardón (2006) a pesar de que las competencias no pueden ser observadas de forma directa en toda su magnitud, pueden ser inferidas del desempeño.

De acuerdo con Casanova (2009):

al definir y trabajar las competencias se pone el acento en la necesidad de “aplicar” las capacidades desarrolladas a través de los diferentes contenidos tratados. Se habla, en este sentido, de competencia potencial y competencia constatada. La primera se identificaría con capacidad, como posibilidad de desarrollo, mientras que la constatada supondría ya la adquisición y realidad de aplicación de la misma. Si no se explicita, podremos hablar de capacidades potenciales, pero no de competencias adquiridas. (p. 126)

A partir de los argumentos previos se observan claras diferencias entre ambos conceptos. No obstante, Lamas et al. (2019) aclaran aun más estas diferencias y añaden otras nuevas. Por tanto, hasta este punto, se entiende que la capacidad es la potencialidad que puede o no convertirse en realidad, mientras que la competencia es real y se manifiesta o se demuestra a partir de la acción. Por otro lado, también se entiende que la persona competente es aquella que ha desarrollado una serie de capacidades, así como conocimientos, habilidades, destrezas y, moviliza todos estos recursos para desempeñar una tarea de manera eficiente. Mientras que la capacidad hace que el individuo sea apto para llevar a cabo una tarea o actividad. No obstante, en determinadas ocasiones, una persona aun dominando unas capacidades podría no ser eficiente ya que pueden intervenir otros factores, como la propia

motivación. Por último, las competencias se entienden como la activación de una serie de recursos (por parte del individuo) en un contexto específico atendiendo a un modelo de actuación exigido por las demandas sociales o laborales (ej. perfil académico o profesional), mientras que las capacidades no se establecen en función de un modelo socialmente o laboralmente establecido, a pesar de estar relacionadas con determinadas actividades.

A continuación, se muestra las diferencias de manera sintética entre estos dos conceptos:

Tabla 16

Diferencias entre capacidades y competencias

Capacidades	Competencias
Cualidad propia del individuo	Cualidad propia del individuo, que la moviliza y la utiliza
Se entiende como a la persona potencialmente “capaz de” llevar a cabo una actividad/tarea	Se entiende como aquella persona que “la realiza” y lo hace con calidad
Potencialidad que puede o no convertirse en realidad	Realidad (tiene sentido en la acción)
No implica una actuación eficiente	Implica un desempeño eficiente
No se establecen en relación con ningún tipo de actuación que las demandas sociales o laborales han establecido	Se establecen mediante las demandas/exigencias sociales y laborales (ej. rol, perfil académico o profesional)

Nota. Adaptado de Lamas et al. (2019).

3.4. Características de las competencias

Son muchas las características que definen a una competencia y a pesar de que algunas de ellas, ya se han mencionado para diferenciar los conceptos, ahora es necesario detenerse en éstas para clarificar el concepto de competencia y aquello que lo define. Estas características han sido mencionadas por varios autores y autoras (Bolívar, 2008; Cano García, 2008; Hernández Pina et al., 2009; Moreno, 2017; Saéz, 2009; Tejada & Ruiz, 2016) y entre las cuales destacan:

a) *Saber combinatorio*

La competencia no es considerada una “suma” de saberes o un “conglomerado” de conocimientos fraccionados, sino que se entiende como un saber combinatorio que no es transmitido. De modo que, es el estudiante aprendiz quien construye la competencia mediante una serie de actividades de aprendizaje que activan distintos saberes especializados (Cano García, 2008).

b) *Tiene sentido en la acción*

La competencia no se puede desligar de la acción, está fundamentada en ésta. Por tanto, toma sentido o se define en la propia acción (Saéz, 2009). Este hecho, resulta de vital importancia en los contextos educativos porque al poderse demostrar, se hace real la posibilidad de mejorar continuamente e innovar de forma permanente (Casanova, 2009). Sin embargo, presentar una dimensión aplicativa no supone la repetición o mecanización de una serie de modos de actuar sino al contrario. Es decir, para que una persona sea competente es fundamental la reflexión, que ayuda a alejarse del comportamiento estandarizado (Cano García, 2008; Suárez et al., 2007).

c) *Movilización de los recursos*

Poseer capacidades no significa ser competente, porque la competencia no se encuentra solo en tener recursos (capacidades), en el saber, sino en la movilización de dichos recursos (Saéz, 2009; Moreno, 2017; Tejada & Ruiz, 2016). Así pues, implica que de todo el abanico de conocimientos que una persona tiene, sepa seleccionar aquel que se adapte más y mejor en ese momento concreto para poder dar solución a un problema o una situación complicada (Álvarez et al., 2008; Cano García, 2008).

d) *Noción de desarrollo*

La competencia se desarrolla a partir de la formación inicial, continua y permanente a lo largo de la vida. La competencia es inseparable de la noción de desarrollo, se trata de comprenderla como un proceso en continuo crecimiento. Por este motivo, una persona puede considerarse competente en un contexto concreto y no en otro contexto que le resulte desconocido, o puede serlo en un momento temporal pero no en otro.

e) Contexto

La competencia no se puede desligar del contexto específico en el que se desarrolla, es decir, no puede alejarse de las condiciones concretas en las que se evidencia. No obstante, ello no supone que cada contexto requiera de una serie de competencias distintas, sino que cada situación concreta exige una respuesta contextualizada (Tejada & Ruiz, 2016).

f) Desarrollo de otras competencias al ser un componente constitutivo

Desarrollar una competencia influye al desarrollo de otras competencias. Por ejemplo, para ser resolutivo una persona puede requerir de habilidades de comunicación y habilidades interpersonales. También, de acuerdo con Herrera (2014) la resolución de problemas es una función del pensamiento crítico. Del mismo modo, en Roca y Pineda (2014) al indagar la competencia de pensamiento crítico se evidencia el logro de la competencia de resolución de problemas al entenderse como un componente constitutivo del mismo.

A continuación, se resumen las características principales del concepto de competencia:

Tabla 17

Características de la competencia

¿Qué no es una Competencia?	¿Qué es una competencia?
No es un conglomerado o suma de elementos	Es un ensamblaje con una dinámica interaccional entre elementos
No es una suma de recursos	La competencia hay que tratarla como un proceso
Ser competente no reside en tener recursos	Ser competente reside en la movilización misma de los recursos
No es suficiente con poseer los recursos/saberes	Es importante saberlos utilizar bien en contextos concretos

Nota. Adaptado de Tejada y Ruiz (2016)

3.5. Concepción de competencias en la tesis doctoral

El enfoque desde el que en esta tesis se define el concepto de competencia es desde el ámbito educativo y, concretamente, sobre aquellas competencias que debe lograr el estudiantado mientras realiza su carrera universitaria (Villa & Poblete, 2004). En el ámbito universitario actual, la formación ya no puede ser entendida como la mera transmisión de conocimientos (Clement-Ricolfe & Escribá-Pérez, 2013) sino que debe acentuar su importancia en la adquisición del saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Villa & Poblete, 2004). Se trata de desarrollar una formación integral, flexible y adaptable a las exigencias cambiantes de la sociedad globalizada actual y de una sociedad del conocimiento (Marín-González et al., 2019).

En una sociedad acelerada con continuos cambios tanto a nivel educativo, laboral, tecnológico, económico como científico, donde el conocimiento ya no se obtiene desde una única vía, sino que se puede obtener desde distintos ámbitos, agentes y fuentes (Zabalza, 2009), la formación tiene que adaptarse a esa nueva realidad, fomentando no solo la formación inicial, sino la formación continua y a lo largo de la vida. Es decir, debe apostar por una formación permanente (Kember y Leung, 2009). En esta línea, la Comisión Europea (2018) apoya que las sociedades actuales necesitan personas competentes que dominen “competencias tales como la creatividad, el pensamiento crítico, iniciativa personal y la resolución de problemas que juegan un papel en el manejo de la complejidad y el cambio en la sociedad actual” (p. 2).

Por todo ello, en este estudio se concibe el concepto de competencia desde una manera amplia, no se centra únicamente en la preparación de las competencias que debe lograr el alumnado para el desarrollo de un puesto de trabajo concreto, sino más bien de fomentar y desarrollar competencias necesarias a nivel personal, social y profesional dentro de las propias aulas universitarias y durante su formación en la carrera.

No obstante, ello no impide que dichas competencias no se puedan transferir al contexto laboral (Almerich et al., 2018; De la Orden Hoz, 2011; Hernaiz Agreda, 2019) sino que al contrario pueden considerarse la base para sus profesiones y para la sociedad del siglo XXI. Así pues, las competencias se entienden como una combinación de distintos saberes, como son, el saber (conocimientos), saber hacer (aptitudes, habilidades, destrezas,

capacidades) que junto al saber ser (valores y actitudes) el estudiante aplica o utiliza con éxito en determinadas tareas académicas o situaciones en el ámbito académico que le permiten además saber estar en un entorno caracterizado por el siglo XXI, y que después dichas competencias son transferibles a otros contextos personales, sociales y laborales.

En esta tesis doctoral se considera relevante mencionar el motivo de elección del concepto “competencias” en lugar de “capacidades”. A pesar que Kember y Leung (2009) lo denominan como “capacidades” en su modelo, cuando lo argumentan explican que las capacidades se desarrollan en los estudiantes cuando las actividades de aprendizaje requieran suficiente práctica en su uso para que se desarrolle esa capacidad (Kember, 2009), es decir, requiere una puesta en práctica. No obstante, ésta es una de las características que diferencia a la competencia de la capacidad como se ha visto en apartados anteriores. Además, en Kember et al. (2007) cuando explican la importancia sobre el desarrollo de competencias genéricas que le sirvan al alumnado a lo largo de la vida, se aprecia que también utiliza el término de “competencias genéricas” (p. 611) en lugar de capacidades.

Así pues, entre los tipos de competencias que se distinguen en el plan de estudios de la Educación Superior se decanta en esta tesis por las competencias genéricas, que son aquellas competencias que permiten al alumnado gestionar de manera autónoma y permanente el conocimiento, de indagar, de trabajar en grupos, de comunicarse y de aprender a lo largo de la vida (González & González, 2008). Son aquellas competencias transversales y trasferibles a diversas tareas, actividades, situaciones o contextos.

En el contexto actual estas competencias son muy importantes debido a que, el ser competente ya no significará en el siglo XXI solo desempeñar con éxito una actividad, tarea o profesión, sino que además esa acción deberá estar acompañada con iniciativa, flexibilidad, con un aprendizaje autogestionado (González & González, 2008), un pensamiento crítico, creativo, resolutivo, adaptado a escenarios diversos y heterogéneos, donde son clave las habilidades interpersonales, de comunicación, de trabajo en equipo (Leung & Kember, 2005) con una mente abierta y empática culturalmente. Es decir, un aprendizaje que sea transferible a cualquier esfera de la vida. Todas éstas, se denominarán como “competencias genéricas” en esta tesis y, tal como se ha mencionado, serán las que se analizarán en este estudio a través de la perspectiva del propio alumnado.

4. Antecedentes: transición a una educación por competencias

A partir de los siguientes subapartados, se realiza un recorrido a lo largo de la historia para conocer los antecedentes de dicho término en el ámbito educativo, concretamente, en educación superior. Para así poder después, conocer su influencia en el contexto universitario. Es por ello, que se considera esencial empezar este recorrido por los cuatro pilares del Informe de Delors, con la finalidad de explicar su significado y características, y plantear su influencia en la noción de competencias para hacer frente a los diversos cambios de este siglo.

4.1. Los Cuatro Pilares del Informe de Delors

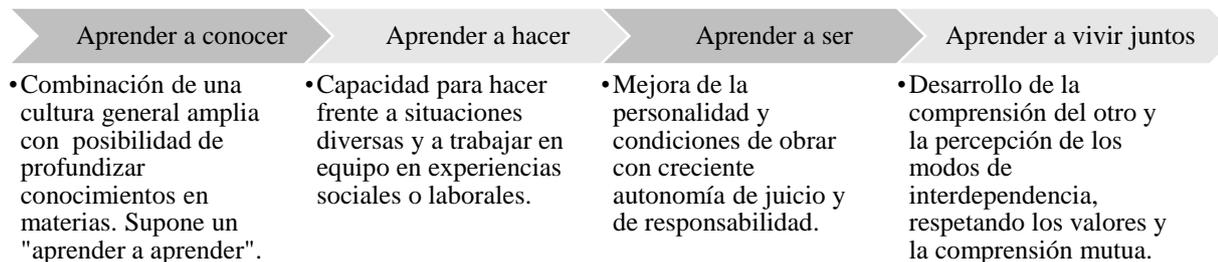
En la última década del precedente siglo, el Informe a la UNESCO²⁷ de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI y presidida en aquel momento por Jacques Delors, situó a las competencias como las bases de las reformas educativas (Muñoz et al., 2019). Delors (1996) propuso en su informe, la educación como una utopía necesaria que se fundamentaba en una serie de horizontes, principios y orientaciones. Por un lado, planteó estrechar las relaciones de la sociedad a nivel mundial, la cohesión social con participación democrática y el desarrollo humano; por otro lado, propuso cuatro principios de la educación (de los cuales se tratan en este apartado) y la importancia de la educación a lo largo de la vida. Por último, sugirió nuevas orientaciones que abarcaban desde la educación básica a la universidad, teniendo presente el rol del docente, el papel político en la toma de decisiones y la cooperación internacional en el papel de la educación.

Este apartado, se centra en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, debido a que han sido y son esenciales en la configuración de las competencias actuales (Castañeda, 2012). En este informe, los cuatro pilares para la educación del siglo XXI se definen de la siguiente manera:

²⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Figura 17

Los cuatro pilares del informe de Delors



Nota. Adaptado de Delors (1996)

Así pues, como indica el informe de Delors (1996), la educación debe basarse en esos cuatro aprendizajes que son esenciales para el transcurso de la vida: *aprender a conocer*, adquiriendo unos conocimientos, *aprender a hacer* para así influir en el entorno más inmediato, *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con el resto de personas y, por último, *aprender a ser*, un proceso que conlleva elementos de los tres últimos aprendizajes. Todos éstos, como menciona el informe no son saberes aislados, sino que se convergen en uno solo y de ahí, entender la educación como un todo. Asimismo, siguiendo el informe, la educación no se limita a una sola etapa de la vida o a un único lugar, sino que la persona debe enriquecerse y crecer a lo largo de la vida.

En una sociedad globalizada y del conocimiento, donde el conocimiento es múltiple, evoluciona constantemente a lo largo del tiempo y su obtención puede ser obtenida desde diversos agentes y fuentes, no sería posible conocerlo todo, pero sería necesario adquirir una cultura general y desenvoltura de estudiar en un número de materias. No obstante, el estudiar únicamente lo propio podría tender a desconocer lo ajeno, por ello era importante que existiese una combinación desde lo particular a lo general pero también desde lo general a lo particular. Sin duda, el *aprender a conocer* permite a la persona comprender, conocer y descubrir el mundo que le rodea, pero además desarrollar la curiosidad, el pensamiento crítico y una autonomía de juicio. Supone el *aprender a aprender*, es decir, iniciarse en un proceso de aprendizaje continuo, cada vez más eficaz y autónomo en función de las propias necesidades. Es por ello que, es necesario tener la capacidad de seleccionar aquella información que se desea aprender. Así pues, para que la educación tenga éxito debe enseñar

al estudiantado a seguir aprendiendo a lo largo de la vida y no solo para llevar a cabo una profesión sino también al margen de ésta.

Por otro lado, *el aprender a hacer*, siguiendo el informe, se encuentra vinculado con el aprendizaje anterior, puesto que la educación debe enseñar al alumnado a cómo poner en práctica esos conocimientos y adaptarlos a un mundo cuyos cambios son imprevisibles. El cambio de noción de la calificación a la competencia exige un conjunto de competencias específicas a la persona, es decir, una enseñanza que tenga en cuenta la relación entre la materia y la técnica completada con una capacidad de establecer relaciones con las personas de manera estable y eficaz, la capacidad de trabajo en equipo, de tomar la iniciativa, de comunicar, de afrontar y solucionar los conflictos producidos en una sociedad cambiante. Por este motivo, el aprendizaje ya no se puede considerar como la mera transmisión de prácticas rutinarias, aunque conserven un valor formativo que no se debe desestimar.

Otras de las características de la actual sociedad son la diversidad de culturas, costumbres, tradiciones, idiomas, etc. No obstante, en esta sociedad diversa, a veces se encuentran miradas discriminatorias, puesto que las personas tienden en ocasiones a valorar lo propio y aquello del grupo al que pertenecen, frente a lo ajeno o a lo diferente. Junto a ello, la actual sociedad competitiva tiende a potenciar también la competitividad y el éxito individual. Es por ello que la educación se considera una herramienta esencial para *aprender a vivir juntos* y disminuir esos riesgos, estableciendo las relaciones en un contexto de igualdad con objetivos y proyectos comunes, potenciando la diversidad y dando a entender las distintas formas de interdependencia entre todas las personas. Por tanto, en este nuevo contexto, la educación se orienta hacia dos caminos: al descubrimiento del otro, es decir, el ponerse en su lugar, a desarrollar actitudes de empatía; a no evitar el conflicto sino a gestionarlo a partir del diálogo y el intercambio de argumentos justificados. Y, por otro lado, la educación debe orientarse hacia objetivos comunes, en equipo y motivadores, permitiendo superar los hábitos individuales, valorando los puntos en común y enriqueciendo las relaciones.

Por último, se considera a la educación como el medio para *aprender a ser*, alcanzando el despliegue completo de la persona, puesto que permite desarrollar un pensamiento crítico y autónomo; la elaboración de los propios juicios para afrontar diferentes situaciones a lo largo de la vida, siendo ésta de forma justa y responsable. Además, favorece la libertad de

pensamiento, sentimientos y de imaginación y todas las oportunidades para descubrir y experimentar. Seguidamente, se muestra una tabla donde se ve visualmente todas estas ideas:

Tabla 18

Las características de los cuatro pilares de la educación de Delors (1996)

Aprender a conocer
<ul style="list-style-type: none">• Este aprendizaje se entiende como: <i>fin</i> y como <i>medio</i> de la vida de la persona.• En cuanto al <i>medio</i>, radica en que la persona aprenda y comprenda el mundo, desarrolle sus capacidades profesionales y se comunique con los demás.• Como <i>fin</i>, es el placer de comprender, conocer y descubrir. Incrementar el saber permite: comprender los aspectos del propio entorno, despertar la curiosidad intelectual, el pensamiento crítico, comprender la realidad y la autonomía de juicio.• Llegar a conocerlo todo resulta cada vez más irreal debido a la interminable evolución y las distintas vías para llegar al conocimiento. Se hace necesario adquirir una extensa cultura general y desenvoltura de estudiar profundamente en un reducido número de materias.• Encerrado en su propia ciencia, el experto puede tender a descuidar lo que hace el resto. Consecuencia: Dificultar la cooperación.• Aprender para conocer supone <i>aprender a aprender</i>, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.• Es necesario ejercitar la memoria ante la información difundida por los medios de comunicación. Importancia: capacidad selectiva para escoger aquello que aprendemos de memoria.• Recomendable en la enseñanza y la investigación: la combinación del método deductivo e inductivo.• El aprendizaje durante toda la vida se nutre de todo tipo de prácticas/experiencias.• La enseñanza básica tiene éxito si contribuye a promover las bases que permitirán seguir aprendiendo a lo largo de la vida, no solo en la profesión sino incluso al margen de éste.
Aprender a hacer
<ul style="list-style-type: none">• Vinculado a la cuestión de cómo enseñar al alumnado a poner en práctica sus conocimientos y adaptarlos a un mundo cuyos cambios son imprevisibles.• Los aprendizajes no son la mera transmisión de prácticas mecanizadas, aunque conserven un valor formativo que no se debe desvalorar.• Cambio de noción: de calificación a la de competencia. Paulatinamente se exigen un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación (adquirida a partir de la formación), el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa,

de comunicación y de afrontar y solucionar conflictos.

- La relación con la materia y la técnica completada por una capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

Aprender a vivir juntos

- No es suficiente con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes.
- La relación se establece en un contexto de igualdad y con objetivos y proyectos comunes.
- La educación debe estar orientada al descubrimiento del otro, que pasa por el descubrimiento de uno mismo, solo entonces la persona podrá ponerse en el lugar del otro.
- La educación tiene que enseñar: actitudes de empatía, adoptar puntos de vista alternos, la curiosidad y el pensamiento crítico.
- El enfrentamiento, mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, serán uno de los instrumentos de la educación del siglo XXI.
- La educación debería tender hacia objetivos comunes: los trabajos en equipo con proyectos motivadores disminuirán las diferencias y permitirán: superar los hábitos individuales, valorar los puntos en común y enriquecer las relaciones.
- La educación tiene que enseñar la diversidad y contribuir a una toma de conciencia de las similitudes y la interdependencia entre todas las personas.

Aprender a ser

- La educación es el medio para alcanzar el despliegue completo de la persona.
- Las personas deben estar en condiciones (mediante la educación) de dotarse de un pensamiento autónomo, crítico y de elaborar juicios propios, para establecer por sí mismos qué deben hacer en las diferentes situaciones.
- Dotar a cada persona de puntos de referencia intelectuales permanentes que permitan comprender el mundo y comportarse de forma responsable y justa ante él.
- La educación debe favorecer la libertad de pensamiento, de sentimientos. Al igual que debe promover la creatividad e imaginación.
- La diversidad de personalidades debe entenderse como algo positivo.
- La educación debe favorecer todas las oportunidades de descubrimiento y experimentación.

Nota. Adaptado del Informe de Delors (1996)

Así pues, se observa claramente que, aun siendo un informe de 1996, la visión que presentaba sobre la educación del futuro tiene un valor primordial en la educación del siglo XXI, debido a que los cambios imprevisibles de la actual sociedad requieren de esos cuatro saberes. Es por ello que, a partir de este informe, muchos estudios planteaban superar la visión meramente instrumental de la educación, entendida como la vía para obtener una serie de resultados, a pasar a considerar el papel de la educación desde un sentido más amplio, permitiendo la plenitud de la persona (Martínez Clares & Echeverría Samenes, 2009).

Dicha repercusión se puede también observar a partir de las distintas definiciones actuales, y que se ha ido encontrando del concepto de competencia (primer subapartado), donde se observa la evolución de ese concepto y la integración de estos saberes en dicho término. Un claro ejemplo, son Hernández Pina et al. (2009), que nombran en su definición de competencia estos cuatro pilares del aprendizaje, designados en su estudio como cuatro saberes: saber *–aprender a conocer–*, saber hacer *–aprender a hacer –*, saber ser *–aprender a ser–* y saber estar *–aprender a vivir juntos–* (en *cursiva* se han nombrado los cuatro pilares del Informe Delors).

Para finalizar, en la misma línea que Zabalza (2004) se puede decir que el informe defiende una visión muy próxima a la idea de que la formación se vincula al desarrollo profesional pero también al desarrollo personal. Este informe según el mismo autor ofrece una visión amplia y polivalente de lo que supondría formarse en el siglo XXI. Así pues, después de que el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI situase a las competencias en el centro de las reformas, años más tarde, también lo hicieron el proyecto Tuning promovido por la Unión Europea (Contreras, 2011) y el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Muñoz et al., 2019). En los siguientes subapartados se muestran estos proyectos europeos y su repercusión en el ámbito educativo. No obstante, antes se hace alusión al proceso de Bolonia, fundamental para entender la transición a una educación por competencias en el ámbito universitario, en el cual se apoyó después el proyecto Tuning.

4.2. Proceso de Bolonia y su influencia en la Educación Superior

Los cambios producidos en la sociedad del siglo XXI situaron el conocimiento como un elemento imprescindible del sistema productivo y, por tanto, el capital humano como su principal eje. Este aspecto da a entender, según Rodríguez y Vieira (2009) que para lograr una sociedad plenamente desarrollada en todos sus sentidos era necesario favorecer la conexión entre la educación y otras esferas. En este sentido, la educación no podía estar encerrada en cuatro paredes, sino que debía estar conectada a la realidad cambiante. El predominio de esta concepción universitaria requería de una doble reforma: el socioeconómico y el educativo (Colomo & Esteban, 2020). En este apartado se centrará más en este último.

Así pues, a partir de la declaración de Bolonia de 1999, iniciada por el Convenio de Lisboa y apoyada con la Declaración de Sorbona se inició un proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Martín et al., 2009). En el ámbito educativo, supuso una oportunidad para que las universidades europeas del siglo XXI respondiesen de forma eficaz a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad, a los avances del conocimiento científico y tecnológico (Hernández Pina et al., 2005), al colectivo de estudiantes y a los nuevos escenarios educativos. Este proceso promovió profundas reformas, en la definición de los títulos, en la metodología del profesorado, en la estructura de la enseñanza, en los procesos de aprendizaje, en la movilidad del estudiantado y el profesorado, como en las actitudes de la comunidad universitaria (Rodríguez & Revilla, 2016), con la finalidad de llevar a cabo un espacio común y homogéneo de la educación superior en Europa (Montero, 2010).

El modelo de EEES puso como elemento clave que el estudiantado durante su formación adquiriese una serie de competencias. Algunas necesarias para la propia titulación y otras competencias que deberían adquirir en cualquier titulación, a modo de ejemplo: capacidad de comunicación, trabajo en equipo, organización, análisis de la información, análisis y síntesis, aplicación de conocimientos a la práctica o el hecho de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Rodríguez & Vieira, 2009). Según Colomo y Esteban (2020), esto es debido a que la educación universitaria no se podía reducir solo a la preparación del estudiantado para la adquisición de un título que le permitiese incorporarse al ámbito profesional, económico o social del momento, sino también debía permitir a la vez formar a

personas críticas, reflexivas y que fuesen ejemplos a nivel moral, si la idea era la mejora de la sociedad.

Para mantener un seguimiento del proceso, a las declaraciones previas le siguieron el comunicado de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Nueva Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010), Bucarest (2012), Yerevan (2015), París (2018) y Roma (2020)²⁸ que corresponden a las reuniones de los ministros. Cada una de ellas supuso, una serie de nuevos avances que fueron reforzando los primeros objetivos y añadiendo otros nuevos en función de la cambiante demanda de la sociedad. Un dato importante a observar es que, a través de las primeras reuniones, concretamente, a partir de la declaración de Praga del 2001, es cuando ya se empieza a apostar por una dimensión social y un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, como característica primordial del sistema (Salaburu, 2007).

4.3. Proyectos internacionales promotores de las competencias en el ámbito educativo europeo

Las competencias en educación están cobrando importancia desde la última década y más concretamente en el presente siglo. El sistema educativo ha llevado a cabo una serie de reformas desde la educación básica hasta la educación superior. Estas reformas han tenido un objetivo común, pasar de un currículo basado en la enseñanza y con un enfoque que prioriza a los contenidos a un currículo enfocado al aprendizaje y basado en las competencias (Moreno, 2010). Los proyectos europeos que más han repercutido en esta transformación dentro del ámbito educativo fueron: el proyecto Tuning y el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). A continuación, se tratará el proyecto Tuning y más adelante el proyecto DeSeCo.

El proyecto Tuning surgió por la necesidad de sintonizar y armonizar las estructuras educativas europeas y el contenido de los estudios, al mismo tiempo que apoyar la realización de los objetivos marcados en el plan de Bolonia (Bolívar, 2008; González & Wagenaar, 2003). Este proyecto parte de experiencias de cooperación previas, como son los proyectos Sócrates-Erasmus y aquellos ensayos pilotos llevados a cabo para alcanzar una metodología

²⁸ Para leer los comunicados correspondientes a las reuniones de ministros, visite el siguiente enlace: <http://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>

ECTS²⁹ (Montero, 2010). Como dice este último autor, este proyecto nunca ha pretendido equiparar los estudios entre las diversas universidades europeas, sino que, teniendo presente la diversidad de la educación europea, su objetivo ha sido fijar una serie de puntos de referencia, de convergencia y de comprensión mutua en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En el informe del proyecto Tuning se argumenta que el uso de competencias favorece una serie de aspectos, que se mencionan a continuación. Estos aspectos son importantes para entender en profundidad este proyecto (González & Wagenaar, 2003):

- 1) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio. Favorece un énfasis en los resultados.
- 2) Desarrolla un paradigma de educación centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarlo hacia la gestión del conocimiento.
- 3) Apoya las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y con una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.
- 4) Búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
- 5) Promueve la dimensión europea de la educación superior.
- 6) Proporciona un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo entre los implicados.

A continuación, se reflexiona sobre algunos de estos planteamientos. Siguiendo a Angulo (2008), entre el primero y el sexto aspecto existe cierta relación funcional. Esto es debido a que el poseer un lenguaje o una terminología común permite la mejora en la comunicación y, por tanto, crea a la vez que el diálogo se concentre en los perfiles profesionales; transparentes actualmente porque sus características son las mismas en las universidades europeas. En el cuarto aspecto, la empleabilidad (y la ciudadanía en base a ésta) es un punto central en este proyecto según Angulo (2008) y que, por ende, las competencias implementadas en los perfiles profesionales se convierten tanto en un lenguaje común estructurador en la educación superior en Europa como una medida fundamental para la empleabilidad de los egresados y egresadas del sistema actual.

Por otro lado, el proyecto (siguiendo la tercera línea), apuesta por un aprendizaje permanente, donde la persona pueda gestionar su propio conocimiento, actualizarlo y seleccionarlo en función del contexto y, además, adaptarlo a nuevas y cambiantes situaciones

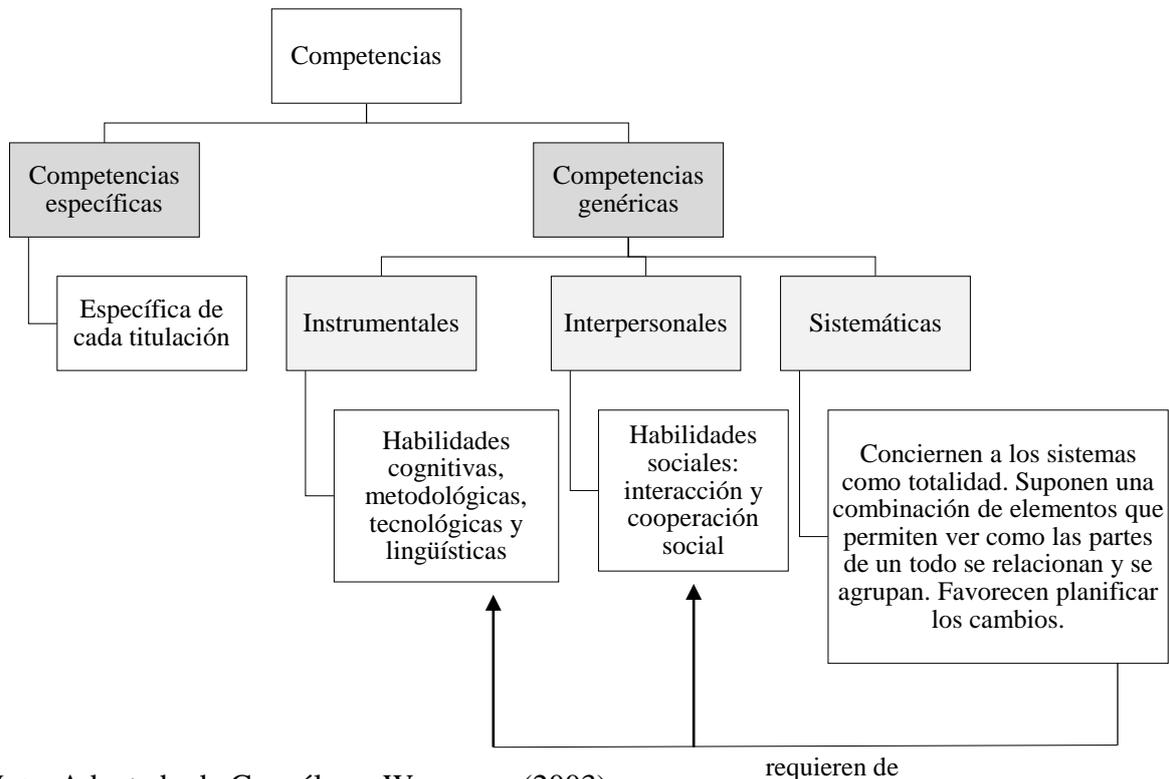
²⁹ European Credit Transfer and Accumulation System.

(González & Wagenaar, 2003). Dicho proyecto ha considerado ser un avance hacia el fin común en materia de educación superior, siendo un referente junto a otros proyectos o programas dirigidos a apoyar los objetivos del plan de Bolonia (Sotes, 2003). A partir de Sotes (2003), se reflexiona sobre el planteamiento dos de este proyecto. El proyecto, entre otras cosas, va dirigido hacia el principio pedagógico de la educación, una educación centrada en el aprendizaje, donde el educando es el protagonista de la construcción de su propio proceso de aprendizaje y donde el docente tiene un papel de guía en dicho proceso. No obstante, como se indica en el punto dos y, siguiendo a Sotes (2003), también se encuentra orientado hacia unos resultados de aprendizaje compatibles y que se puedan convalidar entre las universidades europeas, permitiendo la movilidad e intercambio académico y laboral.

Tuning realiza una distinción entre los conceptos “resultados de aprendizaje” y “competencias”, ésta diferenciación se explica en González y Wagenaar (2008). Por un lado, los “resultados de aprendizaje”³⁰ se refieren a aquello que se espera que el alumnado aprenda, comprenda o pueda demostrar al finalizar su aprendizaje (ej. unidad temática, módulo o período de estudios). Éste se encuentra determinado por el personal docente y se recomienda que participen en este proceso los representantes del estudiantado. Por otro lado, las “competencias” se definieron como una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades desarrolladas en el proceso de aprendizaje del aprendiz.

En cuanto a la clasificación de las competencias, el proyecto Tuning las clasificó en dos grupos: competencias específicas (específicas de cada titulación) y competencias genéricas (comunes y transferibles a todas las áreas). Estas últimas se dividen en: instrumentales, interpersonales y sistemáticas (González & Wagenaar, 2003, 2006, 2008). Seguidamente, se muestra la **Figura 18** con dicha clasificación y su diferenciación:

³⁰ Los “resultados de aprendizaje” se definen en términos de competencias (González & Wagenaar, 2006).

Figura 18*Clasificación de las competencias en el proyecto Tuning*

Nota. Adaptado de González y Wagenaar (2003).

Por tanto, como se ha visto en el proyecto Tuning se identificaron dos agrupaciones de competencias. Torra et al. (2012) explican el significado de éstas dentro del proyecto Tuning. Por un lado, las competencias específicas se definen como “aquellas que son propias de un perfil profesional, dan identidad y consistencia a cualquier profesión” (p.24); mientras que las competencias generales se concretan como “transferibles y comunes a todo perfil profesional y las cuales, a su vez se reorganizan en competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas. Estas competencias son necesarias para el desempeño de la vida en general, aunque, en función de la profesión en que se den se requerirá de una mayor intensidad en unas que en otras” (p. 24). Éstas últimas se dividen en tres competencias, a continuación se muestran ejemplos de cada una de estas clasificaciones³¹ extraídos del propio informe.

³¹ Estos ejemplos están extraídos del cuestionario definitivo empleado en el proyecto. Para más información véase el informe Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase 1: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

Según González y Wagenaar (2003) algunos ejemplos dentro de las competencias instrumentales podrían ser: comunicación oral y escrita en la propia lengua, habilidades de manejo del ordenador, habilidades de gestión de la información (buscar y analizar la información de distintas fuentes), resolución de problemas o toma de decisiones. Por otro lado, dentro de las competencias interpersonales se pueden encontrar: capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, capacidad para comunicarse con expertos de distinta área, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, etc. Por último, en cuanto a las competencias sistémicas podrían hacer referencia a la capacidad de aprender, de adaptarse a nuevos contextos, de generar nuevas ideas (creatividad), conocimiento de otras culturas y costumbres, habilidad para trabajar autónomamente, tener iniciativa, etc.

Como síntesis, este proyecto situó a las competencias en el centro de la delimitación de los perfiles profesionales y académicos, así como en el paradigma educativo de la educación centrada en el aprendizaje, siendo el alumno el protagonista principal de su propio aprendizaje. Asimismo, a partir de este proyecto las competencias se convierten en resultados de aprendizaje y que, por tanto, repercuten sobre los objetivos, el papel del profesorado, las actividades de enseñanza y la evaluación (Bolívar, 2007, 2008).

Por otro lado, no es posible que un único proyecto haya repercutido de esta forma en el ámbito educativo, sino que desde diferentes esferas se estaba forzando para que se adoptase este nuevo sistema (Angulo, 2008). Otro de los proyectos más destacables, fue el proyecto DeSeCo. Éste proyecto pretendió identificar las competencias clave dando continuidad a otros informes como *Aprender a Ser* o el *Informe de Delors* (López Gómez, 2016). El proyecto impulsado por la OCDE definió las competencias como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Pérez, 2008, p. 79).

Este proyecto designó a las competencias como “competencias claves” y las clasificó en tres grupos: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma. Según la OCDE (2005), el primero de ellos se refería a que las personas debían poder usar y comprender un conjunto de herramientas para poder interactuar

en un contexto concreto de manera eficaz, interactiva y adaptable según su finalidad. El segundo de ellos, se refería a que las personas en un mundo interdependiente, requieren poder comunicarse e interactuar en grupos heterogéneos. Por último, el tercero se refería a que las personas necesitarían poder tomar la responsabilidad de sus propias riendas, situarlas en un contexto social más amplio y actuar autónomamente.

Bolívar (2008) afirma que no existe una misma fundamentación entre el proyecto DeSeCo y el proyecto Tuning. Siguiendo a Angulo (2008), a pesar de que en el proyecto DeSeCo al igual que ocurría en el proyecto Tuning, aludiese al ámbito laboral y económico, la calidad del trabajo y del trabajador, el término de competencia en DeSeCo era más profundo, con un enfoque funcional y orientado a las demandas, aquellas de la vida que cada estudiante tendría que confrontar. Esta propuesta, en términos de competencia adquiere un fuerte sentido holístico y sistémico (Muñoz et al., 2019).

Todos estos cambios en la formación académica, según Zabalza (2004) plantean tres dilemas: “uno mismo o el exterior”; “especialización o formación general”; y por último “local o global”. Dichos dilemas, son esenciales si la idea es conseguir que la formación tenga un sentido amplio y enriquecedor para la persona. Así pues, de acuerdo con Pérez-Sancho (2003) ante estos binomios Zabalza (2004) propone el situarse en los puntos intermedios, es decir, buscar un equilibrio entre ambas partes. Para finalizar este apartado y realizar una síntesis, se muestra una tabla comparando la clasificación de competencias del Informe de Delors y el Proyecto de DeSeCo, extraído de Angulo (2008); y Ku y Tejada (2015) que compararon el Informe de Delors con el proyecto de Tuning.

Tabla 19

Comparación entre Informe Delors, Proyecto Tuning y Proyecto DeSeCo

Informe Delors (1996)	Proyecto DeSeCo (2005)	Proyecto Tuning (2003)
Aprender a conocer	Uso interactivo de herramientas	Competencias específicas
Aprender a hacer		
Aprender a vivir juntos	Interactuar en grupos heterogéneos	Competencias genéricas
Aprender a ser	Actuar autónomamente	

Nota. Adaptado de Angulo (2008) y Ku y Tejada (2015).

Por otro lado, en la actual sociedad cada vez más se está apostando por un aprendizaje a lo largo de la vida y permanente que permita a las personas poder adaptarse a cualquier entorno de manera eficiente:

Con la formación universitaria se pretende lograr un aprendizaje que situé a cada estudiante en las mejores condiciones posibles para seguir aprendiendo durante toda su vida. Gestionar el propio aprendizaje es un componente elemental en el currículum básico de cualquier titulación. La rapidez del cambio que atraviesa el ámbito social y profesional exige que el alumnado esté preparado para dirigir y regular su propio aprendizaje, porque será un proceso continuo durante toda su vida. (Yániz, 2015, p.16)

En este sentido, el Consejo de Europa³² (2017) prioriza una educación de calidad con la finalidad de que los educandos estén formados para una ciudadanía activa y democrática (además de para el empleo). Asimismo, de asegurar que puedan autorealizarse personalmente, y que consoliden una base amplia y diversa de conocimientos. Todas éstas son complementarias entre sí. Así pues, en este sentido se apuesta tanto por el desarrollo de la empleabilidad como por el desarrollo personal del educando.

El Consejo de Europa (2016) apuesta por una serie de 20 competencias (compuestos por valores, actitudes, aptitudes, conocimientos y visiones críticas) que los estudiantes deberían ir adquiriendo para participar y convivir de manera pacífica en las actuales sociedades democráticas. Algunos ejemplos³³ de *valores* son: valorar la dignidad humana y los derechos humanos, valorar la diversidad cultural. En cuanto a las *actitudes*: apertura a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas. Algunos ejemplos de *aptitudes* son: competencia para el aprendizaje autónomo, aptitudes analíticas y de pensamiento crítico, empatía, flexibilidad y adaptabilidad, capacidad de cooperación, habilidades para resolver conflictos, etc. Por último, en cuanto al *conocimiento y visión crítica del mundo* algunos ejemplos son: conocimientos y visión crítica del mundo, conocimiento de sí mismo y espíritu autocrítico, etc. Como se observa, estas competencias se

³² El Consejo de Europa es la principal organización que defiende los derechos humanos. Cuenta con 47 Estados miembros.

³³ Para ver el documento completo, véase: <https://rm.coe.int/09000016806ccc0d>

van repitiendo a lo largo del discurso de la tesis y su importancia en el siglo XXI a partir de los distintos informes, documentos o proyectos.

También, la Comisión Europea ha intentado contribuir en la definición de las competencias clave en materia de educación para poder afrontar los retos del siglo XXI. Según la Comisión Europea (2019) las competencias clave se desarrollan a lo largo de la vida, en diferentes ambientes de aprendizaje formal o informal que incluyen la familia, el colegio, el empleo, el vecindario o cualquier otra comunidad de aprendizaje.

Asimismo, mencionan que cada una de estas competencias claves, se consideran igualmente importantes y que el dominio de uno permitirá desarrollar o mejorar otras competencias. Por tanto, aquellas competencias que se consideran necesarias en la sociedad actual, ya sea el pensamiento crítico, resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación, creatividad, la competencia analítica o intercultural se encuentran integradas en todas las competencias clave (Comisión Europea, 2019). Las 8 competencias³⁴ que mencionan clave en la sociedad actual son³⁵: competencia en lectoescritura, competencia multilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, competencia digital, competencia personal, social y de aprender a aprender, competencia ciudadana, competencia emprendedora y competencia en conciencia y expresión culturales.

Por otro lado, la Comisión Europea entre sus recomendaciones también consideró la necesidad de respaldar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas a partir de su integración en la educación formal y no formal. Destaca entre ellas, la meta 4.7 (Comisión Europea, 2018) que también va enfocada hacia este tipo de competencias, que están dirigidas hacia una formación de aprendizaje permanente. Dicha meta se ve a continuación.

Las Naciones Unidas plantearon a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio la educación como una estrategia para reducir la distancia entre los valores reconocidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Su importancia y su relación con el resto de objetivos era tan grande que lo situaron como el segundo objetivo. Sin embargo, aun

³⁴ Versión actualizada de las recomendaciones del 2006, teniendo en cuenta los requisitos del mundo actual.

³⁵ Para ver el documento, véase: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

habiendo logrado un avance en materia de educación no se consiguieron en su plenitud. Por lo que se plantearon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para el período 2015-2030. Entre los 17 objetivos planteados, la educación volvía a ser un tema destacado (situado como cuarto objetivo) y preocupante por su vinculación con el resto de objetivos³⁶, pero en este caso, se centraron en la educación en un sentido más amplio, holístico, es decir, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente, una educación inclusiva y equitativa de calidad³⁷.

El objetivo 4 “La educación de calidad”³⁸ no solo se centraba a la educación primaria, sino también a la educación secundaria y a la enseñanza universitaria de calidad, dejando constancia de la importancia que tiene la educación como instrumento para la consecución del resto de objetivos (Luzón & Sevilla, 2015). Entre las metas del objetivo cuatro, específicamente en el 4.4., se planteaba asegurar que hasta el 2030 se pudiesen aumentar el número de jóvenes y adultos con competencias necesarias, en este caso técnicas y profesionales para acceder al empleo. No obstante, en la meta 4.7., también plantean asegurar que hasta el 2030 el alumnado pudiese adquirir conocimientos teóricos-prácticos claves para promover: el desarrollo sostenible, derechos humanos, igualdad de género, una cultura de paz, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural. Es decir, la idea era promover una educación no solo centrada en conocimientos conceptuales o procedimentales sino también actitudinales. Basándose, así pues, en una formación integral que les prepare a lo largo de la vida.

³⁶ Objetivo 1: Fin de la pobreza, Objetivo 2: Hambre cero; Objetivo 3: Salud y bienestar; Objetivo 5: Igualdad de género; Objetivo 6: Agua limpia y saneamiento; Objetivo 7: Energía asequible y no contaminante; Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento económico; Objetivo 9: Industria, innovación e infraestructura; Objetivo 10: Reducción de las desigualdades; Objetivo 11: Ciudades y comunidades sostenibles; Objetivo 12: Producción y consumo responsables; Objetivo 13: Acción por el clima; Objetivo 14: Vida submarina; Objetivo 15: Vida de ecosistemas terrestres; Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas; Objetivo 17: Alianzas para lograr los objetivos.

³⁷ Extraído del documento de Naciones Unidas denominado Educación de calidad: Por qué es importante: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf

³⁸ Para más información sobre las metas de las que se compone el objetivo 4, véase el siguiente enlace: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Esto último, es muy similar a lo que pretende explicar Crespí y García-Ramos (2021), que indican que la universidad desde sus orígenes pretende abogar por una formación integral del alumnado, una formación humana con una docencia centrada en la persona y en el proceso de aprendizaje, es decir, en enseñar a aprender. Ello implica desarrollar y favorecer las competencias genéricas, a parte de las específicas. A continuación, se explica con mayor exactitud dicha clasificación.

4.4. Clasificación de Competencias en Educación Superior

Entre las diversas clasificaciones de las competencias destaca, en el ámbito educativo, el informe realizado por Delors (1996) donde se distinguían cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Concretamente, en la enseñanza universitaria, según Rodríguez y Vieira (2009), la clasificación más común podría ser entre las competencias genéricas y específicas. En esta línea, el Proyecto Tuning ha sido un referente en el marco del EEES, que distingue entre competencias genéricas (divididas en instrumentales, interpersonales y sistémicas) compartidas por cualquier titulación; y las competencias específicas relacionadas con cada titulación concreta (Rodríguez, 2007b).

Existen muchas definiciones a lo largo de la literatura que definen las competencias específicas y generales. Algunas de las definiciones que se contemplan en los primeros apartados de la tesis, integran en su definición cualidades de ambas. Según Escalona y Loscertales (2009), Sanz (2010), y Yániz, (2015) las competencias específicas se centran en un conjunto de competencias relacionadas con un campo de estudio determinado, es decir, con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral. Mientras que las competencias generales (o genéricas), siguiendo los mismos autores, son el conjunto de competencias comunes que independientemente del entorno de aprendizaje se ejercen o son apropiadas en cualquier plan de estudio, debido a que resultan fundamentales para realizar de manera eficiente cualquier profesión.

No obstante, a veces cuando se definen o se clasifican las competencias, no parece que exista una distinción clara entre competencias generales, genéricas o transversales. Según, Rodríguez (2007b), las competencias transversales son un tipo de competencias generales, concretamente aquellas que deben ser trabajadas en cualquier asignatura, y que, por tanto, recorren el currículo de manera horizontal. Esta misma idea menciona Goñi (2005), según éste las competencias transversales no son un tercer tipo de competencias sino “algo que hay

que recoger en todas las materias, es decir, algo que recorre el currículum horizontalmente. Lo más lógico es que las competencias transversales sean generales porque, en caso contrario, no podrían trasladarse de una materia a otra” (p. 102). También, aclara que no todas las competencias generales son transversales, sino que pueden serlo o no serlo.

En la presente tesis se va a decaer por designar como “genéricas” a nuestras competencias, puesto que en el presente estudio las competencias que se han seleccionado provienen del modelo planteado por Kember y Leung (2009, 2011) y así es como éstos lo han denominado. Éstas son genéricas y transversales, necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida (Kember, 2009) y, por tanto, son comunes para cualquier titulación (Solanes et al., 2008). Además, son transferibles a cualquier contexto (Almerich et al., 2018) y a cualquier ámbito de la vida.

Antes de finalizar este capítulo, es importante mencionar las cuatro características que definen a las competencias genéricas (Rychen & Salganik, 2003, citado en Villarroel & Bruna, 2014):

- *Son transversales en diversas esferas sociales:* pasan por distintos tramos del ser humano, siendo importantes en el terreno académico y profesional, pero también en el ámbito personal y social.
- *Corresponden a un orden superior mental de mayor complejidad:* impulsan el desarrollo de niveles de pensamiento intelectual de orden superior como son el pensamiento crítico y el pensamiento analítico; la autonomía mental, la reflexión ante la vida o impulsando el crecimiento de actitudes y valores más elevados.
- *Son multifuncionales:* se necesitan en extensas y diversas demandas cotidianas, profesionales y sociales, para lograr distintas metas y solucionar problemas en varios contextos.
- *Son multidimensionales:* se componen de múltiples dimensiones como son perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras.

4.5. Competencias Genéricas en las Titulaciones de Educación en España e Irlanda

Las titulaciones universitarias seleccionadas pertenecen al mismo ámbito de conocimiento y presentan una duración de cuatro años. Todas las titulaciones pertenecen a la rama de educación y, por tanto, se espera que compartan similares competencias genéricas.

Para comprobar este hecho, se han tenido en cuenta los documentos oficiales a nivel nacional de ambos países. En España, se han tenido en cuenta los Libros Blancos (ANECA, 2004a, 2004b) elaborados por la red de universidades y apoyados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que suponen un referente en España para el establecimiento de competencias por titulaciones (Rodríguez, 2007b). Se han seleccionado las titulaciones de: Grado en Pedagogía, Grado en Educación Social, Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria.

Por otro lado, en la República de Irlanda, el Consejo de Enseñanza de Irlanda (*Teaching Council of Ireland*) que gestiona el desarrollo y la implementación del marco de competencias docentes (O’Flaherty & Beal, 2018) ha establecido los criterios y directrices que deben seguir los programas de Formación Inicial del Profesorado “Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers”, dentro del contexto de Educación Superior en el nivel de primaria y niveles posteriores a éste (The Teaching Council, 2017). Este documento se ha hecho uso para la titulación de: Grado en Educación - enseñanza primaria (*Bachelor of Education - Primary Teaching*). Según el Consejo de Enseñanza de Irlanda (*Teaching Council of Ireland*) (2017) los criterios y directrices³⁹ se basan en la Política del Consejo sobre la Continuidad de la Formación Docente (*Council’s Policy on the Continuum of Teacher Education*) y, son parte integral del Consejo para la Revisión y Acreditación de Programas de Formación Docente Inicial (*Council’s Strategy for the Review and Accreditation of Programmes of Initial Teacher Education*).

En la **Tabla 20** se aprecian las competencias de las titulaciones de ambos países. En primer lugar, en España la titulación de Pedagogía y Educación Social comparten el Libro Blanco y, las competencias transversales (genéricas) que son válidas en ambas titulaciones (ANECA, 2004a). Esto mismo ocurre entre el Grado de Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria (ANECA, 2004b). En todas las titulaciones (en España e Irlanda) se aprecian competencias comunes, que dan a entender que mediante el desarrollo de las competencias genéricas se pretende desarrollar personas con capacidad crítica y analítica, creativas, capaces de resolver problemas diversos, que sepan comunicarse, crear relaciones interpersonales y presentar un compromiso ético. Además, también se refleja

³⁹ Forman el puente entre la política del Consejo y el desarrollo e implementación de los programas de formación inicial docente en instituciones de Educación Superior, permitiéndoles asegurar que sus programas cumplen con los requisitos de acreditación del Consejo.

la importancia de crear personas competentes en el uso de las TIC para los diferentes contextos académicos y profesionales.

Por último, se espera que lleguen a ser individuos autónomos, capaces de aprender a lo largo de la vida para adaptarse a las diversas y complejas situaciones venideras. Así pues, estas competencias van en la misma línea que las competencias planteadas en el siguiente capítulo y, que van en concordancia con Kember y Leung (2009) y Van der Zee et al. (2013).

Tabla 20

Titulaciones de Educación y competencias genéricas

	Titulaciones	Competencias genéricas⁴⁰
España	Grado en Pedagogía Grado en Educación Social	<p><u>Instrumentales:</u> Capacidad de análisis y síntesis, Organización y planificación, Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s, Comunicación en una lengua extranjera, Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional, Gestión de la información, Resolución de problemas y toma de decisiones.</p> <p><u>Interpersonales:</u> Capacidad crítica y autocrítica, Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, Habilidades interpersonales, Compromiso ético.</p> <p><u>Sistémicas:</u> Autonomía en el aprendizaje, Adaptación a situaciones nuevas, Creatividad, Liderazgo, Iniciativa y espíritu emprendedor, Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional, Gestión por procesos con indicadores de calidad.</p>
	Grado de Maestro de Educación Infantil y Grado de Maestro de Educación Primaria	<p><u>Instrumentales:</u> Capacidad de análisis y síntesis, Capacidad de organización y planificación, Comunicación oral y escrita en la lengua materna, Conocimientos de una lengua extranjera, Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, Capacidad de gestión de la información, Resolución de problemas, Toma de decisiones.</p> <p><u>Interpersonales:</u> Trabajo en equipo, Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar, Trabajo en un contexto internacional, Habilidades en las relaciones interpersonales, Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, Razonamiento crítico, Compromiso ético.</p>

⁴⁰ Se ha aplicado el formato en negrita a las competencias que más interés pueden tener directa o indirectamente para este estudio.

	<p>Sistémicas: Aprendizaje autónomo, Adaptación a nuevas situaciones, Creatividad, Liderazgo, Conocimiento de otras culturas y costumbres, Iniciativa y espíritu emprendedor, Motivación por la calidad, Sensibilidad hacia temas medioambientales.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Irlanda</p>	<p>Capacidad Analítica, Pensamiento Crítico, Resolución de problemas, Reflexión, Habilidades de autoevaluación (tanto de forma individual como miembro de un grupo).</p>
	<p>Planificación, enseñanza, aprendizaje y habilidades de evaluación (incluye uso de las tecnologías, hacer uso estrategias para la creatividad e imaginación)</p>
	<p>Habilidades de gestión y de organización del aula (incluye saber gestionar su tiempo)</p>
	<p>Comunicación y habilidades para construir relaciones.</p>
	<p>Integración y aplicación de conocimiento, actitudes y valores en escenarios complejos e impredecibles entornos educativos.</p>
	<p>Aprender a aprender. Aprendizaje a lo largo de la vida (participación activa en comunidades de aprendizaje que involucren grupos de reflexión).</p>
<p>Profesional ética.</p>	

Nota. Adaptado de ANECA (2004a, 2004b) y *Teaching Council of Ireland* (2017).

CAPÍTULO 3. COMPETENCIAS GENÉRICAS DEL SIGLO XXI

“El reto es que el estudiante aprenda a pensar, a desaprender y a emprender”

(Yaneth Ladino)

Resumen: En este capítulo se describen las competencias genéricas que se exigen al estudiantado universitario en el siglo XXI. Se enfatiza en la importancia de las competencias interculturales en la actual sociedad y cómo diversos estudios plantean la necesidad de formación en dichas competencias, los diversos enfoques y cómo se engloba esta competencia en Educación Superior. Por último, se describen los factores sociales, personales, y experienciales que pueden influir en el desarrollo de las competencias genéricas.

5. Competencias del Siglo XXI

El siglo XXI trae consigo la necesidad de formar en competencias que permitan al alumnado convertirse en ciudadanos y profesionales efectivos (Monsalve et al., 2019). No obstante, llegado a este punto se plantean dos cuestiones: ¿qué significan las competencias para el siglo XXI? y ¿por qué son éstas importantes para este siglo?

De acuerdo con Pinto (2018) una de las preocupaciones más apremiantes a las que se enfrenta la educación superior es el desarrollo de competencias genéricas por parte del estudiantado. Este hecho, es debido a que la sociedad del siglo XXI se caracteriza, según la OCDE (2018), por la complejidad, el cambio y la incertidumbre. Así pues, para afrontar los nuevos retos la formación que se ofrece al alumnado debe centrarse en promover el desarrollo de capacidades y competencias para que el alumnado pueda reaccionar debidamente en el contexto o la situación a la que tenga que hacer frente. Esto quiere decir que el estudiantado pueda ser capaz de aprender a aprender, gestionar sus propios aprendizajes, ser autónomo y que mediante las diferentes herramientas intelectuales desarrolladas durante su proceso formativo le permita adquirir un aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, se espera que el estudiantado en la sociedad del conocimiento sea:

un aprendiz autónomo, capaz de autorregularse y con habilidades para el estudio independiente, automotivado y permanente. Requiere asimismo aprender a tomar decisiones y solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre, así como buscar y analizar información en diversas fuentes para transformarla en aras de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros. Implica que lo relevante del aprendizaje es poder -transformar lo que se sabe- y no únicamente poder -decir lo que se sabe-. (Díaz Barriga, 2009, p. 139)

Aspectos similares se definen en Arvanitakis y Hornsby (2016), los cuales introdujeron el término de “ciudadano académico” para describir a los estudiantes graduados que posean un conjunto de competencias centrales para ayudarles a adaptarse a las necesidades de sociedades complejas, cambiantes e inciertas. Así pues, dada su importancia, son diversos los estudios que han mencionado las diferentes competencias que debe desarrollar el estudiantado en la actualidad (Han & Son, 2020; Herrera-Sánchez et al., 2018; Holliman et al., 2019; Klegeris et al., 2017; Matraeva et al., 2020; McConnell, 2018; Nunez et al., 2020; Oz, 2021; Prieto et al., 2018; Valdez-Esquivel & Pérez-Azahuanche, 2021; Wichtendahl, 2020). No obstante, las competencias que se exigen recientemente, no son competencias que se consideren novedosas, sino que desde hace tiempo se han intentado desarrollar y fomentar entre el alumnado.

De este modo, bajo el nombre de “innovación”, se están llevando a cabo metodologías más activas, inclusivas, participativas o colaborativas, como son el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en problemas (PBL), el aula invertida (flipped classroom), el aprendizaje-servicio, la gamificación, storytelling, etc. (Tejero & Alarcón, 2020). Sin embargo, el objetivo sigue siendo que el alumnado llegue a desarrollar o a mejorar una serie de competencias que pueda ser capaz de aplicar y transformar en cualquier situación que tenga que enfrentarse. En este sentido, para Klegeris et al. (2017) son muchos los docentes que buscan constantemente métodos nuevos y mejorados para enseñar los conocimientos concretos de la materia en aras de mejorar paralelamente las competencias aplicadas a la vida real del estudiantado. Este hecho, es debido a que según Martín-González et al. (2020) la combinación de metodologías más tradicionales con metodologías más activas aporta mejores resultados académicos. Además, favorecen la inclusión al tener en cuenta diferentes estilos y ritmos de aprendizaje (Tejero & Alarcón, 2020).

6. Clasificación de Competencias genéricas y su importancia en el Siglo XXI

Las universidades actuales se centran en el alumnado como individuos que se construyen en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, en una formación cada vez más humanística y comprometida con el desarrollo social (González & González, 2008). Según González y González (2008) la idea de que una persona competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar adecuadamente una profesión ha quedado atrás en el tiempo, puesto que es considerado como un fenómeno más complejo, que se traduce como la potencialidad de la persona para actuar en el ejercicio de una profesión con iniciativa, flexibilidad, autonomía, de forma crítica y resolutiva en escenarios heterogéneos y diversos.

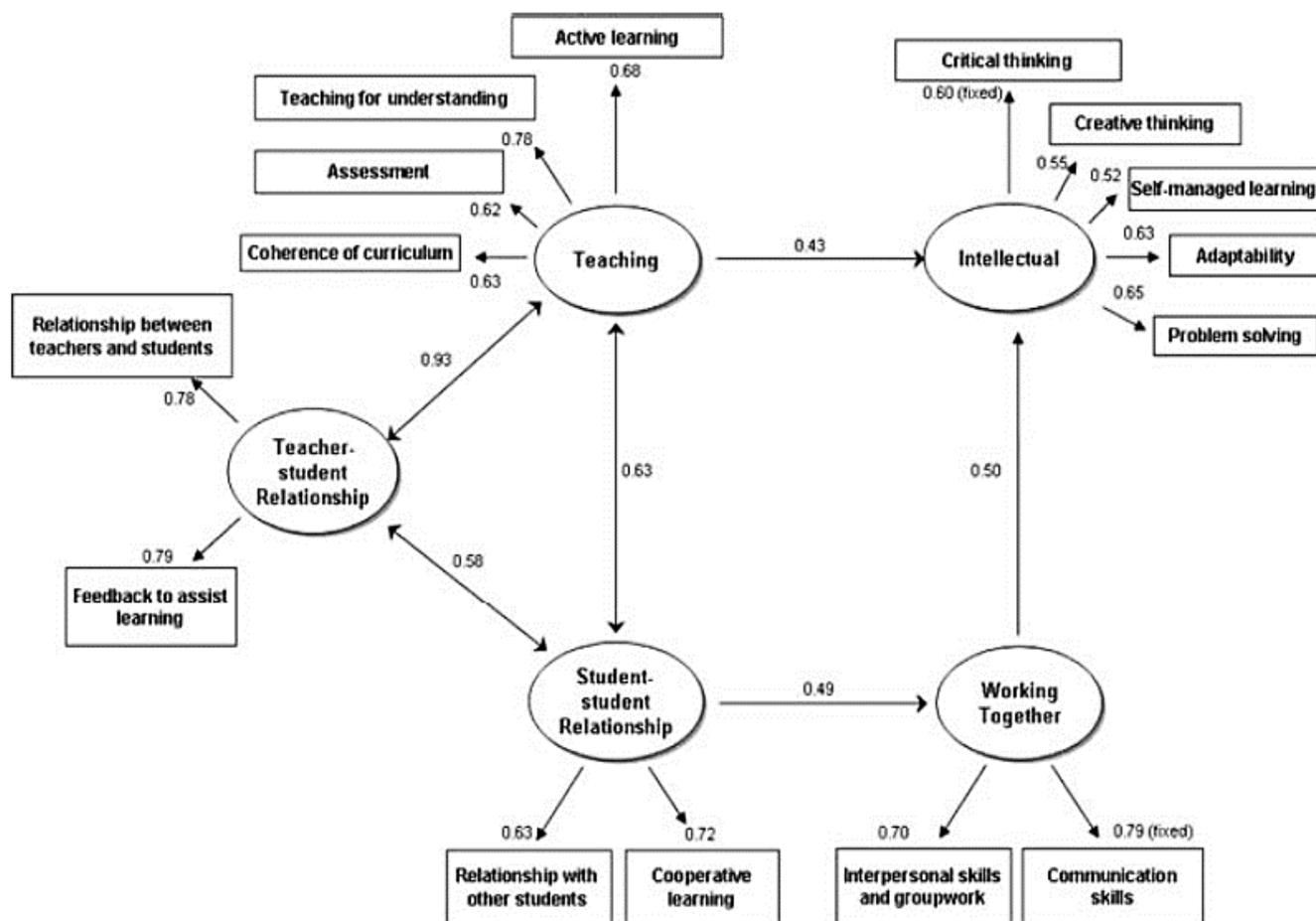
De este modo, se evidencia la necesidad de este tipo de competencias genéricas en la formación del alumnado (Prieto et al., 2018). Pocos son los que no estarían de acuerdo con la necesidad de que los graduados posean una gama de competencias para equiparlos para el aprendizaje permanente en la actual sociedad del conocimiento (Kember, 2009). No obstante, la pregunta se encuentra según Kember (2009) en cómo las universidades pueden nutrir estas competencias en el alumnado. López (2012) entiende (a pesar de la modificación de los planes de estudios hacia una orientación al desarrollo de las competencias) que el dominio de una serie de conocimientos por medio de las asignaturas específicas de cada titulación no garantiza de suficiente manera el dominio intelectual potencial del alumnado, pues, aunque dicho conocimiento sea esencial para el desarrollo del pensamiento, no asegura el desarrollo de un pensamiento crítico. Esto mismo, podría aplicarse a otras competencias.

Hasta el momento, según Crespí (2020), las competencias genéricas se adquieren o desarrollan dentro de las universidades de tres formas diferenciadas: a) a partir de las propias asignaturas técnicas; b) a través de asignaturas optativas; c) mediante asignaturas de formación complementarias. Dada su relevancia, refuerza la necesidad de ofrecer un mayor protagonismo a estas competencias, puesto que en las asignaturas técnicas éstas son desarrolladas como medio y no como fin en sí mismas y, a través de las asignaturas optativas o complementarias no se asegura que todo el alumnado tenga la posibilidad de desarrollar o mejorar dichas competencias.

Kember y Leung (2009) proponen una serie de competencias relevantes para el alumnado en este siglo y, que siguen la línea con los estudios más recientes. Además, también analizan el papel que juega el entorno de enseñanza-aprendizaje sobre dichas competencias. Los elementos que componen el entorno de enseñanza aprendizaje y las competencias se muestran en la **Figura 19**. En base a este modelo parte la presente tesis doctoral. Por tanto, en este capítulo se definen cada una de las competencias del modelo y, se complementan con las competencias interculturales claves para un mundo globalizado e interconectado. Mientras que el siguiente capítulo se dedica exclusivamente a la otra parte del modelo que hace referencia al entorno de enseñanza-aprendizaje.

Figura 19

El modelo hipotetizado del entorno de enseñanza y aprendizaje y la influencia en el desarrollo de un conjunto de competencias genéricas



Nota. Obtenido de Kember y Leung (2009, p. 22).

6.1. Competencia del pensamiento crítico

Las instituciones de educación superior constituyen un espacio privilegiado para promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Alcalá del Olmo et al., 2020). Actualmente, aprender a pensar de manera reflexiva y crítica es fundamental para poder afrontar los retos de la globalización (Nunez et al., 2020). Por este motivo, según Nunez et al. (2020) los estudios universitarios exigen al alumnado aprender a seleccionar, organizar, analizar y evaluar las diferentes fuentes de información. De acuerdo con López (2012) el concepto de pensamiento crítico ha tenido muchas interpretaciones (incluso entre el profesorado y alumnado) como: la capacidad de hacer un juicio o de dar la opinión personal que uno tiene (basados o no en fundamentos justificados), una actitud de oposición continua, un pensamiento que sigue una lógica, una forma para tomar conciencia y cuestionar la realidad con el fin de participar activamente en el desarrollo de su transformación y mejora, entre otras.

No obstante, según Leung y Kember (2003) el pensamiento crítico se define como una capacidad compleja. Lo entienden como un nivel superior de pensamiento reflexivo, que implica tomar conciencia de por qué percibimos, pensamos, sentimos o actuamos en la manera en la que hacemos. Asimismo, el pensamiento crítico permite utilizar procesos analíticos y evaluativos para interpretar y mejorar la comprensión significativa del contenido que se imparte en la clase (Phan, 2011). En este sentido, según Nunez (2020) para desarrollar el pensamiento crítico es necesario estimular y fortalecer la reflexión para interactuar con el fenómeno o el hecho social y poner en juego las competencias de manera holística para su comprensión.

Para Snyder y Snyder (2008) existen cuatro barreras que pueden impedir la integración de un pensamiento crítico: falta de formación/práctica, falta de información, ideas preconcebidas y limitación de tiempo. Es por ello, que según Bovill et al. (2011) y García et al. (2021) sugieren que desde el primer año se trabaje en ello, sobre todo, porque la experiencia previa de los estudiantes suele ser limitada en cuanto a esta competencia. García et al. (2021) indican que aunque son muchos los estudiantes universitarios que hacen uso de las TICs con regularidad y no tienen problemas con sus competencias técnicas, en ocasiones

carecen de un pensamiento crítico que les ayude a diferenciar la información confiable e importante.

Por este motivo, para García et al. (2021) en el ámbito universitario, es importante que el estudiantado sepa encontrar y utilizar correctamente la información, ya que para redactar sus trabajos académicos van a requerir buscar y utilizar bibliografía y diferentes fuentes rigurosas. Así pues, el pensamiento crítico juega un papel crucial en la capacidad del alumnado para adquirir y evaluar el conocimiento (Deardorff, 2009). Según Bovill et al. (2011) el docente debe ayudar o guiar al estudiantado a desarrollar las formas en las que se piensa y actúa en el mundo, con la finalidad de que el estudiantado adopte una posición más independiente, autónoma, y haciendo uso del pensamiento crítico en su aprendizaje.

Asimismo, Snyder y Snyder (2008) para desarrollar el pensamiento crítico el docente requiere utilizar diferentes técnicas de cuestionamiento que permitan al estudiantado analizar, sintetizar y evaluar la información para resolver problemas y tomar decisiones, en lugar de repetir la información. Es decir, técnicas que pasen de “memorizar” a “pensar”. Así pues, el pensador crítico es aquel individuo capaz de pensar por sí mismo (López, 2012) y, por tanto, una persona que ha desarrollado esta competencia es aquella que se cuestiona sobre las cosas y tiene interés en la base en la que se sostiene las ideas, las acciones, valoraciones o juicios, sean éstos propios o ajenos (Villa & Poblete, 2007).

6.2. Competencia del pensamiento creativo

La capacidad de crear se ha convertido en una parte de las personas y las sociedades, sobre todo, en escenarios complejos, marcados por dilemas, contradicciones y cambios (Fleith, 2019; Gong et al., 2021), es la clave del éxito en casi todas las áreas de la vida, personal y profesional (Glăveanu & Kaufman, 2019; Gong et al., 2021). De acuerdo con Dunne (2017) “dentro del contexto de incertidumbre [...], la creatividad puede constituir el vehículo que permita navegar con éxito en un futuro desconocido” (p. 208). Ésta, al igual que la competencia crítica, es considerada un comportamiento mental que, a diferencia del pensamiento crítico, no sigue un proceso lógico sino un camino en zigzag, a pesar de que más adelante puede servir para buscar una solución a un problema a través de un juicio crítico (Villa & Poblete, 2007). Para Shreffler et al. (2021) en la etapa de desarrollo, el proceso creativo puede ser un camino largo y difícil repleto de incertidumbre con interrupciones y

desafíos. Este hecho, es debido a que crear significa traer nuevas ideas o cosas a lo que ya existe (Glăveanu & Kaufman, 2019).

El pensamiento creativo supera las barreras de lo tradicional, es el camino hacia la creación, la búsqueda de nuevas y diversas ideas para encontrar una solución novedosa y original. Ayuda a percibir las cosas, situaciones, problemas desde diferentes y diversas perspectivas (Villa & Poblete, 2007). Por tanto, se caracteriza por la fluidez, la flexibilidad y la originalidad (Laimé, 2005). Es una necesidad que permite a los estudiantes responder de forma efectiva a los desafíos en el contexto educativo y personal (Glăveanu & Kaufman, 2019; Kettler et al. 2018). Gong et al. (2021) obtuvieron que los métodos más populares para fomentar la creatividad de los estudiantes universitarios fueron: los mapas mentales (*mind mapping*), lluvia de ideas (*brainstorming*), pensar fuera de la caja (*thinking outside the box*) y los guiones gráficos (*storyboards*). A éstas, Braslauskas (2021) añade: métodos de pensamiento divergente, técnicas de desarrollo de la imaginación, métodos que favorezcan la motivación y la creatividad y, técnicas de interacción social.

Para Glăveanu y Kaufman (2019) todas las personas son consideradas creativas, al menos potencialmente. No obstante, Hennessey (2019) indica que jugar con las ideas, asumir riesgos o sentirse cómodos con la posibilidad de fracasar no es posible sin el tipo adecuado de motivación. Entiende que la motivación determina lo que las personas son capaces de hacer y lo que realmente hacen en cualquier situación dada. Por ese motivo, considera que sin el tipo de motivación adecuada la creatividad es casi imposible. Desde la perspectiva del docente los estudiantes son creativos cuando tienen motivación, pero también curiosidad, autoreflexionan, toman decisiones independientes, tienen en cuenta diversas perspectivas, producen y desarrollan algo nuevo (Jahnke et al., 2017). En este sentido, la relación entre la creatividad y el entorno es recíproco: el entorno promueve la creatividad, pero la creatividad también transforma el entorno (Cropley, 2005).

Así pues, de acuerdo con Matraeva et al. (2020) la creatividad de los estudiantes tiene una conexión directa con la creatividad de los docentes, debido a que en sus manos está el crear las condiciones para favorecer la creatividad del proceso educativo. Un claro ejemplo, se aprecia en Carmona et al. (2022a) con el uso de la metodología fotovoz como herramienta pedagógica de aprendizaje dentro de las aulas universitarias. Dentro del contexto universitario, Gong et al. (2021) consideran que la formación en la competencia creativa es

insuficiente y, por ello, sugieren que se deban hacer mayores esfuerzos para favorecer y potenciar la creatividad de los estudiantes. Siguiendo con Sternberg (2019) generar entornos que promuevan la creatividad, exige que los docentes pongan en práctica la creatividad en su enseñanza y también en la evaluación, propongan aplicar ideas y puntos de vista mediante la integración del material de las diversas áreas temáticas, premien la creatividad, proporcionen tiempo al estudiantado para pensar de forma creativa, permitan cometer errores, les enseñen a asumir la responsabilidad tanto de sus éxitos como de sus fracasos, fomenten la creatividad en colaboración con los otros y enseñen a imaginar las cosas desde otras perspectivas.

Evidentemente, en un mundo donde todo está dicho y hecho, los estudiantes que hacen uso de la creatividad requieren tiempo para cometer errores y llegar a obtener ideas novedosas y convincentes. Permitir que los estudiantes exploren los errores les brinda la oportunidad de aprender y crecer. En esta línea, los docentes deben ofrecer tiempo para que los estudiantes puedan entender el problema, descubrir cómo resolverlo y encontrar una solución que les satisfaga. Por el contrario, cuando los docentes dan a su alumnado más tareas de las que razonablemente pueden completar en el tiempo que tienen, los docentes no están dando tiempo para pensar creativamente. Por otro lado, cuando los estudiantes cometen errores, los docentes deben desafiarlos para reflexionar y buscar valor en sus errores, debido a que los errores o las ideas mal formuladas contienen en su interior buenas ideas. Asimismo, la colaboración habitualmente suele ser resultado de trabajos creativos (Sternberg, 2019).

6.3. Competencia del aprendizaje autogestionado

El ritmo de cambio en los avances tecnológicos y la sociedad conlleva a la necesidad de que los graduados estén equipados para seguir aprendiendo por ellos mismos (Kember, 2009). El aprendizaje autogestionado es una de las competencias más importantes para el aprendizaje permanente (Ifenthaler, 2012). Ésta se considera como un proceso activo y constructivo mediante el cual el estudiantado puede establecer metas de aprendizaje, realizar un seguimiento y tener un control de sus procesos cognitivos, su motivación y sus habilidades de comportamiento, guiados para lograr sus objetivos académicos (Pintrich, 2005).

En esta línea, Knowles (1975) también explica que el aprendizaje autogestionado es un proceso en el cual el alumnado toma la iniciativa en cuanto a sus necesidades de aprendizaje, sus metas, recursos materiales, eligiendo las estrategias de aprendizaje más

apropiadas para sí mismo y evaluando sus resultados de aprendizaje. Así pues, siguiendo a Oz (2021) el aprendizaje autogestionado comprende más que el conocimiento profundo de una competencia, incluye “autoconciencia, automotivación y habilidades conductuales que permitan poner en práctica los conocimientos de manera adecuada y con precisión” (p. 1410).

De acuerdo con Kember (2009) esta competencia se desarrolla en la universidad cuando el estudiante es capaz de buscar la información y adquirir conocimientos apropiados de forma independiente. Asume la responsabilidad de su propio aprendizaje y, soluciona los desafíos académicos, en lugar de ser éstos proporcionados por el docente. Para Oz (2021) esta competencia se identifica cuando el estudiantado: establece metas, adopta estrategias necesarias para alcanzar su meta, hace un seguimiento de su desempeño, reestructura su entorno físico y social, administra su tiempo de manera efectiva, se autoevalúa, atribuye las causas a los resultados, y adopta las posibles estrategias de mejora sobre sí mismos.

No obstante, aunque sea necesario ayudar a los estudiantes a ser los agentes principales de su propio aprendizaje (Zheng et al., 2018), no quiere decir que el estudiantado no pueda tener el apoyo por parte del docente o de cualquier otro miembro (Knowles, 1975; Loyens et al., 2008). Para Loyens et al. (2008) esto es debido a que el aprendizaje no puede tener lugar de forma aislada. En muchas ocasiones, se requiere la colaboración de los docentes, tutores o por parte de los compañeros y, a partir de ello dependerá la manera en la que haga uso de las estrategias de aprendizaje, la libertad de evaluar las necesidades de aprendizaje o la resolución de problemas.

6.4. Competencia de resolución de problemas

Para Kember (2009) la competencia de aprendizaje autogestionado se encuentra muy relacionada con la competencia de resolución de problemas. De acuerdo con Durán (2018) un problema hace referencia a “un determinado asunto o una cuestión que requiere de una solución” (p. 7). Asimismo, para Herrera-Sánchez et al. (2018) cuando los desafíos no tienen un antecedente en la persona que lo intenta abordar para llegar a una solución se convierten en problemas. Durán (2018) expone que son diversos los casos que pueden generar situaciones problemáticas y, las cuales el estudiantado debe ser capaz de gestionar para que le afecte el menor grado posible: cambios en las tareas, instrucciones poco claras, funciones a desarrollar en un grupo de trabajo, aumento en la carga de trabajo ante situaciones de mayor

actividad, falta de trabajo en grupo, falta de comunicación, problemas en los grupos por ausencia de liderazgo, conflictos de interés o necesidades entre el alumnado, etc.

De acuerdo con Herrera-Sánchez et al. (2018) las competencias para abordar un problema por parte del estudiantado han ido en decremento. A pesar del valor de esta competencia en todas las titulaciones, se carecen de estrategias para su desarrollo (Klegeris et al., 2017). Por esta razón, Herrera-Sánchez et al. (2018) sugieren que los docentes ayuden a mostrar los procedimientos que tienen a su disposición los estudiantes, como las estrategias para establecer soluciones analizadas y reflexionadas, con la finalidad de que el estudiantado consiga encontrar un procedimiento que le permita obtener soluciones y, ello se refleje mediante su rendimiento académico. Herrera (2014) entiende la resolución de problemas como un proceso mediante el cual se toma consciencia de la presencia de una dificultad en el desarrollo normal de una actividad, se recaba información para resolver los problemas encontrados y se elige y aplica las mejores opciones de solución a nivel individual o grupal.

También, para Durán (2018) la resolución de problemas hace referencia a las acciones que el alumnado pone en práctica para identificar y analizar los elementos conflictivos de un problema. Indica que cuando se concluye dicha parte, el estudiantado se encuentra en disposición de aplicar las estrategias que más se ajusten y promuevan las consecuencias más favorables en relación al asunto en cuestión, como son las actividades académicas o situaciones problemáticas. En este sentido, para Villa y Poblete (2007) esta competencia se desarrolla cuando el estudiantado identifica, analiza y define los componentes significativos que componen un problema para solucionarlo con criterio y de manera efectiva.

Así pues, para solucionar cualquier problema existen dos circunstancias centrales. Por un lado, tomar consciencia de la existencia de un problema y, por otro lado, activar los mecanismos para solucionar dicho problema (Durán, 2018). La competencia de resolución de problemas presenta tres niveles de complejidad (Villa & Poblete, 2007). Un primer nivel demostrativo (la resolución del problema a través de conocimientos o mecanismos aprendidos en el aula o mediante los libros de texto), un segundo nivel de dominio (mediante la reflexión y la experiencia se desarrollan criterios propios para la resolución de un problema), y un tercer nivel más desarrollado (cuando el alumnado es capaz de elaborar y proponer soluciones no habituales y poco familiarizados).

6.5. Competencia de trabajo en equipo

Frecuentemente, la competencia de resolución de problemas se realiza en grupo, con la intención de desarrollar también la competencia de trabajo en equipo (Garfella & Morera, 2017; Villa & Poblete, 2007). Según Kember (2009) la capacidad de trabajar como parte de un equipo resulta imprescindible para el alumnado, pues raramente existen profesionales en el ámbito laboral que trabajen únicamente de manera individual. Éste es uno de los motivos por los cuales el desarrollo de dicha competencia es común y relevante en la mayoría de los grados universitarios (Prieto et al., 2018). Además, cuando las tareas son complejas y requieren de distintas competencias para su ejecución, se considera de vital importancia la complementariedad entre el grupo, tanto en el mundo académico como profesional (Villa & Poblete, 2007).

De acuerdo con Villa y Poblete (2007) la competencia de trabajo en equipo se desarrolla cuando la persona se integra y colabora de manera activa en el logro de objetivos comunes con otros compañeros, áreas y organizaciones. Explican que para aprender a trabajar en equipo no es suficiente con hacer los trabajos o las tareas en equipo, sino que es importante establecer metas comunes, asegurar la contribución responsable de cada uno de los miembros del equipo y una interdependencia positiva entre el grupo. Asimismo, supone desarrollar competencias interpersonales y comunicativas que permitan a los futuros graduados trabajar conjuntamente (Kember & Leung, 2005). En esta línea, Atxurra y Villardón-Gallego (2015) y Prieto et al. (2018) plantean que el alumnado requiere de estas competencias (haciendo referencias a las competencias interpersonales y comunicativas) para organizar las tareas, siendo éstas simétricas y recíprocas entre los integrantes del equipo, para resolver conflictos y reflexionar sobre el funcionamiento del propio grupo.

Por este motivo, Garfella y Morera (2017) indican que cualquier asignatura en la que se utilicen técnicas de aprendizaje cooperativo se potencia una serie de competencias, entre las cuales se mencionan, las competencias comunicativas e interpersonales. En Han y Son (2020) esto es debido a que los estudiantes son más asertivos, activos y expresivos después de su participación en actividades de aprendizaje cooperativo. Por otro lado, Villa y Poblete (2007) proponen tres niveles de dominio de esta competencia:

El primer nivel consiste en la *responsabilidad de participar y colaborar* en las tareas del equipo (cumplimiento de plazos, objetivos comunes sobre los objetivos propios); el segundo nivel supone una mayor *participación e implicación* (favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, clima y la cohesión grupal); el tercer nivel consiste en *dirigir el grupo de trabajo* (organizando, teniendo iniciativa para mover al grupo, asegurando la integración de todos los miembros).

6.6. Competencia interpersonal

La competencia interpersonal es una parte esencial de las relaciones con los demás y también de las actividades sociales llevadas a cabo (Han & Son, 2020). La importancia de la interacción con los demás son claves en las distintas esferas: familia, amistades, docentes y compañeros, miembros del trabajo y, sociedad. Así pues, se utilizan para interactuar con los demás, individualmente y en grupo (Hsien-Chang & Shih-Hsiung, 2015). En este sentido, son la base de la vida social y la matriz en la que se elabora la propia identidad, se tejen las redes sociales y se actúa, transformando la realidad de cada persona (Martínez, 2009). Por ello, es considerada una tendencia natural “iniciar, crear y desarrollar relaciones interpersonales, que constituyen la base de la vida social” (Klinkosz et al., 2021, p. 126). No obstante, para McConnell (2018) ésta no debe asumirse ni dada por sentada, como cualquier otra competencia requieren su aplicación y práctica reflexiva.

En el contexto académico, las competencias interpersonales permiten al alumnado interactuar con otras personas en distintos registros, como son con los compañeros mediante las tareas de clase, con el docente para resolver dudas sobre el contenido, o con personas de otras universidades para tratar distintos asuntos (Villa & Poblete, 2007). En este sentido, Han y Son (2020) plantean que esta interacción ocasionalmente tiene cierto objetivo a lograr y está relacionada con el trabajo en equipo o el liderazgo, y muy frecuentemente solicitado en trabajos que requieren cooperación. También, según McConnell (2018) las competencias interpersonales son aquellas competencias de comunicación concretas que se usan cuando la persona se comporta de determinada forma para lograr ciertos resultados u objetivos en los encuentros.

Las instituciones de educación superior, brindan a los estudiantes amplias oportunidades para colaborar con la finalidad de desarrollar redes sociales y competencias

interpersonales. En Kember (2009) el alumnado desarrolla las competencias interpersonales en el aula a través de los trabajos o proyectos en grupo. Asimismo, los debates, estudios de casos, tutorías en grupo, aprendizaje basado en problemas, técnicas de discusión o juegos de roles son otros ejemplos de posibles actividades que generan situaciones de interacción entre el alumnado (Martínez, 2009). Por otro lado, para Hsien-Chang y Shih-Hsiung (2015) las competencias interpersonales están asociadas al rendimiento del alumnado. Los estudiantes con buenas competencias interpersonales obtienen resultados óptimos durante su carrera académica (Liu et al., 2018; Reed & Trumbo, 2020; Wichtendahl, 2020). Por último, esta competencia es útil según Klinkosz et al. (2021) para lograr éxito en las relaciones interpersonales, así como en lo personal, académico y profesional. Indican que influyen en la gestión eficiente de uno mismo, en el funcionamiento eficaz en cuanto a las relaciones interpersonales y en el logro de objetivos.

6.7. Competencia comunicativa

En los estudiantes universitarios no es poco probable encontrarse con situaciones donde influya el miedo, las dificultades para hablar en público, falta de poder de convicción, o de transmitir con eficacia y entusiasmo las propias ideas, conocimientos o sentimientos. A veces causados, por el desconocimiento de las claves de una comunicación eficaz, asociadas a la personalidad, o a la manera de estructurar los mensajes en la comunicación (Barrio del Campo & Barrio, 2018). Así pues, la comunicación es un proceso fundamental del aprendizaje, siendo mediante las interacciones cómo se facilita, se construye y se da sentido a dicho aprendizaje (Martínez, 2009). Asimismo, para Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes (2018) la comunicación es considerada un “proceso interpretativo por el que las personas interactúan, respondiendo y creando mensajes” (p. 481). Además, indican que cada proceso comunicativo es único porque se caracteriza por unos sujetos, espacios, momentos y circunstancias concretas.

Por ello, según Villa y Poblete (2007) las competencias comunicativas no se pueden separar de las competencias interpersonales, debido a que para establecer relaciones positivas con otras personas es necesario intercambiar ideas, información y sentimientos. Para Barrio del Campo y Barrio (2018) saber comunicar lo que uno sabe o lo que uno siente, es esencial en cualquier tipo de relación o tarea; indican que la capacidad de comunicación es “un valor añadido de cualquier persona” (p. 74). De esta misma forma, para Wichtendahl (2020) estas

competencias son necesarias para dar a conocer las preferencias, deseos, necesidades de cada persona, pero también para tener desde una conversación casual con los miembros de clase hasta participar plenamente en un entorno académico, y luego para encontrar y mantener un empleo.

Para Espinoza et al. (2019) además de ser ésta un componente determinante para la interacción entre docente y alumnado y, entre los miembros de los equipos de trabajo y la clase en su conjunto, indican que de ellas dependen en parte los resultados académicos. Asimismo, entienden que ésta se utilice de sustento así como de medio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante las cuales sería casi imposible crear un clima agradable, asertivo, motivacional y constructivo del aula. En este sentido, para Barrio del Campo y Barrio (2018) la comunicación, tanto desde la persona que habla (atraer hablando) como desde la persona que escucha (escuchar con empatía), indican que debe ser aprendida o mejorada y, que consecuentemente influirá de forma positiva en el clima social y el aprendizaje. Además, plantean que los estudiantes universitarios deban convertirse en comunicadores “capaces de construir y emitir mensajes comprensibles y coherentes con las situaciones comunicativas diversas” (p. 75).

Para Villa y Poblete (2007) y Kember (2009) el desarrollo de las competencias de comunicación implica la eficacia en la comunicación mediante situaciones conversacionales, actividades en grupo como presentaciones y debates que permitan una participación activa del individuo. Valdez-Esquivel y Pérez-Azahuanche (2021) indican que una buena comunicación es relevante para aprendizajes posteriores y con mayor dificultad, pero también para el desarrollo como individuos que desarrollan autonomía, resolución, satisfacción y, mayor comprensión y expresión individual. También, para Barrio del Campo y Barrio (2018) la comunicación eficaz, permite un efecto de aprendizaje y de uso a largo plazo. Ésta comunicación se caracteriza por “llegar mejor al otro, y también que la otra persona se sienta atendida” (Barrio del Campo & Barrio, 2018, p. 75).

A ello, Del Barrio y Borragán (2011) proponen: transmitir lo que cada uno lleva dentro, hacer llegar mensajes que interesen al que escucha, presentar una velocidad moderada, transmitir con naturalidad, con respecto, siendo empático para captar que necesita la persona que escucha, expresar emociones, intenciones para llegar al que escucha. Barrio

del Campo y Barrio (2018) indican que dichas cuestiones son necesarias para el bienestar y el éxito tanto interpersonal como profesional.

6.8. Competencia de adaptabilidad

Desde el ingreso de los estudiantes a la universidad hasta la medida en la que los estudiantes tienen que transitar por los diferentes cursos que conforman su titulación, éstos hacen frente a diversas situaciones que les exigen ajustarse para su adecuada adaptación (Collie et al., 2017). La competencia de adaptabilidad se desarrolla cuando el estudiantado es ágil y flexible, capaz de adoptar y prever el cambio y la innovación (Arvanitakis & Hornsby, 2016). No obstante, de acuerdo con Martin et al. (2012) la adaptabilidad es la capacidad no tanto de cambiar sino de hacer los ajustes necesarios (a nivel cognitivo, conductual y emocional) de uno mismo para hacer frente al cambio, novedad e incertidumbre. Así pues, entiende que la adaptabilidad involucra la medida en la que los estudiantes son capaces de hacer el manejo, ajuste y modificación de pensamientos, acciones y afecto ante cambios en las condiciones personales y contextuales para adaptarse a las diferentes tareas, actividades o situaciones académicas.

En esta línea, en Martin et al. (2021) la adaptabilidad estaba asociada con niveles más elevados de autoeficacia del aprendizaje. En Holliman et al. (2018) y Collie et al. (2017) los estudiantes universitarios que presentaban una mayor adaptación tenían más probabilidades de autorregularse mediante niveles más altos de persistencia, planificación y gestión de las tareas, y presentaban menor falta de compromiso o desconexión con el curso. También para Burns et al. (2017) la capacidad del estudiantado para navegar efectivamente ante el entorno del aula (dinámico y sujeto a cambios constantes), permitía que éste fuese capaz de estar conectado a las exigencias del mismo. Para Villa y Poblete (2007) esta competencia está vinculada con otras competencias como: la comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflicto y negociación, y además con actitudes y valores de autoestima, seguridad y autocontrol. Este hecho, puede ser debido a que la competencia de adaptabilidad puede desarrollarse como consecuencia de realzar otras competencias (Kember, 2009).

Por otro lado, en Holliman et al. (2019) el grado de adaptabilidad de los estudiantes universitarios también repercutía sobre el rendimiento, optimismo y motivación académica. De forma que, los estudiantes que mejor regulaban sus pensamientos, comportamientos y

emociones, es decir, aquellos que sabían adaptarse mejor ante los cambios dentro de la universidad, tendían a alcanzar mejor rendimiento académico y, por tanto, era más probable que fuesen más optimistas y estuviesen más satisfechos con el curso. Además, hallazgos recientes confirman la importancia de la competencia de adaptabilidad como un recurso personal que ayuda a los estudiantes en situaciones con cambios inesperados y rápidos como fue durante la pandemia de COVID-19, que provocó en pocas semanas trasladar la enseñanza y el aprendizaje a modos en línea a gran velocidad y escala (Martin et al., 2021; Sanabria & Torres, 2021).

Por último, de acuerdo con Herrera (2014) cada situación es una oportunidad para que el estudiantado sea capaz de transformar y mejorar de forma continua y activa mediante las posibilidades del entorno y aprender de ello. Por este motivo, Burns et al. (2017) sugieren algunas propuestas para que el profesorado pueda utilizar con su alumnado y, ayudarles a hacer frente a los cambios producidos en el aula. Por un lado, animar a los estudiantes a evitar los pensamientos negativos cuando tienen que enfrentarse ante el cambio y ayudarles a enfocarse en las oportunidades que el cambio les podría ofrecer. Por otro lado, explicarles que la adaptabilidad podría centrarse en aspectos de una situación que el estudiante podría cambiar, como es el esfuerzo, actitud frente a los obstáculos o las estrategias utilizadas; en lugar de aquello que no pueda controlar como es la dificultad de una prueba, la evaluación, etc.

6.9. Competencia en uso de las TIC

La competencia en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son necesarias en todos los escenarios de trabajo tanto académico como laboral. En el contexto universitario, la enseñanza-aprendizaje se está volviendo híbrida o complemente digital (Byungura et al., 2018; Han & Hamilton, 2022). Este hecho, ha influido en la manera de aprender, trabajar y socializarse del estudiantado (Ortega & Gómez, 2017). La adaptación constante a las nuevas aplicaciones, herramientas o entornos se ha hecho imprescindible debido a que éstas se encuentran en continuo movimiento y actualización y, por tanto, no tener un dominio básico en esta competencia, interfiere en el desempeño de cualquier tarea académica (Villa & Poblete, 2007).

Además, debido a que la educación universitaria se vio afectada por la pandemia del COVID-19 y, como respuesta el aprendizaje pasó a ser a distancia, de acuerdo con Polhun et al. (2020) se ha vuelto aún más relevante mejorar la interacción docente-alumnado y proporcionar mayor orientación y apoyo en los modos de aprendizaje sincrónica y asincrónica. Así pues, de acuerdo con Coll (2021) las TIC se han convertido, por un lado, como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje y, por otro lado, como instrumentos mediadores de las relaciones: entre el alumnado y los contenidos (y tareas) de aprendizaje, entre docente y alumnado, entre el alumnado y, la actividad conjunta desplegada por docente y alumnado durante las tareas académicas.

De este modo, para Byungura et al. (2018) la familiaridad con los avances actuales en tecnología son un requisito obligatorio para el alumnado en el entorno de educación superior, y su dominio, según Almerich et al. (2019), supone “una mayor implicación en cuanto a la visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza” (p. 88). Villa y Poblete (2007) consideran que esta competencia exige hacer uso de las TIC como una herramienta para: la expresión y la comunicación, acceder a fuentes de información, realizar las tareas de presentación, investigación, el trabajo cooperativo y, para el aprendizaje. Además, requiere en estos tiempos, saber hacer uso de plataformas que permitan las reuniones a distancia y, de herramientas que apoyen el trabajo en grupo de forma simultánea desde diferentes espacios. Desde esta visión, el desarrollo de esta competencia permite la autoformación del estudiantado, el fomento del trabajo cooperativo-colaborativo, la mejora del trabajo autónomo, la resolución de problemas, entre otras (Ortega & Gómez, 2017).

Por otro lado, para Byungura et al. (2018) los estudiantes desarrollan esta competencia cuando adquieren cierto grado de conocimientos, actitudes y habilidades que les ayudan a hacer uso de Internet y el conjunto de tecnologías asociadas. Ello implica que los estudiantes sepan utilizar las diferentes herramientas digitales y los sistemas de gestión del aprendizaje en línea, buscar información, procesar datos digitales y analizar críticamente en un entorno digital. No obstante, para García et al. (2021) aunque los estudiantes universitarios sean considerados nativos digitales y que, por tanto, a nivel técnico, puedan comprender fácilmente los medios digitales, administrar la información o trabajar en un entorno digital, requieren ante un gran volumen de información (de acceso inmediato) mejorar sus competencias de pensamiento crítico para hacer un buen uso de ello.

7. Competencia Intercultural

7.1. Definición de Cultura

Existen cientos de definiciones de cultura (Carballal, 2017; Van Oudenhoven, 2001). No obstante, de acuerdo con Van Oudenhoven (2001) en su mayoría se consideran como “un conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas” (p.90). En este sentido, para Dunne (2008) la siguiente definición sobre la cultura es muy importante:

un patrón de percepciones aprendidas y relacionadas con el grupo, que incluye tanto lenguaje verbal y no verbal, actitudes, valores, sistemas de creencias, sistemas de incredulidad y comportamientos – que son aceptados y esperados por un grupo de identidad que se llama cultura. (Singer, 1998, p.30, citado en Dunne, 2008, p. 7)

Dunne (2008, p. 7) indica cuatro razones por las cuales la definición anterior de cultura le resulta interesante y que considera que es compartida y apoyada por la literatura existente:

- “1) Se entiende la cultura como algo que la persona aprende;
- 2) Se sostiene que la cultura se basa en percepciones. Por tanto, significa que es un fenómeno subjetivo;
- 3) La cultura se compone de una serie de elementos como es el lenguaje, las actitudes, los valores y los comportamientos, en función de los cuales las culturas se diferencian unas de las otras;
- 4) Al referirse como una identidad de grupo implica que la cultura es un fenómeno colectivo”.

En este sentido, para Carballal y Pinillos (2020) la cultura se define como: “un conjunto de valores y creencias, en ocasiones invisibles, adquiridos y transmitidos por un grupo de personas que producen comportamientos y normas específicas y que resultan difíciles de entender para miembros de otros grupos” (p. 374). Además, también añade que la cultura influye en la forma de ver el mundo y en las relaciones con los demás: “la cultura influye enormemente en nuestra manera de comprender el mundo, definiendo nuestro concepto del tiempo, del espacio, del medio ambiente o de las relaciones” (p. 374). Así pues,

indican que, en muchas ocasiones, eso puede tener una influencia en la forma que la persona interpreta las creencias de los demás desde una perspectiva unilateral, es decir, desde su propia visión cultural.

También, la cultura no es solo una serie de elementos, sino que ésta también influye en la identidad de la persona y, por tanto, en la forma de establecer las relaciones con los demás:

no es únicamente un conjunto de costumbres y actividades, tienen también diversas funciones. La cultura permite, por un lado, que el individuo tenga una identidad cultural fundamentada en unos valores, creencias y principios que le facilitan su desarrollo intelectual y le permiten establecer relaciones con el resto de personas, ya sean de su misma cultura o de otra. (Adalid et al., 2018, p. 98)

Siguiendo esta línea, también para Carmona et al. (2013) “la cultura no es solo un conjunto de factores visibles como la lengua, el origen geográfico, la etnicidad, etc. sino que incluye otros elementos de naturaleza cognitiva y afectiva que afectan a la persona, su identidad, conductas y juicios, tanto en relación a sí mismo como en relación a la interacción con otras personas” (p.191). Así pues, de acuerdo con Barret et al. (2014) la cultura está compuesta por tres aspectos: una red de recursos materiales (ej. herramientas, alimentos, ropa común, etc.), sociales (ej. idioma, religión, leyes, conducta social, íconos culturales, festividades, etc.) y subjetivos (ej. creencias, normas, memorias colectivas, actitudes, valores, discursos y prácticas. Usados como marco de referencia para pensar, dar sentido y relacionarse). No obstante, indican que cada individuo usa los recursos culturales que tienen a su disposición de forma personal.

Por otro lado, la cultura no se entiende como un proceso estático (Adalid et al., 2018) sino como un proceso dinámico “en el que las ideas, prácticas y factores económicos socioculturales que la componen cambian constantemente a lo largo del tiempo” (Carmona et al., 2016, p. 158). Por tanto, si la cultura hace referencia a un proceso dinámico, Carmona et al. (2016) plantean que de igual forma “el yo también es dinámico porque cambia según los diversos contextos culturales” (p. 158). Uno de los ejemplos que nombra es como resultado de un programa de movilidad en el extranjero. En estas situaciones señalan que “las personas necesitan ser capaces de cambiar la forma que se perciben a sí mismas y adoptar diferentes estrategias para afrontar rápidamente la nueva situación” (p.158). Esta idea, también es apoyada por Barrett et al. (2014) que indican que la cultura es un concepto difícil de definir

debido a que “los grupos culturales siempre están internamente divididos en grupos heterogéneos que abarcan una gama de diversas prácticas y normas que a menudo son cuestionados, cambiados con el tiempo y los individuos los acogen de forma personalizada” (p. 13).

Además, Barret et al. (2014) apoyan que todas las personas pertenecen de forma simultánea y se identifican con muchas culturas diferentes, esto incluye: naciones, grupos étnicos, ciudades, etc. En este sentido, para Dunne (2008) en diversos estudios se utiliza la estrategia de hacer uso de la nacionalidad como representante de la cultura. Indica que ello ofrece la ventaja de hacerlo fácil de operacionalizar y, por tanto, de realizar las investigaciones. Por tanto, señalan que la gran mayoría de los estudios que analizan temas relacionados con la interculturalidad entre estudiantes de educación superior “emplean la nacionalidad de los estudiantes como criterio de diferenciación. Específicamente, tales estudios usan la nacionalidad para distinguir la ‘cultura de origen’ de la ‘cultura de destino’ ” (p. 9), aspectos que aunque relacionados en parte, no son lo mismo.

Dunne (2008) argumenta este hecho mediante Smith (1991) el cual indica que la nación hace referencia a: “una población humana que comparte un territorio histórico, mitos y memorias históricas comunes, una cultura pública de masas, una economía y derechos y deberes legales comunes para todos los miembros” (Smith 1991, p. 3, citado en Dunne, 2008, p. 9). Dunne (2008) continúa justificando este hecho:

“[...] el nacionalismo es una forma de cultura – una ideología, un lenguaje, una mitología, un carácter simbólico y conciencia – que ha logrado resonancia global y, la nación es un tipo de identidad cuyo significado y prioridad se presupone por esta forma de cultura”. (Smith 1991, p.93, citado en Dunne, 2008, p. 9)

7.2. Conceptualización de las competencias interculturales

La importancia de la competencia intercultural empieza a adquirir relevancia en los años noventa, producido por el rápido crecimiento de la internacionalización y la globalización (Carballal, 2017; Carballal & Pinillos, 2020) que, ha permitido fomentar el intercambio intercultural y reducir la distancia entre las distintas personas y las culturas (Carmona et al., 2013), además de favorecer nuevas necesidades culturales en las diversas

esferas (Hernaiz-Agreda et al., 2022) que exigen personas capaces de afrontar con eficacia las diferencias culturales (Schelfhout et al., 2022; Van der Zee & Van Oudenhoven, 2013) y aprovechar los desafíos culturales como oportunidades para aprender y mejorar (Alcalá del Olmo et al., 2020; Pinto, 2018). En este sentido, el desarrollo de la competencia intercultural tiene un rol fundamental, ya que resulta prometedora para el éxito y la adaptación en una sociedad cada vez más global (Alcalá del Olmo et al., 2020; Ponterotto & Fietzer, 2014).

Así pues, las competencias interculturales se han percibido como un resultado de aprendizaje transversal de la educación superior, cuya relevancia reside en preparar a los estudiantes para que sean capaces de enfrentarse a nuevos retos, actuar en un sistema mundial integrado y solucionar conflictos interculturales (Pinto, 2018). Existe todo un consenso sobre la competencia intercultural en cuanto que se considera como la capacidad de la persona para trabajar de forma efectiva entre culturas, por ejemplo, en Hammer et al. (2003) se hace referencia a la “habilidad de pensar y actuar de manera interculturalmente apropiada” (p. 422), Deardorff (2011) lo entiende como “el comportamiento y la comunicación efectiva y apropiada en un contexto intercultural” (p. 66) y basado en las “actitudes, conocimientos y capacidades interculturales de la persona” (Deardorff, 2004, citado en Deardorff, 2006, p. 248).

De forma similar, en Wiseman (2002) la competencia intercultural hace referencia al “conocimiento, motivación, y habilidades para interactuar efectiva y apropiadamente con miembros de diferentes culturas” (p. 208). Mientras que, para Davis y Cho (2005) es la capacidad para cambiar el conocimiento, las actitudes y los comportamientos de una persona, para estar abierto y ser reflexivo ante otras culturas. Así pues, para Carballal (2017) en la mayoría de estudios la competencia intercultural es “una mezcla de conocimientos, habilidades específicas y características personales que se adquieren y desarrollan a lo largo de la vida académica y profesional del individuo” (p. 89) y que son necesarias para “cualquier persona que participe o lidere un equipo multicultural, que viaje con frecuencia al extranjero por trabajo o que trate de forma habitual con personas de distintas culturas, ya sea dentro o fuera de las propias fronteras” (Carballal & Pinillos, 2020, p. 377), en otras palabras, para “todas las personas que se relacionan con personas de otras culturas” (Carmona et al., 2013, p. 191).

En esta línea, en Bücker y Poutsma (2010) la competencia de trabajar en entornos globales requiere de conocimientos, capacidades, habilidades y características personales.

Estos elementos son comúnmente denominados como KSAOs (*Knowledge, skills, abilities and other personality characteristics*). Matsumoto y Hwang (2013) integran la perspectiva del KSAOs sobre la medición de la competencia intercultural que lo consideran fundamental para “demostrar la competencia” (p. 850). Además, para Carballal (2017) la personalidad y el comportamiento también repercuten en la predisposición de la persona ante entornos interculturales.

De igual forma, Deardorff (2006) menciona la importancia del componente de la personalidad en el desarrollo de la competencia intercultural, como la curiosidad, la apertura y el respeto hacia otras culturas. Van der Zee y Van Oudenhoven (2013) exponen que son los rasgos de la personalidad (tanto innatos como desarrollados debido al entorno) los que predicen la competencia intercultural. También, para Summerfield et al. (2021) los rasgos de personalidad pueden predecir la variación de dicha competencia, como son la adaptabilidad cultural, comodidad, y eficacia en entornos culturales. Esto coincide con Ang et al. (2006) y, Ward y Fischer (2008), en ambos casos se indica que los rasgos de personalidad se asocian con la inteligencia cultural. Asimismo, para Poort et al. (2019) el desarrollo de rasgos de carácter positivos como la apertura mental son necesarios para la competencia intercultural.

Por otro lado, la competencia intercultural, además, conlleva a ser individuos responsables, sensibles, reflexivos y activos en relación con los demás (McAllister & Irvine, 2000). Para Leung et al. (2014) las personas que son culturalmente muy competentes “tienen actitudes positivas hacia el contacto intercultural” (p. 491). De acuerdo con Barrett et al. (2014) la competencia intercultural es una combinación de diferentes elementos (actitudes, conocimientos, comprensión y habilidades) que aplicados mediante la acción permiten a una persona (de forma individual o en colaboración con los demás): “comprender y respetar a las personas que sean culturalmente diferentes a uno mismo; responder a éstas de forma apropiada⁴¹, efectiva⁴² y respetuosa⁴³ al interactuar y comunicarse con ellas; establecer relaciones positivas y constructivas con las mismas; y comprenderse a uno mismo y reconocer la propia identidad cultural mediante las relaciones con otras culturas” (pp. 16-17).

⁴¹ “todos los miembros en la situación están igualmente satisfechos de que la interacción ocurre dentro de las normas culturales esperadas” (Barrett et al., 2014, p.17).

⁴² “todos los involucrados son capaces de lograr sus objetivos mediante la interacción, al menos en parte” (Barrett et al., 2014, p.17).

⁴³ “cuando una persona tiene en consideración al otro, le aprecia y le valora” (Barrett et al., 2014, p.17).

En la literatura, según Búcker y Poutsma (2010), Carballal (2017) y Carballal y Pinillos (2020) existen diferentes términos (además de la competencia intercultural) como la mentalidad, sensibilidad, conciencia, inteligencia y personalidad (cultural, intercultural/multicultural o global) que son necesarios en entornos diversos culturalmente. No obstante, según Carballal (2017) el concepto de competencia intercultural es uno de los términos más utilizados en la literatura y engloba un mayor número de elementos. Así pues, en Hammer et al. (2003) “la sensibilidad intercultural se asocia con un mayor potencial para ejercitar la competencia intercultural” (p. 422).

También en Van der Zee y Van Oudenhoven (2013) los rasgos de la personalidad multicultural predicen la competencia intercultural. Para Adalid et al. (2018) la parte más importante para definir una persona intercultural se encuentra en descubrir si ésta “se educa, se aprende, cómo se transfiere y qué esferas facilitan espacios interculturales” (p. 102). Así pues, para Carballal (2017) aunque “la estabilidad de la personalidad ha sido ampliamente debatida en la literatura” (p. 108) indica que son diversos los estudios que demuestran que cuando el entorno social cambia o cuando una persona sale de su zona de confort para adaptarse a un nuevo contexto cultural, la personalidad puede modificarse. Para Carballal-Broome y Pinillos-Costa (2018) “existe una parte potencialmente transformable de la personalidad multicultural que podría ser parcialmente desarrollada a través de la educación intercultural” (p. 141).

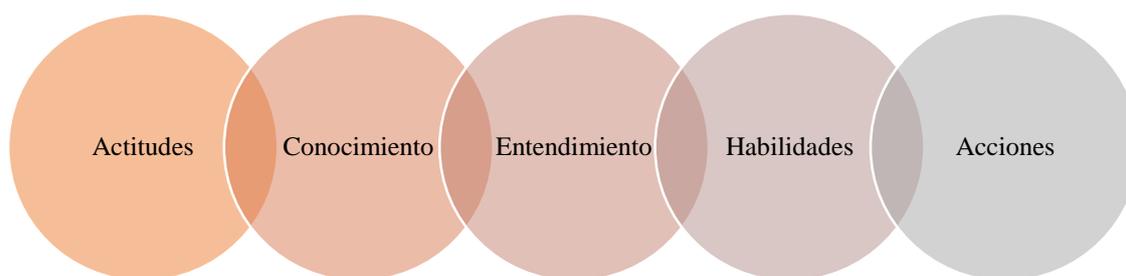
En esta línea, Van der Zee y Van Oudenhoven (2013) consideran importante comprender la relación entre la personalidad y la competencia intercultural debido a que “brinda oportunidades de evaluación, entrenamiento y desarrollo” (p. 936) y que, por tanto, plantean la importancia de preparar en una formación intercultural: “ahora que un creciente número de estudios han demostrado el papel de la personalidad como predictor de la competencia intercultural es hora de centrarse en programas de formación intercultural que se centren en mejorar los rasgos interculturales” (p. 936).

Por otro lado, para Barret et al. (2014) la competencia intercultural no se puede desarrollar de forma plena, pero siempre se puede enriquecer mediante la experiencia continua en diferentes situaciones que fomenten los encuentros interculturales. De igual forma, Adalid et al. (2018) considera importante señalar que “no se alcanza un punto máximo o un aprendizaje completo en ésta ni en otras muchas competencias, sino que es un

aprendizaje continuo y voluble y que dependiendo del sujeto, contexto y experiencia se tendrá un comportamiento u otro” (p. 101). Así pues, siguiendo a Barrett et al. (2014) son cinco los elementos de la competencia intercultural que pueden ser desarrollados mediante el proceso educativo:

Figura 20

Componentes de la competencia intercultural



Nota. Obtenido de Barret et al. (2014, p. 19).

En relación a las *actitudes*, Barrett et al. (2014) sugieren valorar la diversidad cultural y el pluralismo desde diferentes perspectivas y prácticas; respetar a las diferentes culturas; así como, estar abierto, tener curiosidad e interés para aprender desde distintas visiones; estar dispuesto a empatizar con personas de otras culturas, tener tolerancia hacia lo ambiguo e incierto, pero, sobre todo, destacan cuestionar lo que habitualmente se considera como “normal” y buscar oportunidades para participar y cooperar con personas que aporten una perspectiva cultural diferente.

En relación al *conocimiento* y *entendimiento*, enfatizan en el hecho de comprender la heterogeneidad de los grupos culturales, ser consciente y comprender las suposiciones tanto propias como ajenas que existen sobre las ideas preconcebidas, estereotipos, prejuicios o discriminación que se aprecian tanto de forma abierta como encubierta. También, destacan comprender la influencia del propio idioma. Por último, resaltan la importancia de la comprensión sobre “los procesos de interacción cultural, social e individual” (Barrett et al., 2014, p. 20) y que, el conocimiento finalmente se basa en una construcción social. En esta línea, Davis y Cho (2005) también coinciden con estos aspectos, ya que consideran que para convivir en el complejo mundo actual, las personas necesitan comprender las diferentes

culturas. Así pues, indican que comprender las diferentes culturas ayuda además a que las personas puedan adaptarse a entornos desconocidos en los conocen, trabajan y conviven con personas culturalmente diferentes.

En cuanto a las *habilidades*, éstas comprenden la capacidad de tomar en consideración las perspectivas de los demás, habilidades para descubrir información sobre otras visiones culturales, y también de saber interpretarlas. Por otro lado, requiere tener flexibilidad ante los cambios y saber adaptar el pensamiento y el comportamiento en función del contexto, además de tener habilidades para evaluar críticamente, emitir juicios y explicar los puntos vista sobre los valores, prácticas, discursos culturales tanto propios como ajenos. Demostrar empatía al comprender y responder a los pensamientos de otras personas, sus creencias, valores o sentimientos. Asimismo, incluyen habilidades lingüísticas y sociolingüísticas, para mediar, traducir, interpretar o gestionar circunstancias en las que exista una barrera comunicativa y, por tanto, tener la capacidad de actuar como mediador en estos casos (Barrett et al., 2014).

De acuerdo con Barret et al. (2014) y Johnson et al. (2006) aunque todos estos componentes sean necesarios para desarrollar la competencia intercultural, también es necesario que sean desplegados y puestos en acción para que se desarrolle dicha competencia. Indican que, en este último aspecto, es donde la mayoría de personas fracasa debido a que a menudo son situaciones más complicadas y donde se pone a la persona a prueba. Así pues, en referencia a las *acciones*, propone buscar oportunidades para relacionarse con personas de otras culturas, interactuar y comunicarse de manera adecuada, eficaz y respetuosa con ellas, cooperar en actividades, trabajos, debatiendo y construyendo puntos de vistas y perspectivas comunes.

Asimismo, para Barrett et al. (2014) implican acciones como intervenir y mostrar desacuerdo en situaciones de prejuicio o actos discriminatorios, cuestionar los estereotipos o prejuicios culturales, mediar en situaciones de conflicto cultural y, favorecer actitudes positivas ante las contribuciones a la sociedad independientemente de las diferencias culturales. Por tanto, la competencia intercultural es la base para convertirse en un ciudadano del mundo debido a que:

requiere que las personas desarrollen su capacidad para construir proyectos comunes, asumir responsabilidades compartidas y crear un lugar común para vivir juntos en paz. Por eso, la competencia de interculturalidad es una competencia central que se

necesita para la ciudadanía democrática dentro de un mundo culturalmente diverso.
(Barret et al., 2014, p.21)

De este modo, el ser competente interculturalmente se ha convertido en una herramienta necesaria, transversal, con un elevado valor y utilidad para cualquier persona que se emerja en un contexto intercultural, siendo, de este modo, imprescindible para la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía o como medio para llegar a ésta (Carmona et al., 2013). Así pues, de acuerdo con Alcalá del Olmo et al. (2020) uno de los principales retos universitarios en el siglo XXI reside en: “gestionar de forma apropiada la diversidad cultural, concediendo especial relevancia a la formación intercultural, como pieza clave para construir las bases de una ciudadanía de corte democrático e incluso [...], en aras de responder las continuas transformaciones acontecidas en la realidad actual” (p. 9).

7.2.1. Modelos de competencia intercultural

De acuerdo con Leung et al. (2014) “aunque la esencia de las diferentes definiciones de competencia intercultural coincide [entre los diversos estudios], existe disconformidad en sus contenidos específicos” (p. 490). Leung et al. (2014) a partir de su revisión sobre la competencia intercultural detectó más de 30 modelos de competencia intercultural y más de 300 constructos que definen las características personales relacionadas con dicha competencia. Dado su elevado número, los agrupan en tres categorías: “a) rasgos interculturales; b) actitudes interculturales y visiones del mundo y c) capacidades interculturales” (p. 490). Además, también añaden la posibilidad de una combinación de todas ellas.

Así pues, y siguiendo a Leung et al. (2014), la primera categoría “rasgos interculturales” se entiende como “características personales [...] que determinan los comportamientos típicos de una persona en situaciones interculturales” (p. 490), como son en la adaptación sociocultural, la actividad multicultural, los trabajos en grupos culturales diversos, entre otros. En esta categoría, incluyen a Van der Zee y Van Oudenhoven (2000) mediante su modelo de Personalidad Multicultural asentado en rasgos de personalidad y, basado en la “eficacia multicultural” para el éxito en el ámbito profesional, el ajuste personal y las interacciones interculturales (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000, 2013). A diferencia del Modelo de los Cinco Grandes (*Big five-scales*), el Modelo de Personalidad

Multicultural está diseñado para abordar “aquellos aspectos relevantes para el éxito multicultural” (Van Oudenhoven & Van der Zee, 2002, p. 680).

La segunda categoría “actitudes interculturales y visiones del mundo” se centra en “cómo las personas perciben otras culturas o la información de fuera de sus entornos culturales” (Leung et al. 2014, p. 491). Sugieren que una persona puede tener actitudes positivas o negativas hacia contactos o interacciones interculturales y que, por tanto, aquellas que se acerquen más a actitudes positivas se asociarán a mayores competencias interculturales. Además, indican que las personas que son competentes interculturalmente tienen “interpretaciones más sofisticadas, en lugar de etnocéntricas o simplistas de diferencias y similitudes culturales” (p.491), en esta categoría Leung et al. (2014) destacan (entre otros) a Bennett (1986, 1993) y su modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural.

En la tercera categoría se encuentran para Leung et al. (2014) las “capacidades interculturales” en la que se encuentra el modelo de Inteligencia Cultural de Earley y Ang (2003) y que representan las capacidades que posibilita a la persona a funcionar de forma eficaz en un contexto intercultural. Todas estas categorías plasman un marco conceptual en unos instrumentos concretos usados para medir la competencia intercultural (Carballal, 2017), como es: Van der Zee y Van Oudenhoven y su Cuestionario de Personalidad Multicultural (MPQ) (2000), Hammer y Bennet y su Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) (1998) y Ang et al. (2007) y su Escala de Inteligencia Cultural.

Asimismo, Leung et al. (2014) proponen otras propuestas que posibilitan la combinación de estas categorías (rasgos de personalidad, actitudes y capacidades), como Bird et al. (2010) y su Inventario de Competencias Globales (*Global Competencies Inventory*, GCI) y, Javidan y Teagarden (2011) y su Inventario de Mentalidad Global (*Global Mindset Inventory*, GMI). No obstante, para Carballal (2017) un modelo pionero en este campo es el de Gertsen (1990) y que, se basa en que la competencia intercultural “puede ser aprendida y desarrollada” (p. 95) y se concreta en tres elementos: cognitivo (conocimiento), afectivo (personalidad) y conductual (comportamiento). También, de acuerdo con Johnson et al. (2006) aunque Gertsen no haya analizado cada dimensión en profundidad, sirvió como punto de partida o de referencia para los posteriores estudios.

Por último, Leung et al. (2014) concluyen que MPQ junto al CQ son los modelos que “han proporcionado la evidencia más prometedora como modelos de competencia

intercultural” (p. 495). Consideran que ambos demuestran “similitud en la estructura factorial y una medición equivalente mediante múltiples culturas y han predicho una gama de resultados psicológicos, conductuales y de rendimiento” (p. 495). Esto también coincide con Matsumoto y Hwang (2013) en donde entre los diez modelos de competencia intercultural analizados (CCAI, CCSS, CQ, IBA/BASIC, ICAPS, ICC, ICSI, IDI, ISS, MPQ), el MPQ y el CQ (junto al ICAPS) presentaban mayor evidencia para la medición de dicha competencia.

En esta línea, Ponterotto et al. (2014) y Ponterotto y Fietzer (2014) indican que el MPQ es un constructo viable para la investigación a nivel internacional. Además, señalan que “después de una década de investigación usando el Cuestionario Multicultural de Personalidad (MPQ, Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000), los investigadores tienen una clara comprensión sobre las características personales que mejor equiparan a las personas para adaptarse a nuevas situaciones culturales” (Ponterotto & Fietzer 2014, p. 313). Recientemente, de acuerdo con Hofhuis et al. (2020) el MPQ sigue siendo uno de los instrumentos más utilizados para medir las competencias interculturales de las personas.

Sin embargo, para Ponterotto et al. (2014) y Fietzer et al. (2020) una de las limitaciones que presenta el modelo de MPQ es “su enfoque conceptual original con expatriados adultos y estudiantes involucrados en estancias internacionales” (p. 166). Así pues, justifican este hecho, debido a que:

psicométricamente el modelo fue operacionalizado usando personas que se mudaron a un nuevo país por motivos laborales. Por lo tanto, no fue diseñado para evaluar la eficacia cultural y la adaptación de las personas que no se han trasladado a un nuevo entorno cultural, pero, sin embargo, experimentan su entorno cultural como cambiante o en evolución. (Fietzer et al., 2020, p. 166)

Esta afirmación, también coincide con Van Oudenhoven y Benet-Martínez (2005) que indican que su uso ha sido “principalmente en estudiantes y empleados con un enfoque internacional o intercultural” (p. 52) y que, por tanto, exponen que los resultados pueden ser diferentes en muestras que no sigan esta línea. Hofhuis et al. (2020) también plantean que las personas pueden “reaccionar de forma diferente a la diversidad cultural en su entorno social” (p. 1). En este sentido, Ponterotto y Fietzer (2014) proponen indagar sobre la importancia de entornos social y culturalmente más heterogéneos en el desarrollo de la personalidad multicultural, como determinante de las competencias interculturales (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2013). También, en Ponterotto et al. (2014), se plantea la necesidad de

búsqueda de estas competencias en personas que viven dentro de sus entornos culturalmente diversos y que no necesariamente viajan al extranjero.

Así pues, y a pesar de que según Summerfield et al. (2021) existen numerosas escalas que miden aspectos similares de un individuo en un escenario intercultural como son el *Multicultural Attitude Scale Questionnaire* (MASQUE); *Multicultural Personality Inventory* (MPI); el *Multicultural Personality Inventory short form* (MPI-SF), dado el elevado apoyo internacional recibido, en este estudio se ha usado el modelo de Personalidad Multicultural en su versión corta (MPQ-SF40) para analizar las competencias interculturales en estudiantes locales. Este estudio es interesante en la medida en que las dos muestras (española e irlandesa) están expuestas a un entorno cultural, donde las personas de otras culturas ocupan más de un 10% de la población (Eurostat, 2020b) y que, por tanto, donde las competencias interculturales pueden resultar imprescindibles.

7.2.2. La “internalización en casa” y las competencias interculturales

Para “desarrollar competencias interculturales y beneficiarse de oportunidades educativas globales, ya no es necesario salir del país de origen” (Carmona et al. 2020, p. 132). Formar en competencias que promuevan trabajar e interactuar de forma efectiva en contextos interculturales, no solo beneficia al alumnado universitario que sale fuera y que experimenta un nuevo entorno cultural, sino también para aquel alumnado que se encuentra expuesto a condiciones de diversidad cultural sin salir del país (Carmona et al., 2019; Vazirani et al., 2019a). Esto ha dado lugar a que la formación en competencias interculturales se considere necesaria para todo el alumnado universitario incluso si nunca abandona su comunidad o país de origen (Knight, 2012; Soto et al., 2021).

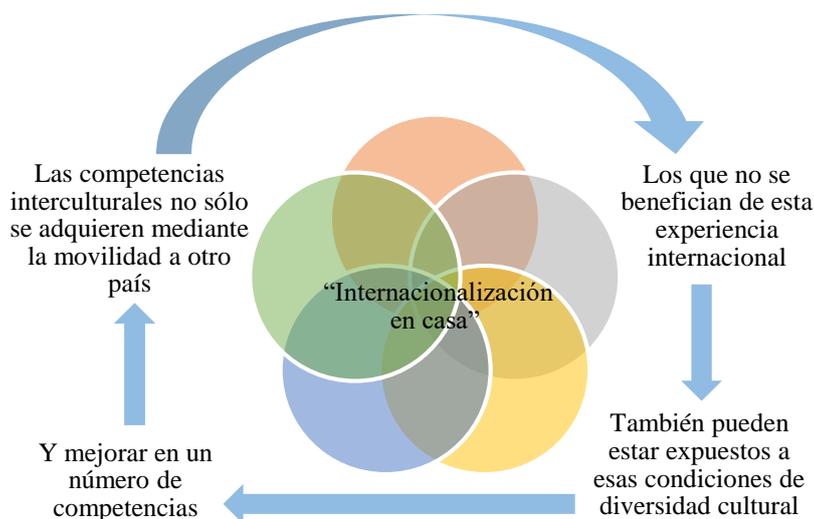
Preparar a los graduados para participar en una sociedad cada vez más globalizada ha sido y sigue siendo una discusión importante dentro de las políticas educativas (Choi & Khamalah, 2017). Así pues, Choi y Khamalah (2017) no dudan en los beneficios que aporta el fomento de una ciudadanía global competente, pero consideran que actualmente los enfoques tradicionales de intercambio de estudiantes (y docentes) muestran ciertas limitaciones, ya que implican la participación solo de unos pocos elegidos. En esta línea, Carmona et al. (2020) indican que “a pesar de que son muchos los programas e iniciativas que promueven esta movilidad académica y profesional, son todavía un gran porcentaje de

estudiantes (y docentes) los que deben permanecer formándose en su universidad de origen” (p. 132).

Además, conseguir becas de movilidad a otro país se está convirtiendo cada vez en algo más complejo, debido a que se exige mayor nivel de conocimiento en lenguas extranjeras, un currículum académico más exigente y, por otro lado, la cuantía de becas va decreciendo (Adalid & Carmona, 2015). Por tanto, para abordar esta limitación surge la iniciativa de “Internacionalización en casa” (Carmona et al., 2020; Choi & Khamalah, 2017) y que consiste en la incorporación “intencionada de las dimensiones internacionales e interculturales en el plan de estudios formal e informal para la totalidad del alumnado dentro de entornos de aprendizaje nacionales” (Beelen & Jones, 2015, p .69), proporcionando las mismas oportunidades de desarrollar un número de competencias tanto si se tiene o no la posibilidad de participar en programas de movilidad (**Figura 21**). Para Knight (2012) estos dos pilares (la internacionalización en casa y la movilidad académica) se consideran dos formas distintas de internacionalización, pero al mismo tiempo presentan implicaciones significativas una con la otra.

Figura 21

Internacionalización en casa



Nota. Adaptado de Carmona et al. (2019), Carmona et al. (2020) y Vazirani et al. (2019a).

Para Adalid y Carmona (2015) y Knight (2012) el alumnado que no tiene la oportunidad de cursar un programa de movilidad, puede desarrollar estas competencias mediante experiencias educativas en el contexto universitario, donde la composición del alumnado también es diversa debido a que “a medida que las sociedades se vuelven más diversas [...] la composición dentro de los sistemas educativos también se ve diversificada” (Rjosk et al., 2017, p. 1188). Esto también es compartido por Soto et al. (2021) y Poort et al. (2019). Según Carmona et al. (2019) las universidades deben “crear espacios y momentos para que los estudiantes puedan encontrar la diversidad en ‘en todos los sentidos’” (p. 856). Así pues, plantean la necesidad que ésta se vea reflejada mediante el currículum, las prácticas, los docentes, los encuentros interculturales entre estudiantes locales, internacionales y migrantes.

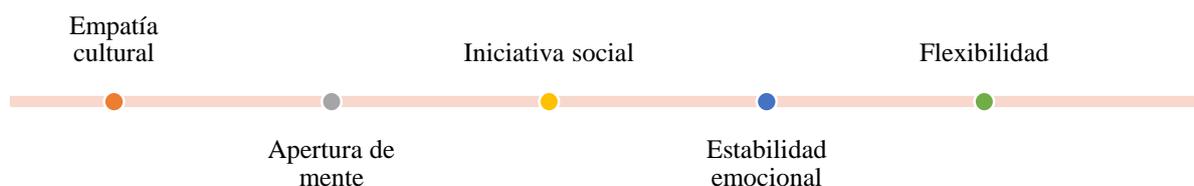
En este sentido, Knight (2012) considera que la educación superior tiene la responsabilidad de integrar perspectivas internacionales e interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, investigación, actividades extracurriculares, actividades virtuales, vinculaciones entre grupos culturales diferentes (culturales, étnicos y locales), así como la integración de todos sus estudiantes en las actividades y vida universitaria y, de fomentar experiencias académicas de movilidad. Estas acciones también se aprecian en Hernaiz-Agreda et al. (2022) donde se realiza un análisis comparado (sobre las dimensiones que favorecen la perspectiva internacional e intercultural) entre diversas universidades de la UE. Por otro lado, de acuerdo con Beelen y Jones (2015) para proporcionar al alumnado diferentes oportunidades de aprendizaje interculturales, estas prácticas también deben sobrepasar las aulas universitarias.

Todo ello conduce a que la educación superior se enfrente “a la compleja tarea de abrir espacios que posibiliten el diálogo constructivo entre personas de diversas culturas, desde una base de respeto y enriquecimiento, que contribuya al mismo tiempo, al desarrollo de competencias” (Carmona et al., 2020, p. 132). De acuerdo con Deardorff (2006) la competencia intercultural es un constructo complejo y que, por tanto, requiere abordarse en una variedad de formas (tareas del curso, estudio fuera del país, interacción con estudiantes de otros orígenes dentro de la universidad, etc.). Apoya la idea que dicha competencia no se evalúe mediante una o dos experiencias, sino que “deba ser reconocida como un proceso continuo y, no solo como el resultado directo de una experiencia, como estudiar en el extranjero” (p. 259).

Así pues, existen diversas competencias que pueden ayudar a una persona a adaptarse a un contexto nuevo de manera efectiva. En particular, mediante el modelo de Personalidad Multicultural –MPQ (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000; Van der Zee et al., 2013) basado en la “eficacia multicultural” para el éxito en ámbitos diversos culturalmente, se distinguen cinco competencias (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000, 2013; Van der Zee et al., 2013) importantes para el presente estudio (**Figura 22**).

Figura 22

Competencias interculturales



Nota. Obtenido de Van der Zee y Van Oudenhoven (2000, 2013) y Van der Zee et al. (2013).

En primer lugar, la *empatía cultural* se considera la capacidad de empatizar con otras personas, con sus sentimientos, pensamientos y comportamientos que van asociados a una cultura (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000). En segundo lugar, la *apertura de mente* hace referencia a la capacidad de la persona para tener una actitud abierta y sin prejuicios hacia los diferentes grupos, normas y valores culturales (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000). De acuerdo con Van der Zee y Van Oudenhoven (2013) estas dos dimensiones son las que más ligadas están con la cultura “aparentemente la empatía cultural y la apertura de mente son más específicas de la cultura, en comparación con las otras dimensiones [...]” (p. 930). Para Liang y Schartner (2020) la apertura de mente y la empatía cultural se consideran las que más susceptibles serían de cambiar (entre las cinco competencias), mediante intervenciones educativas o mediante experiencias en el extranjero. Este hecho, también coincide con Carballal-Broome y Pinillos-Costa (2018), que consideran que esas dos competencias (más la competencia de iniciativa social) son potencialmente más entrenables.

Por otro lado, la *iniciativa social* consiste en participar de forma activa para abordar situaciones sociales y que, por tanto, en un entorno intercultural permite a la persona tener

iniciativa o ser capaz de tomar la iniciativa para comenzar una interacción (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2013). En cuanto a la *estabilidad emocional*, de acuerdo con Adalid et al. (2018) la estabilidad generalmente se asocia a aquello es que es fijo, que dura o que permanece durante el tiempo, no obstante, indica que este significado cambia en un contexto de diversidad cultural “en el contexto intercultural no hace referencia al término estabilidad como algo fijo sino todo lo contrario: moldeable” (p. 103). Así pues, la estabilidad emocional consiste en la tendencia de una persona a mantenerse tranquilo o en calma ante situaciones que puedan causar estrés o incertidumbre (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000). En cuanto a la *flexibilidad* es la capacidad de la persona para ajustar sus propias estrategias conductuales a circunstancias diferentes o condiciones más restringidas dentro de un contexto cultural diferente o desconocido (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

7.3. Competencias interculturales y su relación con las competencias genéricas

Las competencias interculturales han sido identificadas como una de las competencias críticas para la vida personal y profesional que probablemente predecirá el éxito en el siglo XXI (Griffith et al., 2016). Hasta ahora las competencias interculturales se han considerado claves para la formación y el funcionamiento eficaz del estudiantado en contextos internacionales. No obstante, y de acuerdo con Carballal (2017) muchas de las competencias genéricas que en un principio no tienen por qué guardar una relación directa con la interculturalidad pueden desarrollarse a través de ella.

Así pues, para Barret et al. (2014) las personas que se consideran competentes en la competencia intercultural hacen uso de los encuentros culturales para aprender y ser más críticos (sobre sus posturas, creencias, valores, etc.) al compararlos con otros individuos. También, para Deardorff (2009) las competencias críticas permiten tomar decisiones apropiadas dentro de contextos culturalmente complejos. Este hecho hace que la competencia crítica esté indirectamente relacionada con la competencia intercultural. De hecho, para Bennet (2013) el desarrollo de la competencia intercultural “es paralelo al desarrollo del pensamiento crítico al añadir la idea de la visión cultural a la idea general de ‘contexto’” (p. 109).

En este sentido, también para Miller y Tucker (2015) y Sobkowiak (2016) existe una sólida relación entre ambas competencias, debido a que consideran el pensamiento crítico clave en contextos donde fluya la competencia intercultural. Sobre todo, y de acuerdo con Martincová y Lukešová (2015) en situaciones donde se requiera la “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autoregulación” (p. 1256). Asimismo, también en Miller y Tucker (2015) la relación entre las competencias interculturales y la autorregulación se considera fundamental para responder correctamente en los entornos culturalmente diversos. Indican que la autorregulación permite a la persona mantenerse en un alto nivel de desempeño en situaciones complejas e estresantes, aunque su desarrollo lleve cierto tiempo.

Por otro lado, para Bultseva y Lebedeva (2021) es evidente que los contextos de diversidad cultural están asociados con un mayor nivel de competencia intercultural, pero además afirman que éstas contribuyen a la creatividad del estudiantado y que, por tanto, incluso “formas leves de experiencia intercultural en la universidad del país de origen pueden estimular la creatividad de los estudiantes locales” (p. 263). En este sentido, Dunne (2017) también plantea el potencial que tienen las experiencias interculturales para favorecer la creatividad y para el cual se basa en un cuerpo creciente de datos empíricos que respaldan este hecho. Además, para Alcalá del Olmo et al. (2020) las experiencias compartidas y de creatividad son una de las mejores maneras para aprovechar la interculturalidad en las aulas.

Así pues, según Braslauskas (2021) es innegable el papel que tiene la creatividad como proceso de generación de nuevas ideas y de solución a los problemas en contextos interculturales y de interacción, no duda que en contextos donde se requiera garantizar una comunicación intercultural efectiva será necesario combinar tanto las competencias interculturales con las competencias de creatividad. Por tanto:

solo una persona creativa podrá mirar creativamente a los problemas que surgen en la interacción intercultural y encontrarles soluciones adecuadas”. A partir de esta afirmación, también se refleja la importancia del desarrollo de la competencia de resolución de problemas en contextos culturales que lo requieran. (Braslauskas, 2021, p. 214)

En Carmona et al. (2020) a partir de una iniciativa para promover mediante diversas actividades las competencias interculturales y lingüísticas en aulas de educación superior,

permitió desarrollar además la competencia de resolución de problemas, al tener que hacer frente a diversos desafíos o retos interculturales y lingüísticos. Por otro lado, para Martincová y Lukešová (2015) y Pinto (2018) en una sociedad intercultural donde existen intercambios, cooperación y diálogo entre las diferentes culturas, existe tanto la posibilidad de que ambas partes lo reciban como una oportunidad de enriquecimiento, al igual que cabe la posibilidad de que lo entiendan como una fuente de conflicto. Así pues, para estos casos Martincová y Lukešová (2015) identifican que el desarrollo de la resolución de problemas es necesario para detectar el problema asociado a la diferencia cultural y elegir la mejor forma de dar solución para favorecer en ambos sentidos. Sobkowiak (2016), a su vez, hace referencia a la competencia de comunicación intercultural como una necesidad y un proceso natural para el éxito en escenarios culturales.

En lo que se refiere a la adaptabilidad en entornos culturales, para Kim (2005) la adaptación transcultural debe “entenderse en términos de interacción dinámica de la persona y el entorno” (p. 379). Ésta permite afrontar y ajustarse a los retos producidos por escenarios inciertos o desconocidos en escenarios interculturales (Martin et al., 2012; Shen et al., 2020). Berry (2006) entiende la adaptación como “los cambios [...] que tienen lugar en un individuo o grupo en respuesta a las demandas externas” (p. 52). Así pues, para Shen et al. (2020) la adaptación es una parte central de la competencia de comunicación intercultural. Esto coincide con Carmona et al. (2016), donde el proceso de adaptabilidad de estudiantes en contextos nuevos y culturales se ve facilitada por las competencias interculturales. Por tanto, de acuerdo con Gudykunst (2005) la competencia de adaptabilidad en contextos de diversidad cultural es en parte el reflejo de las competencias interculturales. En este sentido, de acuerdo con Carmona et al. (2018) los estudiantes que se adaptan mejor a nuevas situaciones y tienen mayores relaciones interpersonales con personas de otras culturas son los que tienen una mente más abierta.

Por otro lado, Carmona et al. (2016) indican que los estudiantes que triunfan en contextos nuevos y diversos necesitan desarrollar autonomía y competencias interpersonales para tener buenas relaciones con los demás. Con respecto al trabajo en equipo, una de las prácticas más habituales en las instituciones universitarias consiste en formar trabajo en grupos culturalmente mixtos que sirven como herramienta para animar al alumnado a aprender y crear nuevas experiencias interculturales dentro del aula (Liang & Schartner, 2020). Para Poort et al. (2019) no solo permite el desarrollo de las competencias de trabajo en

equipo sino también permiten “desarrollar rasgos de personalidad positivos, producir un producto final de calidad, desarrollar [...] competencias y expandir la red internacional” (p. 225). Así pues, como resultado, el alumnado (en su estudio) experimentó tres cambios importantes: “cómo ven el mundo a su alrededor (mayor apertura y curiosidad), de qué forma actúan (más empáticos, comprensivos, considerados y con menos ánimo de juzgar), y cómo trabajan con otros (mayor flexibilidad, paciencia y adaptabilidad)” (p. 255).

De igual forma, para Alcalá del Olmo et al. (2020) el trabajo en grupos interculturales resulta la mejor manera de formarse y desarrollarse en grupos creativos, innovadores y comprometidos con la formación intercultural e inclusiva. De este modo, para Hernaiz-Agreda et al. (2022) las competencias interculturales ayudan a dar respuesta a las condiciones que se generan por el factor de la diversidad cultural y que a la vez están influenciadas por “la comunicación intercultural, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, con una actitud no etnocéntrica y actitudes que respeten las otras culturas” (p. 235). En Vazirani et al. (2019b) a través de experiencias en contextos interculturales, concretamente a través de las estancias académicas, el entorno no solo favoreció el desarrollo de competencias interculturales y lingüísticas de los participantes, sino también el desarrollo de competencias comunicativas, interpersonales, pensamiento crítico y autocrítico, el trabajo en equipo en contextos internacionales, afrontar nuevas situaciones, creatividad y resolución de problemas, entre otras. Datos similares se obtuvieron en Behrnd y Porzelt (2012) y Fong (2020).

Hernaiz-Agreda et al. (en prensa) también indican que competencias como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación o las TIC son relevantes para trabajar la diversidad en las aulas. Así pues, de acuerdo con la literatura y en línea con Carballal (2017), “los entornos [...] culturalmente distintos podrían fomentar el desarrollo, no solo de la competencia intercultural propiamente dicha, sino de otras competencias [...] que resultan imprescindibles para trabajar con éxito en entornos culturalmente diversos” (p. 104).

8. Influencia de factores sociales, personales e experienciales en el desarrollo de las competencias genéricas

La educación es un proceso complejo que puede estar influenciado por diferentes factores sociales, personales y experienciales. A continuación, se muestra cada uno de éstos.

8.1. Influencia de factores de carácter social

Género

Entre la influencia de factores sociales y las competencias genéricas, se encuentran las diferencias de género. El género se entiende como un factor que tiene un carácter social, puesto que es una realidad compleja asentada en el sexo biológico, pero sin necesidad de coincidir con éste, ya que intervienen de manera decisiva procesos socioculturales y ambientales (García-Vega et al., 2005). El género es uno de los factores sociales que más se ha considerado en diversos estudios (Almerich et al., 2018; Almerich et al., 2020; Betancourth-Zambrano et al., 2017; Summerfield et al., 2021; Van Nguyen & Liu, 2021; Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000).

En primer lugar, en Almerich et al. (2020) se encontraron diferencias entre las competencias en función del género, las mujeres se percibieron con mayores competencias de pensamiento intelectual que los hombres. No obstante, las diferencias presentaban una intensidad pequeña. En esta línea, también en Almerich et al. (2018) se encontraron diferencias en la competencia de adaptabilidad entre hombres y mujeres, en donde las mujeres se percibieron más adaptables que los hombres. Mientras que no se encontraron diferencias en el resto de competencias, como son el pensamiento crítico, creativo, autogestionado y de resolución de problemas. Esto último, también coincide con Soler (2013), puesto que en su estudio no se encontraron diferencias en la valoración entre hombres y mujeres, entre las competencias de pensamiento crítico, resolución de problemas y aprendizaje autogestionado.

Por otro lado, siguiendo la misma línea, en Betancourth-Zambrano et al. (2017) no se encontró una relación significativa de género en las competencias de pensamiento crítico, a pesar de que los hombres tuvieron valores más altos que las mujeres. Mientras que, por el

contrario, en Van Nguyen y Liu (2021) se encontraron diferencias de género, puesto que los hombres se consideraban con mayores competencias de pensamiento crítico que las mujeres. No obstante, en este último no eran estudiantes universitarios.

A partir del estudio de Martín et al. (2009) se obtienen que las mujeres puntuaban mejor en las competencias relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo y habilidades de comunicación, puesto que lo consideran esenciales para el ámbito público, mientras que los hombres puntuaban más alto en otro tipo de competencias más técnicas. En Almerich et al. (2020) también se encontraron diferencias de género en las competencias de trabajo en equipo, percibiéndose las mujeres con mayores competencias de trabajo en equipo que los hombres. No obstante, indican que con una intensidad pequeña.

En este sentido, en González Morga (2017) las mujeres se percibían con un desarrollo superior en la competencia de comunicación, trabajo en equipo, interacción social y compromiso ético y social. No obstante, también existen otros estudios donde no se han encontrado diferencias de género en la competencia de trabajo en equipo (Almerich et al., 2018; Soler, 2013). Por otro lado, en González et al. (2017) los hombres se han percibido con mayores conocimientos y manejo de las TIC que las mujeres.

Además, en Retuerto (2004) las mujeres se percibieron con una mayor preocupación empática que los hombres. Según Retuerto (2004) mediante Batson et al. (1987) explica que la tendencia a empatizar es una de las características que las personas atribuyen más a las mujeres que a los hombres. Esta percepción tiene una relación con los estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, tendencia al cuidado y al apoyo a las personas más vulnerables, mayor capacidad de detectar sentimientos, etc. En Thurlow (2003) las mujeres también tienden a adoptar una actitud más afectiva que los hombres, y las bases de la comunicación suelen apoyarse en la comprensión, resolución de problemas, confianza, etc.

Por último, en Soler (2013) las mujeres valoraban ligeramente por encima de los hombres la experiencia universitaria para entender a personas de otras culturas. En Summerfield et al. (2021) las mujeres se percibieron con mayores competencias interculturales que los hombres, concretamente en la competencia de empatía cultural y

flexibilidad. Por otro lado, en el estudio de Van der Zee y Van Oudenhoven (2000) los hombres se percibieron con mayores competencias de flexibilidad y estabilidad emocional.

8.2. Influencia de factores de carácter personal

Edad

Entre la influencia de factores personales y las competencias genéricas, se encuentra la edad. Este factor también se ha tenido en cuenta en numerosos estudios (Almerich et al., 2018; Almerich et al., 2020; Betancourth-Zambrano et al., 2017; González Morga, 2017; Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000; Van Nguyen & Liu, 2021). Generalmente se espera que a medida que las personas van aumentando de edad y acumulen conocimientos y experiencias, éstas se perciban más competentes en una serie de competencias. Además, también puede influir la diferencia de edad, generalmente en el contexto universitario no existe tanta distancia entre las edades de los estudiantes. Asimismo, existen muchos otros factores como las experiencias vividas en los diferentes contextos que podrían influir en su desarrollo.

Así pues, en primer lugar, en Van Nguyen y Liu (2021) las personas con mayor edad resultaron considerarse con mayores competencias de pensamiento crítico. Algo similar, ocurre en Almerich et al. (2018), a medida que aumentaba la edad, los estudiantes se percibían con mayores competencias intelectuales, concretamente, las que hacían referencia al pensamiento crítico y en aprendizaje autogestionado. Por su parte, González Morga (2017) también encontró diferencias en los estudiantes universitarios en función del rango de edad, especialmente, en la competencia de adaptabilidad a nuevas situaciones, siendo los estudiantes con edades más elevadas los que se consideraban que dichas competencias se habían trabajado más a lo largo de la carrera universitaria. En esta línea, Betancourth-Zambrano et al. (2017) encontraron que el mayor nivel de desarrollo de la competencia de pensamiento crítico se encontró en el rango de mayor edad, pero en este caso, no encuentran evidencias de una relevancia estadística. En González et al. (2017) los estudiantes con mayor edad presentaban mayores actitudes en TIC.

En cuanto al trabajo en equipo, en Almerich et al. (2018) no se encontraron diferencias entre los diferentes rangos de edad y la competencia de trabajo en equipo. También, en el caso de las competencias interculturales, en Van der Zee y Van Oudenhoven (2000) no se ha encontrado relación entre la edad y las competencias interculturales. De este

mismo, en Summerfield et al. (2021) la edad solo tiene una pequeña relación con la flexibilidad en el caso de los hombres, pero en este caso en concreto, obtienen que cuanto mayor edad menor flexibilidad; y en el caso de las mujeres encontraron también una pequeña relación entre la edad y la apertura de mente, en la que cuanto mayor edad mayor apertura de mente. Por último, en Retuerto (2004) se obtiene que conforme avanza la edad de las personas aumenta la preocupación empática, según éste, se desarrolla de una forma semejante a los estadios de desarrollo cognitivo social del sujeto.

8.3. Influencia de factores de carácter experiencial en otros ámbitos

En el proceso de aprendizaje, hay otras cuestiones relevantes como las competencias desarrolladas fuera del aula académica como es la experiencia laboral o la experiencia de movilidad.

Experiencia laboral

Son muchos los estudios que plantean que las experiencias en diversos entornos permiten el desarrollo de diversas competencias. En este caso en concreto, la experiencia laboral aporta diferentes tipos de competencias que en la experiencia académica son más difíciles de desarrollar, sobre todo, por su cercanía al mundo real y a los retos y desafíos prácticos y actuales. Así pues, son diversos los estudios que demuestran que aquellos estudiantes con experiencia en el mundo laboral desarrollan diferentes tipos de competencias genéricas (Crebert et al., 2004; Martínez Clares & González Morga, 2019; Martín et al., 2009; Van Nguyen & Liu, 2021).

Así pues, en Martínez Clares & González Morga (2019) la combinación de los estudios con el trabajo no retrasaba la adquisición de competencias sino lo contrario. En la mayoría de ellas potenciaba el dominio de las competencias por parte del alumnado universitario. Asimismo, se observaban diferencias entre los que estudiaban una carrera universitaria y aquellos que lo combinaban con un empleo, concretamente, estas diferencias se observaban en la toma de decisiones, en la gestión del conocimiento, adaptación a nuevas situaciones, entre otras. También en Van Nguyen y Liu (2021) las personas con más experiencia laboral tenían mayores competencias intelectuales, entre ellas, de pensamiento crítico.

En esta línea, en Martín et al. (2009) se obtuvieron diferencias entre los participantes que tenían un empleo de aquellos que se encontraban cursando una carrera universitaria. Así pues, las personas que se encontraban en activo puntuaban mejor a las competencias relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo y habilidades de comunicación, puesto que lo consideraban esenciales para el ámbito en el que se encontraban, frente a los estudiantes universitarios que puntuaban más en otro tipo de competencias más técnicas y de especialización.

Por el contrario, en Martínez Clares y González Morga (2019) las diferencias entre las personas que solo estudiaban y aquellas que combinaban el estudio con el trabajo eran mínimas en referencia al dominio de las competencias de trabajo en equipo. Para Crebert et al. (2004) ello podría explicarse porque en ambos contextos, existen escenarios comunes que facilitan el desarrollo de situaciones que demandan colaboración e interacción, mediante trabajos grupales en el aula o trabajando con otros empleados en el contexto laboral.

Por último, en los puestos de trabajo cada vez es menos probable no estar envuelto con personas de diversas culturas. Constantemente se trabaja con compañeros o se mantiene contacto con clientes de culturas diversas. Por tanto, si se considera que los encuentros interculturales posibilitan las competencias interculturales, éste podría ser otro espacio donde se trabaje y conviva con personas de diversas culturas, donde es necesario la interacción y la comunicación entre los diversos miembros. Sobre todo, si es el caso, de puestos de trabajo en empresas internacionales o en el extranjero. En Craston et al. (2021) establecer relaciones para los jóvenes en los puestos de trabajo fue esencial para reducir los sentimientos de liminalidad, lo que a su vez facilitó los encuentros interculturales y las oportunidades de desarrollar competencias interculturales.

Experiencia de Movilidad

Las estancias de movilidad no solo permiten el desarrollo de competencias interpersonales sino que en diversos estudios se ha visto que fomentan competencias necesarias para hacer frente a una sociedad cambiante e incierta (Echeverría et al., 2020; González & Salgado, 2016). En el estudio de González y Salgado (2016) los estudiantes y egresados que en su momento realizaron una estancia de movilidad durante su carrera no solo se percibían con mayor competencia para identificar y solucionar problemas, administrar su

tiempo, sino también más capaces de usar procesos mentales así como uso de las TICs y que, por tanto, tenían más posibilidades de encontrar y mantener un trabajo. Además, aquellos que no participaron en dicha experiencia de movilidad no percibían tan importante la diversidad cultural o las habilidades para trabajar en contextos globales.

En Echeverría et al. (2020) también se evidencia la importancia de la movilidad internacional para el desarrollo de las competencias genéricas, en especial aquellas relevantes para la sociedad del conocimiento influenciado por la globalización. Entre estas competencias destacan que los graduados desarrollaron mayores competencias en liderazgo, resolución de problemas, y comunicación asertiva, etc.

Por otro lado, como es evidente la mayoría de los estudios demuestran que los estudiantes que experimentan este tipo de experiencias internacionales, concretamente experiencias de movilidad, desarrollan competencias interculturales (Carballal, 2017; Carballal-Broome & Pinillos-Costa, 2018; Carmona et al., 2016; Craston et al., 2020; Echeverría et al., 2020; Pozo-Vicente & Aguaded-Gómez, 2012). En el estudio de Pozo-Vicente y Aguaded-Gómez (2012) los estudiantes pudieron adquirir mayores conocimientos relativos a la cultura y conciencia sociolingüística, habilidades como la reflexión y superación de estereotipos; y actitudes como la empatía, el respeto, adaptación de costumbre la otra cultura; etc. Todas estas (conocimientos, habilidades y actitudes) promueven el desarrollo de la competencia intercultural.

En este sentido, también en Echeverría et al. (2020) el alumnado participante en este tipo de experiencias de movilidad resaltó haber desarrollado mayor competencia intercultural y la capacidad de *networking*. Asimismo, en Carballal-Broome y Pinillos-Costa (2018) los estudiantes con experiencia de movilidad en el extranjero se percibieron con mayor empatía cultural, apertura de mente e iniciativa social. Resultados similares se obtuvieron en Carballal (2017).

No obstante, este hecho, no supone que en todas las experiencias internacionales en otro país se desarrolle el mismo nivel de competencias en todos los casos, debido a que el hecho de sumergirse en un entorno diverso culturalmente no implica que las competencias genéricas y, entre ellas las interculturales, se desarrollen automáticamente sino que es necesario que exista interacción tanto con los miembros del país de acogida como con el

entorno. Asimismo, el tiempo de estancia también es un factor importante que influye en dicho proceso. En Behrnd y Porzelt (2012) se encontró que haber estado más tiempo en el extranjero aumentó la competencia intercultural de los participantes. Mientras que en el estudio de Carballal (2017) no se encontró relación entre la duración y la experiencia internacional con la apertura de mente, iniciativa o empatía.

CAPÍTULO 4. ENTORNO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS

“When the atmosphere encourages learning, the learning is inevitable”

(Elizabeth Foss)

Resumen: El tercer capítulo se ha centrado en realizar una breve distinción entre el enfoque basado en la enseñanza y en el enfoque centrado en el aprendizaje, debido a que este cambio de enfoque ha tenido una clara repercusión sobre el entorno de enseñanza-aprendizaje y de sus componentes. Además, se ha realizado una revisión teórica del concepto de entorno y se ha apostado por entenderlo desde el ámbito pedagógico, donde el énfasis radica en la importancia de la relación entre sus miembros, el clima en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y la conexión entre el entorno y los resultados de aprendizaje.

9. Hacia un cambio de paradigma: De un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje

La sociedad del conocimiento ha implicado la transformación de un proceso de aprendizaje flexible y enfocado a lo largo de la vida, con la finalidad de que la persona pueda incorporar los cambios que se produzcan en su ámbito más inmediato. La formación basada en competencias es una de las formas de dar respuestas a las demandas y necesidades personales, sociales, culturales o laborales que surgen diariamente en la sociedad (Martínez-Clares et al., 2008b). La importancia de las competencias radica en el hecho de que permite al individuo centrarse en el desarrollo de un aprendizaje complejo, compuesto por el saber, saber hacer, saber ser y saber estar y no solo en la acumulación de una serie de conocimientos, que ha sido el caso del paradigma enfocado en la enseñanza y que predominaba anteriormente en las instituciones universitarias europeas (Serrano et al., 2011).

Para Serrano et al. (2011) la inclusión de competencias en los planes de estudios universitarios ha facilitado la incorporación de procesos metodológicos centrados en el alumnado. Asimismo, ha modificado el rol del profesorado, en el proceso de aprendizaje se han fortalecido las experiencias y las actividades, se han modificado los espacios y la

organización temporal de la enseñanza, así como los procesos de evaluación. El objetivo actual es evaluar una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores, capacidades y competencias definidos de antemano por el perfil académico y profesional acorde a la titulación. Este enfoque de formación basado en competencias pretende pasar de una formación tradicional centrada en la enseñanza a una formación centrada en el aprendizaje (Villa & Poblete, 2007).

Sin embargo, de acuerdo con Uiboleht et al. (2018) aunque a lo largo de los años se hayan identificado dos enfoques de la enseñanza en la educación superior, enfoques centrados en la enseñanza y en el aprendizaje, generalmente los docentes no emplean un enfoque centrado únicamente en la enseñanza o uno centrado solo en el aprendizaje, sino que adoptan elementos de ambos.

9.1. Modelo centrado en la enseñanza

En el modelo centrado en la enseñanza, el protagonismo lo ejerce el docente. El docente ‘experto’ se encarga de proporcionar la información al alumnado ‘inexperto’ y se considera la única vía existente para la obtención de conocimientos (Biggs, 1999; Gargallo et al., 2018a), liberando al estudiante la responsabilidad de adquirir ese saber por otras fuentes (Depine, 2018). Desde esta visión, la tarea del docente consiste en ‘hacerse entender’ (Biggs, 1999). Además, la responsabilidad del diseño y desarrollo curricular, de momento, está centrado principalmente en el profesorado, es decir, la selección de contenidos, los métodos de enseñanza y la evaluación (Gargallo et al., 2014). Para Gargallo et al. (2014), en este modelo, lo que está por encima de todo es la libertad de cátedra y la autonomía del propio docente. Asimismo, predominan las lecciones magistrales y la toma de apuntes por parte del alumnado, y la evaluación es generalmente a través del examen tradicional (Gargallo-López et al., 2017). Es considerado un modelo desconectado o alejado de la realidad social y profesional actual (Martínez-Clares et al., 2008b).

Por otro lado, en lo que se refiere al alumnado en este modelo. El alumnado tiene que ser capaz de memorizar y reproducir aquello que es enseñado por el docente. La finalidad es la reproducción de los contenidos transmitidos para aprobar una determinada prueba. De este modo, el estudiante ejerce un rol pasivo de mero receptor. No se busca la participación o implicación del alumnado en la construcción del conocimiento. La interacción entre docente

y estudiante es la justa, predominando una interacción unidireccional de transferencia de conocimientos. A excepción de algunos casos concretos como la resolución de cuestiones relacionadas con la comprensión del contenido (Gargallo et al., 2014). Para Baeten et al. (2010) los enfoques de enseñanza centrados en el docente se encuentran principalmente ligados a un enfoque superficial del aprendizaje.

9.2. Modelo centrado en el aprendizaje

Así pues, en el modelo centrado en el aprendizaje, el protagonismo lo ejerce el alumnado. Para Serrano et al. (2011) el rol del profesor se modifica hasta tal punto que dejan de ser los organizadores y evaluadores de todo el currículo a ser profesionales que motivan, orientan, median y apoyan al alumnado en su proceso de aprendizaje. También, para Vallejo (2020) el docente se convierte en un orientador y guía desde el ingreso del alumnado a la etapa universitaria hasta la finalización de la misma, con el propósito de ayudarles a hacer frente a los obstáculos de las tareas de aprendizaje y favorecer su crecimiento y desarrollo (Rochina et al., 2020).

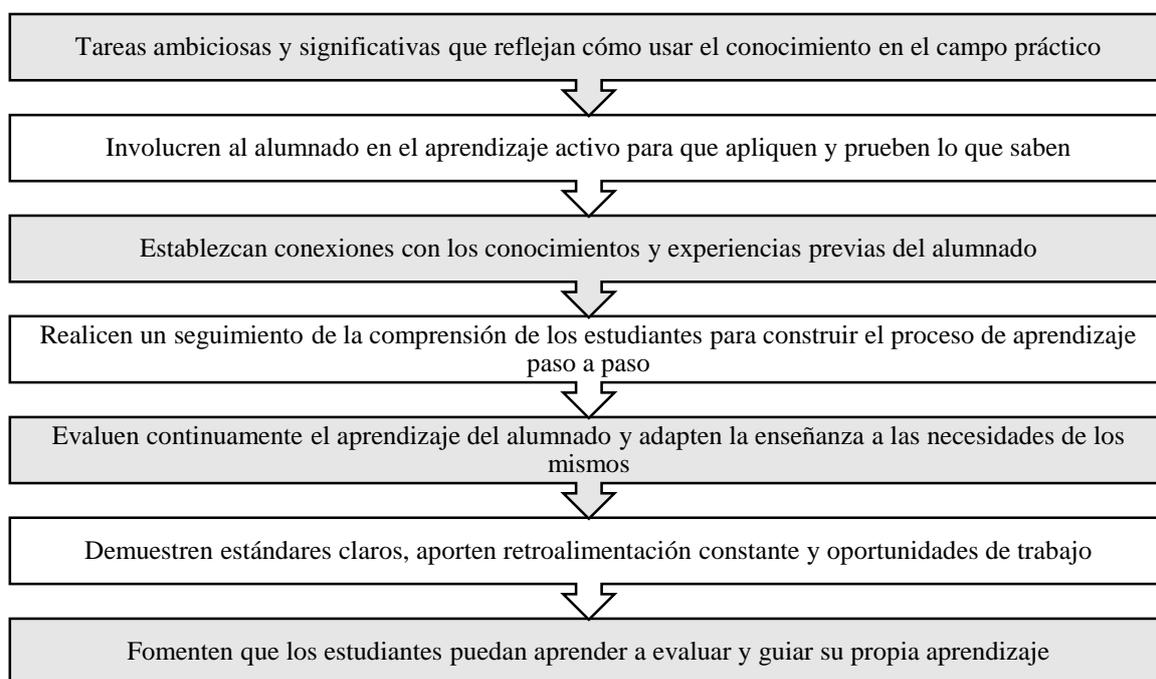
En este modelo, la responsabilidad del diseño curricular es del profesorado en colaboración con otros docentes, en el cual también debe cooperar el alumnado (Gargallo et al., 2014). De acuerdo con Gargallo et al. (2018a) en este modelo se defiende que todos los componentes del proceso tienen que trabajar de forma alineada y constructiva para el logro de competencias y resultados de aprendizaje esperados. Por otro lado, la evaluación no se centra exclusivamente en medir el nivel de acumulación de contenido sino también en evaluar conocimientos, habilidades, actitudes, valores, capacidades y competencias necesarias y relacionadas con los perfiles académicos y profesionales. Con el objetivo de que el alumnado logre un aprendizaje integral o complejo, que abarquen los cuatro saberes (saber, saber hacer, saber ser, y saber estar) (Martínez-Clares et al., 2008b). Por tanto, se espera que el profesorado del siglo XXI:

privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. (Díaz Barriga, 2009, p. 139)

Para ello, es imprescindible utilizar diversas estrategias de evaluación, incorporando el portafolios, presentaciones, trabajos en grupo, aprendizaje basados en problemas, proyectos, actividades cercanas a la realidad práctica social y laboral, entre otros (Serrano et al., 2011). Una evaluación que permita un aprendizaje más significativo y enriquecedor para el alumnado. Donde se haga uso de la evaluación no solo por parte del docente, sino también entre los estudiantes o por ellos mismos, con la finalidad de aprender de forma cooperativa o a partir de la propia reflexión. Así pues, en este nuevo modelo, los docentes que apoyan el proceso de aprendizaje significativo, hacen uso de:

Figura 23

Modelo centrado en el aprendizaje



Nota. Adaptado de Darling-Hammond et al. (2008)

El modelo centrado en el aprendizaje, no solo afecta al papel que desempeña el docente sino también al rol que desempeña el estudiantado. En este modelo, el alumnado debe incrementar su capacidad de trabajo autónomo y diseñar sus propias estrategias de aprendizaje. El interés y la motivación recaen en ellos. Así, el estudiante se convierte en el responsable de su propio aprendizaje. Es un participante activo, reflexivo y valorativo y, que construye y reconstruye con otros aprendizajes (Rochina et al., 2020), con apoyo del

profesorado. La finalidad es la transformación o el cambio de conocimiento, siendo esta función compartida por ambos (Gargallo et al., 2014).

En este modelo, la interacción entre el docente y el alumnado es bidireccional (Goñi, 2005). Desde esta perspectiva, se diseñan experiencias educativas que involucren al alumnado de manera activa, promoviendo la participación y el trabajo cooperativo. Así, construir conjuntamente (grupo-clase y profesorado) el conocimiento y desarrollar todo tipo de habilidades, actitudes, valores, capacidades y competencias necesarias para el ámbito académico o profesional. De este modo, se pasa de preparar al alumnado para aprobar una prueba a prepararle para cualquier situación de la vida y, que pueda, por tanto, adaptar lo aprendido en la universidad y, elegir y aplicar la mejor opción en un contexto cambiante y complejo. La diferencia entre el modelo centrado en la enseñanza y en el aprendizaje se aprecia en la siguiente **Tabla 21**:

Tabla 21

Comparación entre el modelo centrado en la enseñanza y el aprendizaje

Centrado en la enseñanza (Tradicional)	Centrado en el aprendizaje (Basado en Competencias)
El docente es el centro del proceso	El alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje
Desconectada de la realidad del entorno	Atenta a las necesidades y demandas cambiantes de la sociedad y sus profesionales
Prima la transferencia de información	Importancia de la formación integral y permanente
Desconocimiento de los intereses de los estudiantes y de la necesidad de potenciar sus capacidades y habilidades	Se parte de la necesidad de potenciar las competencias genéricas y específicas
Currículo compartimentalizado y poco flexible	Currículo integrado y flexible
Alumnado es el receptor pasivo de información	Alumnado es el agente de su propio aprendizaje
Uso de texto escrito como prioritario	Centrada en otras formas alternativas de trabajo

Nota. Adaptado de Martínez-Clares et al. (2003, 2008b).

El cambio de modelo hacia prácticas de enseñanza-aprendizaje más centradas en el estudiante (Valtonen et al., 2020), claramente ha repercutido en el rol del docente y en el rol del alumnado y, por tanto, en el entorno de enseñanza-aprendizaje (y de sus componentes) (Prideaux, 2007). Este hecho, plantea dos cuestiones, ¿qué significa el entorno de enseñanza-aprendizaje? y ¿de qué elementos se compone este entorno?

10. Entorno de enseñanza-aprendizaje

En el aprendizaje y el rendimiento del alumnado influyen muchos factores, como son las características personales del estudiantado o profesorado, el enfoque de enseñanza-aprendizaje utilizado o el entorno de enseñanza y aprendizaje (Nguyen et al., 2015). Éste último, es uno de los componentes que paulatinamente está teniendo cada vez un mayor interés en investigación, sobre todo, a causa de los diversos cambios producidos en el contexto educativo de la Educación Superior (McCune & Entwistle, 2011). Asimismo, no solo ha ganado importancia en el campo de la investigación educativa sino también a nivel de la política educativa y a través de las distintas organizaciones internacionales. Entre ellas, la OCDE, UNESCO o la UE han recomendado encarecidamente a las instituciones educativas prestar una mayor atención en el desarrollo de sus entornos de enseñanza-aprendizaje (Abualrub et al., 2013). Recientemente, las universidades han realizado importantes inversiones en sus espacios de aprendizaje, en muchos casos con la visión de que los estudiantes estarán más comprometidos y se enriquecerán con las tecnologías, el aprendizaje activo y las experiencias de aprendizaje colaborativas (Selvaratnam, 2021).

Este hecho, es debido a que el entorno de enseñanza-aprendizaje se ha visto como una herramienta eficaz para hacer frente a cuestiones relacionadas con la calidad educativa y, sobre todo, relacionadas con la internacionalización y la globalización dentro del ámbito universitario y consecuentemente, con la idea de ofrecer y favorecer una educación de calidad para todo el alumnado nacional e internacional, al mismo tiempo que apoyarles para conseguir los resultados de aprendizaje esperados (Abualrub & Stensaker, 2018; Utriainen et al., 2018). Así pues, a partir de las últimas décadas, aparece un interés mundial hacia el término de entorno de enseñanza y aprendizaje y la idea que la Educación Superior debería desarrollar y fortalecer sus entornos educativos para que respondan a las nuevas demandas y desafíos de esta nueva sociedad diversa, global e internacional.

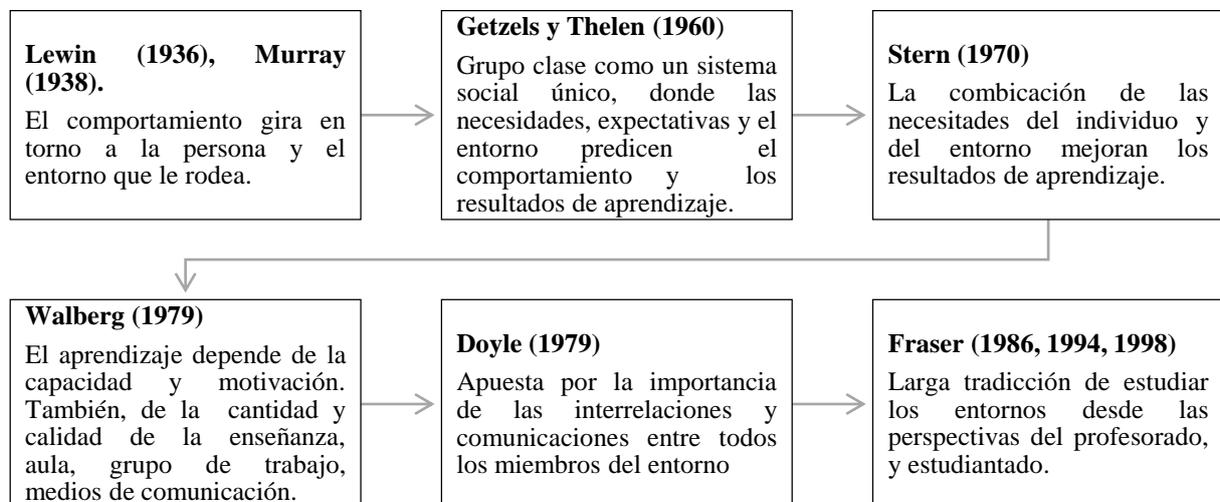
10.1. Definición de entorno de enseñanza-aprendizaje

El concepto de entorno de enseñanza-aprendizaje es denominado por distintos estudios de diversas maneras, como es: el entorno educativo (Stukalina, 2012; Yusupova et al., 2015), espacios de aprendizaje (De Borba et al., 2020; Selvaratnam, 2021), entorno de aprendizaje (Abualrub & Stensaker, 2018; Cotterill, 2015; Virtanen et al., 2018), contexto académico (Ortiz & Gaeta, 2019), entre otros. En el cual la diferencia de significado es complicada de distinguir del “entorno de enseñanza-aprendizaje” (Kember & Leung, 2009).

Por otro lado, el entorno de enseñanza-aprendizaje no es un concepto nuevo, su importancia surgió en los primeros niveles del sistema educativo y concretamente a principios de la década de 1930 (Aldridge & Fraser, 1999; Goh & Fraser, 1998). Diversos estudios intentaron mostrar la importancia del entorno en el estudiantado: Lewin (1936), Murray (1938), Getzels y Thelen (1960), Stern (1970), Walberg (1979), Doyle (1979), Moos (1979) Fraser (1986, 1994, 1998) (citado en Aldridge & Fraser, 1999; Goh & Fraser, 1998). En la **Figura 24**, se aprecian alguna de estas aportaciones.

Figura 24

Estudios que demuestran la importancia del entorno en el alumnado (desde 1936)



Nota. Adaptado de Aldridge y Fraser (1999) y Goh y Fraser (1998).

Para Abualrub et al. (2013) los estudios previos encontraron posibles relaciones entre el comportamiento del individuo y de su entorno, mientras que los estudios más recientes se centran en estudiar las variables que componen el entorno de enseñanza-aprendizaje y cómo afectan al comportamiento a los resultados de aprendizaje del estudiantado. Debido a que una de las responsabilidades que tiene las instituciones de educación superior actuales es proporcionar al estudiantado un entorno de enseñanza-aprendizaje que apoye el proceso de aprendizaje del alumnado para desarrollar conocimientos, competencias y valores (Utriainen et al., 2018) que le sirvan de manera permanente.

Así pues, se observa que existe una tendencia en indagar qué constituye y afecta al entorno de enseñanza y aprendizaje y su influencia en el propio alumnado (Abualrub et al., 2013). No obstante, gran parte de estas investigaciones se han centrado en la educación primaria y secundaria (Skordi & Fraser, 2019). Asimismo, son muchos los estudios en el ámbito educativo que hacen uso del concepto de entorno de enseñanza-aprendizaje, pero son pocos los que lo han definido (o han indicado sus elementos) y no existe un consenso entre ellos (Abualrub et al., 2013; Koper, 2000).

Entre estas definiciones, se encuentra la de Dorman et al. (2006) que entiende este concepto como la atmosfera, ambiente, tono o clima que impregna un espacio concreto y que, por tanto, repercute en el aprendizaje del alumnado, cuando éste percibe un ambiente más positivo. También, para Tessmer y Harris (2013) se considera un espacio físico donde se produce el aprendizaje, como es la institución educativa, la clase, laboratorio, sala de ordenadores, una combinación de éstas o cualquier otro espacio físico que permite el proceso de aprendizaje. Este espacio puede estar compuesto por el docente/tutor, alumnado, equipamiento o material para explicar el contenido de la materia. Junto a tareas, pruebas, retroalimentación y apoyo orientados o adaptados a estimular el aprendizaje (Koper, 2014).

Mientras que para Ambrose et al. (2010) no es solo un entorno físico, sino también intelectual, social y emocional donde el estudiantado aprende y que, además, se encuentra determinado por una serie de factores de interacción. Según Rochina et al. (2020) estas vinculaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-conocimiento, estudiante-vivencia, estudiante-práctica determinada, son producidas como resultado de la dialéctica entre la actividad conjunta a realizar y la comunicación entre sus miembros. De acuerdo con De Borba et al. (2020) cuatro son los elementos que conforman el espacio del aula:

interacción, diseño, cooperación y colaboración. Así pues, para Koper (2000) este concepto se ha utilizado de diferentes formas, algunas según éste para indicar un espacio físico en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje del alumnado, otras como todo lo que conlleva el proceso educativo, la metodología, el conjunto de actividades, los aspectos sociales, y otras como un específico software educativo.

Asimismo, para Skordi y Fraser (2019) el entorno de aprendizaje se compone por características sociales, psicológicas y pedagógicas que afectan a los resultados y actitudes del estudiantado. No obstante, esta definición fue propuesta por Fraser (1998) y que estuvo estrechamente vinculada a lo que entendían Kember y Leung (2009) como entorno de enseñanza-aprendizaje. Según Kyndt et al. (2014) las características que componen el entorno de enseñanza-aprendizaje son el diseño del curso, la relación entre estudiantes, la relación entre docente y estudiante y, la docencia. Asimismo, muy ligado a ello, también Entwistle et al. (2002) identificaron cuatro elementos en el entorno de enseñanza-aprendizaje: contexto del curso, enseñanza y evaluación del contenido, relación entre el personal y estudiantado, y, los estudiantes y sus culturas.

Para Entwistle et al. (2002) el contexto del curso se compone por el diseño y organización del curso, carga de trabajo/oportunidades para la práctica, horas de contacto, objetivos, resultados de aprendizaje, etc. Por otro lado, en la enseñanza y evaluación del contenido integran todo lo que hace referencia a la metodología, evaluación, *feedback*, elección y organización del contenido, etc. Por último, en la relación personal-estudiante se ofrece orientación y apoyo para aprender, una relación afectiva, y con un sentido de justicia y orden moral. Mientras que en la relación entre el alumnado y su cultura integran las orientaciones, creencias, normas y valores del alumnado, identidades, grupos de trabajo y, además, habilidades, conocimientos y competencias para aprender.

Asimismo, hay un uso muy extendido sobre estudiar el entorno de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) (Ellis & Bliuc, 2019; Hiltz, 1986; Turhangil, 2020; Virtanen et al., 2018), dada su importancia en una educación centrada en el alumnado, activa y colaborativa. Estos estudios enfatizan sobre todo en el rol y el uso de las tecnologías como herramientas clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellis y Bliuc (2019) indican que para identificar aspectos de la experiencia de los estudiantes universitarios relacionados con los resultados exitosos, se

deben considerar las fuerzas que están en constante cambio influyendo en dicho contexto, como es el uso del entorno virtual. Los entornos virtuales de aprendizaje o sistema de gestión de aprendizaje, como *Blackboard*, *Moodle* o *Loop*, han sido diseñados para un aprendizaje activo a través del uso de herramientas digitales que respaldan un aprendizaje híbrido o en línea (Polhun et al., 2020; Xiaojun & Limniou, 2021).

Tras la pandemia por COVID-19, este hecho ha supuesto de manera inevitable un acelerador en un proceso de digitalización y que, según Sanabria y Torres (2021), debía de todos modos afectar en algún momento sobre el núcleo de la formación universitaria, ajustando la docencia con un mayor peso en la digitalización, favoreciendo una comunicación e interacción virtual entre la institución-alumnado-docente y, convirtiéndose en un nuevo espacio para la vida educativa. No obstante, Koper (2014) percibe este nuevo espacio como la adición de dispositivos digitales al entorno físico que influyen en la representación cognitiva total del entorno y, mediante éste, en el comportamiento y procesos de aprendizaje. Así pues, para Koper (2014) los entornos de aprendizaje se definen como un conjunto de espacios físicos y virtuales, contextos y culturas donde el alumnado aprende.

A partir de Abualrub et al. (2013) se encontraron tres maneras distintas en las que se ha definido y entendido el concepto de “entorno de aprendizaje” en Educación Superior:

- La primera desde una perspectiva pedagógica o perspectiva de enseñanza-aprendizaje, en la que se incluye cómo se lleva la enseñanza o cómo están diseñados y desarrollados los planes de estudios y los programas educativos.
- La segunda en la disposición organizativa y administrativa necesaria para apoyar las actividades de enseñanza-aprendizaje y, sus respectivos recursos e instalaciones.
- La tercera en las oportunidades de establecer contactos ofrecidos a los estudiantes para establecer y participar en el ámbito académico y social. Estas oportunidades de trabajo en red a menudo condicionadas por el desarrollo de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje.

De entre estas tres perspectivas, la perspectiva pedagógica o perspectiva de enseñanza-aprendizaje es la que mayor interés presenta para este estudio, debido a que se encuentra relacionada con la experiencia o el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Abualrub et al.

(2013) esta perspectiva se compone de la relación entre el estudiantado y el profesorado, la relación entre estudiantes, el apoyo tecnológico, las estrategias de aprendizaje, la motivación del estudiantado, cuestiones en torno al currículum y el desarrollo de resultados de aprendizaje concretos, el clima en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje y la conexión entre el entorno educativo y los resultados de aprendizaje, entre otras. Ello concuerda con los elementos que componen el entorno de enseñanza-aprendizaje de Kember y Leung (2009).

10.2. Componentes del entorno de enseñanza-aprendizaje

10.2.1. Docencia

Aprendizaje activo

En el siglo actual, se continúa discutiendo la mejor forma de lograr que el alumnado se convierta en protagonistas activos del proceso educativo. Se aspira a que al estudiantado no solo resulten ser simples observadores, sino que se involucren y participen activamente en la construcción del mismo (García & Lorente, 2017), conduciendo paralelamente a una mejora en el rendimiento académico, en la satisfacción y reduciendo el nivel de abandono (Lei et al., 2018). Para Vallejo (2020) y De Borba et al. (2020) el rol del docente en la formación y motivación de estudiantes en las instituciones de educación superior resulta clave a la hora de impulsar la participación y el desarrollo académico. Sobre todo, cuando animan, provocan a la clase e inspiran durante las lecciones. Generar espacios de aprendizaje que favorezcan el aprendizaje del alumnado, siendo estos “intelectualmente motivadores y desafiantes, socialmente nutritivos y emocionalmente motivadores y respetuosos” (Espejo & Sarmiento, 2017, p. 13). Espacios en los cuáles el alumnado pueda discutir, preguntar y compartir con el resto (Han & Hamilton, 2022).

En esta línea, para Brooker et al. (2017) el hecho de darles un espacio para expresar sus visiones, puede tener dos beneficios claros, en primer lugar, los estudiantes como expertos de su propia vida pueden proporcionar información matizada y significativa sobre situaciones reales de sus vidas y, en segundo lugar, se pueden identificar diferentes tipos de perspectivas que los estudiantes usan para enmarcar su realidad. Estas visiones pueden ser trabajadas conjuntamente entre el grupo-clase. Estos espacios no tienen que ser solo en el

aula, sino que los espacios de nueva generación tienden a reemplazar cada vez más los espacios tradicionales de enseñanza y son generalmente apoyados con las tecnologías para obtener un aprendizaje activo y enriquecedor para la experiencia del estudiante, añadiendo la oportunidad de desarrollar competencias adicionales para el siglo XXI (Selvaratnam, 2021).

Para Villardón (2006) el desarrollo de competencias implica un aprendizaje activo por parte del estudiante y que, por tanto, sugiere que el docente deberá emplear una metodología que garantice su participación y actividad. En esta línea, Espejo y Sarmiento (2017) comentan que mediante las metodologías activas el profesorado puede promover, ayudar, ofrecer apoyo al estudiantado, pero finalmente será el estudiante el que tendrá (en algún momento) que hacer frente por él mismo al tema, ideas o problemas que le surjan. La tendencia actual, favorece un aprendizaje autónomo, una enseñanza compartida y basada en la experiencia. Promoviendo que el acto de conocer sea un placer y no una mera obligación, motivando al alumnado con metodologías que activen los procesos de enseñanza-aprendizaje (Asunción, 2019).

Espejo y Sarmiento (2017) dividen las metodologías activas en dos grandes ámbitos, que pueden traslaparse, sobre todo, cuando se trata de incorporar algunas técnicas de la primera en las metodologías de la segunda. En primer lugar, aquellas que permiten “activar” un aula y que, por tanto, fomentan la participación del alumnado, el trabajo cooperativo y la aplicación de contenidos de forma puntual. Además, aumentan el tiempo de contacto directo con los estudiantes y hacen uso de actividades de aplicación sobre transmisión de contenidos. Para De Borba et al. (2020) las actividades de aprendizaje activo pueden involucrar al alumnado desde diversas formas mediante la lectura, razonando, dando su opinión, examinando actitudes y valores personales, dando y recibiendo retroalimentación, y reflexionando sobre el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, se consideran metodologías aquellas que involucran una unidad didáctica o un semestre. Requieren de mayor trabajo y tiempo, y que por tanto implican más de una clase, como son, el trabajo basado en proyectos, el aprendizaje acción, etc. (Espejo & Sarmiento, 2017). Generalmente éstas últimas suelen ser métodos de enseñanza basados en el contacto con la realidad, ya sea porque son próximas del ejercicio profesional, porque parten de situaciones reales, o porque se acercan a la realidad para intentar entenderla. Para Alcoba

(2013) cuanto más interactúa y reflexiona el estudiantado con la realidad, más disposición presenta de lograr una variedad de resultados de aprendizaje.

Además, el uso de diversos métodos de enseñanza se ha convertido en una necesidad, al haberse incrementado de manera sustancial las fuentes donde poder recurrir al aprendizaje informal (Alcoba, 2013). No obstante, el empleo de metodologías activas y variadas que atraigan al alumnado solo tiene un sentido cuando influyen positivamente en el aprendizaje. Trinidad et al. (2020) expone que existen prácticas que atraen a los estudiantes porque disfrutan de ellas y además aprenden, pero también hay prácticas donde aprenden sin disfrutar, o por el contrario que disfrutan sin aprender de ellas, o incluso existen aquellas donde ni disfrutan ni aprenden (**Figura 25**). En la **Figura 26** se aprecian estas prácticas agrupadas en lo que supuestamente se consideran efectivas y/o atractivas para el alumnado en Trinidad et al. (2020).

Figura 25

Matriz para el compromiso y la eficacia

	Learn	Did not Learn
Like	Engaging and Effective	Engaging but Ineffective
Did not like	Unengaging but Effective	Unengaging and Ineffective

Nota. Obtenido de Trinidad et al. (2020).

Figura 26

Matriz para el compromiso y la eficacia de pedagogías específicas

	Effective	Ineffective
Engaging	Recitation Engaging Class Lectures Real Life Application Class Exercises	Easy Memorization
Unengaging	Slow and Repetitive Lectures Series of Quizzes Individual Research Individual Readings	Reporting Graded Recitation Boring Lectures

Nota. Obtenido de Trinidad et al. (2020).

Siguiendo a Trinidad et al. (2020) “compromiso” hace referencia a las prácticas que gustan a los estudiantes o perciben que disfrutaron de ellas por múltiples motivos, como por su aplicabilidad o facilidad. Con “eficacia” se entienden aquellas prácticas donde los estudiantes percibieron haber aprendido, desarrollado competencias o con las que pudieron recordar las lecciones con mayor facilidad.

En primer lugar, las prácticas que los estudiantes percibieron como *efectivas* y *atractivas* fueron aquellas en las que se incorporaron el contexto de los estudiantes y se usaron para que las lecciones de clase fueran aplicables y relevantes. Entre estas prácticas se destacó la recitación, en el cual el profesorado planteaba de forma voluntaria a la clase determinadas cuestiones, sobre todo, para conocer la perspectiva del estudiantado. La posibilidad de poder comunicar las ideas y compartir los contextos particulares de cada uno, influía a que el estudiantado sintiera que se valoraban sus ideas a medida que se integraban en la discusión. No obstante, más allá de argumentar dichas ideas, los estudiantes también valoraron positivamente cómo poder usar las lecciones para la vida real.

De modo que, consideraban fundamental que los docentes pudieran compartir cómo aplicar conceptos abstractos a escenarios y futuros problemas, y que también los propios estudiantes experimentaran el desarrollo de estas competencias en el aula a partir de ejercicios de clase. Por lo tanto, los estudiantes estaban más motivados y aprendían mejor cuando sabían dónde poder aplicar cada una de las lecciones. Todo ello sugiere que la comprensión de los estudiantes de prácticas *efectivas y atractivas* depende de cómo se sientan involucrados y motivados en sus lecciones, lo que pueda afectar en la retención de información y el desarrollo de competencias.

En segundo lugar, se encuentran las prácticas percibidas como *efectivas pero poco atractivas*. Son aquellas prácticas en las cuales inicialmente el alumnado presenta cierta resistencia, pero en retrospectiva se dan cuenta de su eficacia. Entre ellos, se encuentran las explicaciones repetitivas, una serie de test o pruebas cortas (antes de empezar o tras finalizar cada temario), investigación individual y lecturas independientes. Excepto las explicaciones repetitivas, el resto de prácticas brindan una mayor responsabilidad de aprendizaje al alumnado. Este hecho, es debido a que los estudiantes no son considerados receptores pasivos y, que por tanto, tendrán que trabajar de forma independiente. Las explicaciones repetitivas pueden considerarse aburridas pero la repetición también refuerza las ideas para que se entiendan mejor. Por lo tanto, las prácticas que se consideran *poco atractivas pero efectivas* son aquellas que pueden exigir más o pueden aburrir a los estudiantes inicialmente, pero aun así permiten tener experiencias reforzadas de las lecciones, información y competencias.

En tercer lugar, se encuentran aquellas prácticas que se consideran *atractivas pero poco efectivas*, es decir, que no ayudan a retener información ni a desarrollar competencias. Son aquellas en las cuales los estudiantes disfrutaban porque son ejercicios fáciles, como puede ser memorizar hechos. No obstante, el aprendizaje efectivo no tiene por qué ser fácil sino que al contrario, si se desea reforzar diferentes competencias es importante que sea un reto o un desafío para el alumnado. Por tanto, las prácticas *atractivas pero ineficaces* se consideran aquellas que se perciben como fáciles pero que no ayudan a desarrollar competencias o retener información.

En cuarto lugar, se encuentran aquellas prácticas que no son *ni atractivas ni efectivas*. Éstas impiden que las personas aprendan o estén motivados para aprender. Por ejemplo, las recitaciones calificadas o los informes de los estudiantes. A diferencia, de las recitaciones

primeras, éstas tienen una calificación. Sobre todo, son usadas para hacer preguntas al alumnado sobre una lección concreta con el objetivo de ser calificados. Éstas suelen causar una mayor presión, debido a que el alumnado se encuentra pendiente de buscar la respuesta correcta y, tras haber respondido suele disminuir su atención debido a que ya ha sido calificado.

Por otro lado, también son consideradas dentro de esta categoría los informes de los estudiantes. Estos se suelen exigir cuando se les pide a los estudiantes que informen sobre un contenido concreto frente a la clase. En las situaciones en las cuales toda la información proviene del alumnado, sin que haya en ese proceso un apoyo o seguimiento por parte del docente que les ayude o les guíe a llenar los vacíos de la información y, donde tampoco se hagan uso de estrategias que hagan interactuar con el resto de la clase, conlleva a que cada grupo esté más interesado en asistir y explicar su contenido al docente para que este sea calificado.

Por tanto, la tendencia debería ser seleccionar aquellos métodos que ocupen lugares superiores, es decir, aquellos que puedan servir para desarrollar mayores finalidades educativas con menores recursos y tiempo (Alcoba, 2013). El hecho de aplicar metodologías activas y variadas supone para el docente, conocer bien a sus estudiantes, sus ideas previas, la capacidad que tienen de aprender en un momento concreto, sus motivaciones y desmotivaciones internos y externos, sus hábitos, valores y actitudes frente al aprendizaje (Asunción, 2019). Elementos que en la práctica son un desafío para el docente, debido a que enseñar no solo implica aportar información, sino también ayudar a otros a aprender y que por tanto a pensar, sentir, actuar, a desarrollar nuevas competencias y, lo más importante a crecer como personas (Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Rochina et al., 2020).

Por último, para Rekalde y García (2015), este tipo de metodologías en la que los implicados (docente y alumnado) han de enfrentarse a nuevas situaciones y en las que la respuesta no está asegurada, puede ser una de las formas más convenientes de aprender acorde a la sociedad actual. No obstante, no es sorprendente que aquello genere sentimientos de inseguridad, desconcierto hacia la falta de control, miedo a lo desconocido o hacia la equivocación. Así pues, también para Brown (2008) las actividades que generan un alto sentimiento de riesgo y desafío despiertan en el alumnado reacciones psicológicas, debido a que corresponden a una zona incómoda y que requieren de una mayor atención y esfuerzo,

pero considera que son en estas situaciones estresantes donde el alumnado responde superando sus problemas y, sale de su “zona de confort” favoreciendo su crecimiento. Esta zona se la considera “zona de crecimiento y aprendizaje” (Brown, 2008; Hattie & Clarke, 2019; Herraiz-García & Miño-Puigcercós, 2015; Panicucci, 2007).

Enseñanza para la comprensión

En las aulas de educación superior, a menudo el alumnado plantea cuestiones que ya han sido explicadas por el docente, incluso minutos antes de formular la pregunta. Ello plantea que no solo sea suficiente con el empleo de metodologías activas, sino también el hecho de enseñar a promover una comprensión más profunda del aprendizaje (Kember, 2009). Sin embargo, para Applefield et al. (2000) esto es posible cuando el alumnado se esfuerza de forma activa para dar sentido a las nuevas experiencias y al hacerlo lo relaciona con aquello que ya sabe o cree sobre un tema, construyendo así su propia comprensión.

Por tanto, la comprensión es cuando el estudiante puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe. Es decir, cuando va más allá de la memorización, el pensamiento y la acción rutinaria (Perkins, 1999). Por su parte, Cifuentes (2015) define la comprensión como un proceso de creación mental, donde existen unas transformaciones en la forma de pensar sobre un hecho, fenómeno o situación, y que mediante los conocimientos previos y restructurándolos con los nuevos, se puede aplicar a una diversidad de contextos existentes y novedosos. Por este motivo, urge la necesidad de crear aulas que contribuyan a una enseñanza para la comprensión, de forma que se genere entre el alumnado una cultura de aprendizaje significativo para lograr a indagar, explicar, y argumentar la propia visión, poder transformar y resolver los problemas del entorno (Cifuentes et al., 2020).

De este modo, las actividades que impliquen crear nuevas estructuras con el contenido de clase permitirán un aprendizaje mucho más profundo que aquellas tareas superficiales que supongan un procesamiento superficial de la información, con una acumulación de datos que no presentan ninguna estructura (Orejudo, 2006). Ellis y Bliuc (2019) señalan que los estudios que han demostrado percepciones positivas sobre el contexto del aprendizaje tienden más a relacionarse con enfoques profundos del aprendizaje; y las percepciones negativas con enfoques superficiales del aprendizaje. Así pues, una de las tareas primordiales del docente consiste en estimular el pensamiento en el alumnado y que éste resulte en un aprendizaje

significativo, con una comprensión más profunda y transferible a contextos reales (Applefield et al., 2000).

Para Applefield et al. (2000) ello implicará incorporar estrategias que fomenten la construcción del conocimiento mediante procesos de aprendizaje social, en los que el estudiante desarrolla su propia comprensión mediante los intercambios producidos en las interacciones sociales con sus compañeros y el docente. A través de preguntas formuladas y las explicaciones aportadas para dichas cuestiones, los desafíos y apoyos por parte del grupo-clase y la retroalimentación ofrecida en el momento adecuado. Junto a ello, la manera de presentar la información y el apoyo dado al alumnado en el proceso de construcción del conocimiento. Desde esta visión, se desafía al profesorado a conocer a sus alumnos, observar y escuchar sus respuestas y pensamientos, para Brooks y Brooks (1999) el docente que busca una comprensión más profunda de los conceptos por parte del alumnado, genera oportunidades para revisar y redefinir esos conceptos, planteando contradicciones, aportando nueva información, haciendo preguntas e invitando al alumnado a investigar.

Sin embargo, para Baeten et al. (2010), el enfoque de aprendizaje profundo o superficial, no solo depende del contexto en el que el alumnado aprende (en el que influyen docente, interactividad, materia, retroalimentación, evaluación, entre otros), sino también en la percepción que tiene el alumnado de ese contexto y en las características personales del propio alumnado (aprendizaje previo, experiencias educativas, personalidad, preferencias en el método de enseñanza, hábitos de aprendizaje, motivación, entre otros). Es decir, en relación a esto último, se entiende que al igual que no todos los docentes son considerados de la misma forma no todo el alumnado es de la misma manera ni tiene el mismo interés o el mismo objetivo, y sino ¿cuántas veces el profesorado ha llegado al aula y se ha encontrado media clase vacía?, ¿cuántos han levantado la mano para preguntar o responder alguna cuestión?, ¿cuántos estudiantes han asistido a las tutorías? o ¿cuántos han participado en algún trabajo voluntario?

Por un lado, están aquellos estudiantes intrínsecamente motivados, e interesados en explorar y aprender sobre la materia y que, por tanto, se involucran en ella. Éstos hacen uso de un proceso de aprendizaje profundo relacionado con la intención de comprender. Por otro lado, están aquellos que desean aprender de forma superficial para reproducir los materiales del aprendizaje y aprobar la asignatura. Finalmente, también están aquellos orientados a

lograr puntuaciones altas en la materia (Baeten et al., 2010; Chamorro-Premuzic et al., 2007; Struyven et al., 2005). Además, se han encontrado diferencias en los enfoques de aprendizaje en función de la personalidad. En Chamorro-Premuzic et al. (2007) los estudiantes más estables emocionalmente, y con mayor apertura hacían uso de un enfoque de aprendizaje más profundo. Estas personas se caracterizaban por ser menos propensas a preocuparse, tener una mayor seguridad y confianza y, por otro lado, al considerarse más abiertas tenían una mayor curiosidad, creatividad e imaginación. Similares resultados se obtuvieron en Birenbaum y Feldman (1998). En donde los estudiantes con mayor confianza preferían realizar pruebas o tareas que exigiesen un enfoque de aprendizaje profundo, mientras que aquellos con menor confianza o con mayor ansiedad preferían aquellas en las que exigiesen menos requisitos en su capacidad de procesamiento de la información.

Existe un debate considerable sobre la estabilidad de la personalidad y su cambio (Furnham et al., 2011). No obstante, en cuanto a los enfoques de aprendizaje éstos no deben verse estáticos. Por el contrario, un enfoque de aprendizaje es dinámico y se modifica continuamente por el contexto existente y las tareas que experimenta el alumnado. No obstante, los cambios en los enfoques de aprendizaje son frecuentemente inadvertidos (Struyven et al., 2005). En cierta medida, para Furnham et al. (2011) y Karjalainen et al. (2008) el objetivo de la enseñanza debe promover y motivar al alumnado hacia un aprendizaje profundo en lugar de hacia un aprendizaje superficial. Esto es debido a que las cuestiones aprendidas de forma superficial, se olvidan fácilmente, y lo que resulta en la memorización a corto plazo, por ejemplo, para aprobar un examen. Mientras que un aprendizaje profundo se basa en la comprensión y que, por tanto, estará disponible a largo plazo y, como resultado, el estudiantado experimenta un cambio permanente en su forma de pensar y actuar (Karjalainen et al., 2008).

En cuanto al diseño del curso, para Applefield et al. (2000) es deseable que las lecciones tengan un objetivo de contenido claro diseñado en función de una tarea real, pregunta o problema de aprendizaje. Asimismo, resalta la necesidad de seleccionar diversas formas para representar las ideas claves en la lección, brindando a los estudiantes múltiples maneras de conectar, integrar y elaborar nuevo aprendizaje. En cuanto a las tareas seleccionadas, reitera que éstas sean auténticas, en las que se haga uso de problemas que no presenten una única solución y que requieran de un pensamiento de orden superior, ayudando así a ir más allá del contenido de clase. Para Bainbridge y Houser (2000) las explicaciones

con claridad pueden reducir los sentimientos de incertidumbre por parte del estudiantado. Cuando los estudiantes no entienden los objetivos del docente experimentan frustración y, con frecuencia, fracaso porque no saben lo que se espera de ellos.

De acuerdo con De Borba et al. (2020) los estudiantes tienen poco tiempo fuera del aula para practicar lo aprendido durante sus clases, por lo que la relación que establece el estudiante con el conocimiento está fuertemente influida por la actuación del docente durante las clases y, de ahí su importancia. Brooks y Brooks (1999) sugieren que el docente busque y valore la perspectiva del alumnado para las lecciones siguientes, que las actividades en el aula se conviertan en experiencias significativas que desafíen las suposiciones del estudiantado, apoyándolas o transformándolas; que se planteen problemas de relevancia recientes. Destacando que la relevancia, el significado y el interés no se integran automáticamente en la materia o los temas, sino que surge del propio aprendiz y que, por tanto, a partir del aula y experiencias de vida se fomente la creación de una comprensión personal para el alumnado.

También, para Brauer y Ferguson (2015) el alumnado invierte tiempo en aprender un tema cuando comprende su relevancia. Es por eso que plantean en los casos que sea complicado conectar la teoría con los escenarios prácticos (sobre todo en los primeros años), relacionar los materiales con problemas que puedan surgir en la profesión y hacer uso de un aprendizaje basado en casos y situaciones reales. Además, proponen que para que el aprendizaje sea más efectivo es necesario que el conocimiento coincida con la forma en la que deba ser utilizado, a partir de ejemplos y conexiones reales con la profesión. Por último, sugieren que para que el alumnado pueda transferir el aprendizaje, el uso de comparaciones con ejemplos reales puede ayudar al alumnado a identificar aspectos profundos y progresar en su ámbito.

En esta línea, también les siguen MacMahon et al. (2022) que consideran relevante cuatro aspectos: *prácticas* de aprendizaje efectivas, con un *significado* para el éxito actual y futuro, vinculadas con la *identidad* profesional y, aprendiendo con y de otros dentro de la *comunidad* universitaria. Por este motivo, para Han y Hamilton (2022), la responsabilidad del docente universitario es permitir que el alumnado cree significado sin importar el contenido o modalidad del curso (presencial, híbrido o en línea). Por otro lado, para Cifuentes et al. (2020) es indispensable generar espacios de cuestionamiento y formulación de interrogantes

que permitan al docente crear un proceso constructivo y crítico de su enseñanza y que, asimismo, lo lleve a replantear sus procesos y metodologías. Algunas de las cuestiones que plantean son: ¿Qué aprendieron los estudiantes?, ¿Qué aspectos de la clase salieron según lo esperado?, ¿Qué no salió tan bien?, ¿Qué aspectos se deben mejorar? Todo ello, requiere que el docente desarrolle una comprensión profunda y amplia de su materia, incluidos los conceptos centrales, métodos de investigación y modos de comunicación (Stone et al., 2001).

Por último, Brooks y Brooks (1999) reconocen que llevar esta dinámica de clase no es fácil, sino que sería mucho más sencillo difundir información en un aula, asignar capítulos de libros de texto y calificar hojas de trabajos y exámenes que ayudar a cada estudiante a buscar la comprensión personal y evaluar la eficacia de esa búsqueda, que probablemente sea más razonable estructurar las lecciones en torno a una respuesta correcta para cada pregunta que valorar la diferencia de visiones, frecuentemente contrastables y, que sea más reconfortante pensar que todos los estudiantes presentan similares perfiles que verlos como personas cuyas experiencias previas han dado forma a conjuntos de personas únicas con diferentes necesidades cognitivas. No obstante, enseñar y aprender son procesos complicados, llenos de confusión, contradicciones y múltiples verdades. Es por ello, que cada vez más se apuesta por estudiantes que sean pensadores, solucionadores de problemas y que vean el aprendizaje como búsqueda de sentido.

Evaluación

Como en todas las asignaturas, preparar una o varias materias implica para los docentes trabajar en tareas de elaboración de la docencia, materiales para el alumnado, horas lectivas, tareas de corrección y de información, tutorización (González, 2012) y coordinación con otros docentes. Todo este esfuerzo y tiempo de dedicación que ejercen pretende favorecer el aprendizaje del alumnado (Villardón, 2006), pero es después de la evaluación cuando se aprecia si realmente el alumnado ha llegado a aprender (Burmeister, 2021). Es ahí, cuando muchos docentes se plantean, cuál ha sido el problema cuando una parte del alumnado no entrega lo que se pedía o lo entrega parcialmente en caso de un trabajo, o cuando las calificaciones de la prueba final no han sido según lo que se esperaba. Así pues, desde la perspectiva del docente, la evaluación permite valorar el progreso y los logros del estudiantado, así como contrastar la adecuación con la metodología empleada, aportando una base para introducir mejoras para años posteriores (Gil-Flores, 2012).

Por otro lado, desde la mirada del estudiante, la evaluación es una de las partes con mayor interés a la vez que más temidas (Álvarez, 2008), ya que conlleva a la asignación de calificaciones, en función de las cuales se establece la superación o no de la materia (Gil-Flores, 2012). En consecuencia, influye en los procesos de trabajo y en el aprendizaje del alumnado (McLean, 2018), debido a que determina y condiciona, en parte, en qué va a centrar su atención (Souto et al., 2020) y, por tanto, cuáles van a ser sus prioridades, su forma de aprender y las estrategias de aprendizaje (Navaridas, 2002; Struyven et al., 2005). Por este motivo, el profesorado habrá experimentado que uno de los apartados de la guía docente que más llama la atención del alumnado es el método de evaluación. Además, la evaluación permite al alumnado contrastar su progreso en cuanto a los contenidos de la materia y es considerada una oportunidad para reorientar el aprendizaje (Gil-Flores, 2012).

La evaluación es un componente necesario que forma parte de cualquier actividad que implique un proceso (Arribas, 2017). Para Çalışkan y Kaşıkçı (2010) y Pereira et al. (2022) existen diversos enfoques de evaluación. Estos enfoques habitualmente se agrupan como evaluaciones “tradicionales” o “alternativas”. Entienden por evaluaciones tradicionales generalmente aquellas que evalúan un conocimiento memorizado, pueden agrupar todo lo que son las respuestas abiertas, respuestas cortas, verdadero-falso, opción múltiple y emparejamiento. Mientras que, a diferencia de la evaluación tradicional, explican que la evaluación con una concepción alternativa promueve la comprensión e invita a los estudiantes a tomar decisiones sobre problemas críticos y complejos, es un enfoque centrado en el estudiante y en la aplicación de conocimientos y competencias en la vida real, teniendo en cuenta las características individuales de cada persona. Algunos ejemplos que proponen son los portafolios, proyectos, tareas prácticas, autoevaluación y evaluación por pares.

En esta línea, Morán (2008) y Çalışkan y Kaşıkçı (2010) indican que a pesar de que los métodos tradicionales de evaluación priman los conocimientos teóricos, en la mayoría de las ramas de estudio es crítica la parte práctica y, por tanto, ambos deben ser evaluados desde una visión constructivista. Por este motivo, cuando se plantea: ¿cuál es el método idóneo de evaluación para favorecer el aprendizaje? Posiblemente sea aquella que proponga utilizar diferentes métodos de evaluación, si es posible para cada materia y si no es posible, al menos a lo largo de toda la carrera universitaria (Kember & Leung, 2009; Morán, 2008; Pereira et al., 2022; Vásquez et al., 2020).

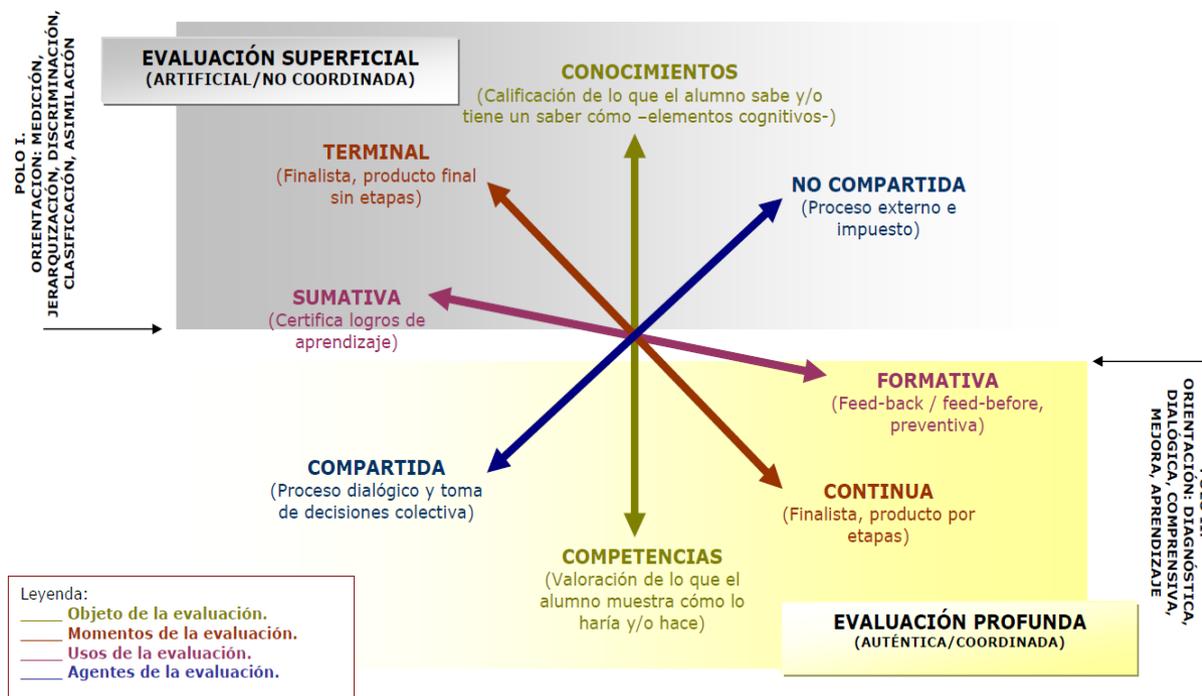
La diversificación de la evaluación y el método empleado tiene una gran influencia sobre el aprendizaje del estudiantado (Kember & Leung, 2009; Morán, 2008; Souto et al., 2020; Pereira et al., 2022) y, además, posibilita reunir evidencias suficientes en cantidad y calidad para hacer juicios sobre las competencias de cada estudiante (Álvarez, 2008; Villardón, 2006), debido a que parece ser que diferentes métodos de evaluación valoran diferentes competencias (Struyven et al., 2005; Vallés et al., 2018). Por ejemplo, en Pereira et al. (2022) los estudiantes percibieron la oportunidad de desarrollar competencias específicas y generales mediante la combinación de métodos tradicionales y alternativos.

Además, el hecho de hacer uso de diferentes métodos de evaluación implica que la evaluación no se centre en un momento concreto, sino que tenga lugar en diferentes momentos durante la materia. Esto conlleva a que la evaluación tenga un papel mucho más amplio, de manera que se entienda como un proceso en vez de un mero conjunto de resultados (Souto et al., 2020; Vásquez et al., 2020). En este sentido, para Morán (2008) cuando el docente emplea una única prueba a finales de curso, la mayoría del alumnado pospone su estudio hasta días antes de la prueba. Por tanto, como resultado los conocimientos acerca de la materia a largo plazo son escasos debido a que, una parte de los conocimientos aprendidos en poco tiempo no son adecuadamente retenidos y, suelen llevar a un aprendizaje superficial (Birenbaum & Feldman, 1998) y, por tanto, se suelen olvidar al poco tiempo. Así pues, se entiende que una evaluación superficial es aquella que se orienta a la calificación, es puntual, y generalmente final en cuanto al momento, sumativa en cuanto al uso, y con el propósito de calificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 2011; Souto et al., 2020).

Por el contrario, cuando la evaluación se entiende como un proceso continuo, el aprendizaje a largo plazo suele ser más efectivo. De manera que, el alumnado se tiene que esforzar durante todo el curso y al mismo tiempo puede autoevaluarse y darse cuenta de las carencias de sus conocimientos (Morán, 2008). A ello, Sánchez (2011) y Souto et al. (2020) lo denominan “evaluación profunda”, es decir, cuando una evaluación se encuentra orientada a la mejora del aprendizaje y, por tanto, se considera continua en cuanto al momento, formativa en relación al uso, y con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (**Figura 27**). En esta línea, para Villardón (2006) la primera pretende evaluar las competencias y la segunda evaluar el desarrollo de las competencias.

Figura 27

Polos de la evaluación de los aprendizajes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior



Nota. Obtenido de Sánchez (2011).

La evaluación desde una visión profunda, según Sánchez (2011) y Pereira et al. (2022) permite al docente contemplar cómo se está desarrollando el aprendizaje del alumnado. Es decir, le posibilita el seguimiento de los avances y obstáculos por los cuáles hace frente el alumnado y, por tanto, se puede generar un proceso de *feedback* y *feedbefore* que permita optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la evaluación formativa comparte con la sumativa que, ésta también presenta una calificación final, aunque contempla una diversidad de fuentes y momentos. En esta línea, para Prideaux (2007) la evaluación formativa continua con retroalimentación es una pieza central en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la retroalimentación aportada al alumnado sobre los resultados de evaluación ayuda a contrastar los resultados obtenidos con los objetivos de aprendizaje esperados.

Para Coll et al. (2012) la evaluación debe ser percibida como un contexto para aprender a ser un aprendiz competente. De manera que el *feedback* proporcionado al alumnado, le haga aprender, reflexionar y mejorar. Evitando que la respuesta o la solución no salgan del docente sino del propio alumnado y, en la cual no se establezca una única forma de respuesta al problema. Eso permitirá que el alumnado no responda a las tareas desde la perspectiva del profesorado, porque después de todo, es el docente quien tiene la última palabra sobre los indicadores de éxito como las calificaciones de los estudiantes (Struyven et al., 2005) y sino, como señala Stuyven et al. (2005): ¿Quién no ha sido un aprendiz estratégico en cierto modo? ¿Quién no ha querido “descifrar” al docente? O ¿no ha tenido el impulso subconsciente de buscar para obtener información y formar opiniones sobre “lo que quiere” el docente?

Siguiendo con la evaluación profunda, para Sánchez (2011) ésta es continua porque se basa en un conjunto de resultados de aprendizaje, obtenidos mediante las diversas actividades realizadas por el alumnado durante la materia, de la cual se deriva una valoración pero no siempre una calificación. También, para Casanova (2012) los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser valorados de manera continua y de forma cualitativa, para que ofrezcan datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no, para reforzar y mejorar durante el proceso. No obstante, un elevado número de tareas de evaluación pueden también tener una repercusión negativa sobre el alumnado, debido a que éstos pueden adoptar un aprendizaje más superficial (Gijbels & Dochy, 2006).

Desde esta visión, también es compartida porque el docente tendrá que crear las condiciones y opciones necesarias para que el alumnado participe y tenga un mayor compromiso en la evaluación de los aprendizajes universitarios (Pereira et al., 2022; Sánchez, 2011), debido a que implicar al estudiantado en el diseño y proceso de la evaluación favorece la percepción sobre la misma, entendiéndola atractiva y justa (Pereira et al., 2022) y, por tanto, mejora su predisposición (Romero-Martín et al., 2015). De acuerdo con Vásquez et al. (2020) la evaluación además de ser uno de los elementos claves en el proceso enseñanza-aprendizaje es, al mismo tiempo, un proceso en sí misma. Al evaluar el aprendizaje, desde una perspectiva amplia, se precisa obtener información no solo por parte del docente, sino también, recoger la información que pueda tener el estudiantado y sus pares sobre el logro de los aprendizajes.

Para Villardón (2006) la autoevaluación y evaluación de compañeros, así como la reflexión, son elementos que favorecen el desarrollo de competencias. Entiende que la concepción del aprendizaje como algo activo, debe integrar un sistema de evaluación mediante la acción del estudiante que le permita hacer uso de sus saberes de forma creativa para resolver problemas reales. Esto también es apoyado por Dawson et al. (2019). Para Blanco et al. (2008) la autoevaluación ayuda a tomar conciencia de aspectos diversos por parte del estudiantado y a reflexionar sobre lo que han aprendido, cómo lo han aprendido y del tipo y calidad de la interacción generada dentro del grupo. La única reticencia que Souto et al. (2020) encuentran en el momento de la autoevaluación o evaluación por pares está relacionada con la calificación, pero no tanto con la evaluación propiamente dicha.

De este modo, se aprecia que la evaluación tradicional no satisface los requisitos que exige la evaluación del aprendizaje basado en las competencias y las metodologías activas y, por tanto, se defiende una práctica que incluya una propuesta alternativa que añada y potencie nuevos planteamientos, pero sin necesidad de rechazar los presupuestos de la evaluación tradicional (Álvarez, 2008). Así pues, aunque ambas evaluaciones sean valiosas (se basan sobre información de calidad y proporcionan una retroalimentación válida) es mediante la complementariedad de ambas visiones la que conduce a una visión global de lo que debería ser la evaluación en la universidad como elemento de formación competencial (Hattie & Clarke, 2019; Souto et al., 2020; Villardón, 2006). Por este motivo, probablemente gran parte del profesorado actual se encuentre situado en un plano intermedio entre ambas visiones, con la intención de hacer uso de una amplia gama de métodos que favorezcan las diferentes competencias del alumnado (Çalışkan & Kaşıkçı, 2010; Uiboleht et al., 2018; Vallés et al., 2018). Asimismo, a pesar de que en este tipo de evaluaciones el docente requiere una elevada dedicación, se consideran gratificantes debido a los beneficios que generan para el alumnado (Romero-Martín et al., 2015).

Por último, el alumnado también ha identificado varios beneficios de la evaluación formativa, como es el desarrollo de un aprendizaje activo, procesual, práctico y auténtico (Souto et al., 2020). En Pereira et al. (2022) el alumnado percibe positiva la evaluación cuando permite la personalización y la implicación. Además de la oportunidad de desarrollar las competencias generales y específicas, inherentes a este tipo de evaluación, y aplicarlos en contextos prácticos. Por otro lado, también se valora la relación entre el grado de implicación, el conjunto de actividades de aprendizaje empleadas y las calificaciones obtenidas. Así pues,

los estudiantes perciben una relación positiva entre la evaluación formativa y la calificación (Romero-Martín et al., 2015). Mientras que cuando el estudiantado experimenta que los métodos alternativos son calificados de forma arbitraria o *ad hoc*, es posible que presenten una mayor preferencia hacia las pruebas tradicionales que supuestamente son “objetivas” (Pereira et al., 2022).

Coherencia currículum

La construcción de un aprendizaje complejo es característico de las distintas disciplinas que conforman la institución universitaria (Castañeda-Figueiras et al., 2012). Knight (2001) destaca que las instituciones educativas abordan un aprendizaje complejo debido a que son muchos los conceptos que no han sido desarrollados de forma completa, al mismo tiempo que existen grandes cantidades de información que necesitan su organización y retención. Además, el currículum se plantea en condiciones sociales determinadas. Esto hace que se encuentre muy limitado para actuar en escenarios diferentes para los que fue creado y, que por tanto se hace complicado predecir exactamente cómo será en un futuro y describir con precisión cada punto de transición de ahora hasta entonces.

Por otro lado, la expectativa que la educación superior ayudará a los estudiantes a ser más autónomos y capaces de adaptarse flexible y creativamente a realidades imprevisibles (Castañeda-Figueiras et al., 2012), aumenta esa complejidad y da a entender que el currículum es más que solo seleccionar y organizar el contenido (Knight, 2001) dentro de las distintas materias. Esta visión, obliga a incorporar otro cúmulo de experiencias, de actividades, de relaciones, etc., que no se contemplaban anteriormente. La movilidad de las personas, la globalización, los avances tecnológicos, influyen en el cambio de las instituciones educativas y, también constituyen elementos centrales que deben incorporarse al currículum (Casanova, 2009).

Sin embargo, los cambios constantes dificultan la comprensión de las influencias contextuales, y son a su vez exclusivos del programa, tiempo, lugar y personas involucradas (O’Neill, 2015). Dada esta situación, para Casanova (2012) es necesario abogar por un currículum que apueste por una formación integral, que favorezca aprendizajes transferibles, que dote de competencias para desenvolverse en la vida, y ayude al crecimiento personal y profesional. Esto, exige una revisión continuada y constante en el tiempo, que garantice

vertebrar la cercanía entre los diversos contextos, como son el contexto académico y profesional (Gal et al., 2021). No obstante, en estudios como Cardona-Moltó et al. (2017) se manifiesta que desde la perspectiva del alumnado los programas de estudios no están satisfaciendo las necesidades de formación de los egresados.

De hecho, en Bovill et al. (2011), Brooman et al. (2015), Bovill y Woolmer (2019) y Fraser y Bosanquet (2006) una de las críticas que realizan es cuando los estudiantes son percibidos como receptores del currículo, y no juegan un rol activo en su construcción. Por este motivo, para Knight (2001) y Prideaux (2007) el currículum debe ser concebido como un proceso dinámico y complejo construido y mediado de forma continua entre los docentes, estudiantes, realidad externa y el conocimiento. Fraser y Bosanquet (2006) destacaron que en la Educación Superior el término de currículum tiene interpretaciones muy diferentes. Éste puede ser interpretado como: a) la estructura y el contenido de una unidad (materia); b) la estructura y el contenido de un programa de estudios; c) proceso y estructura que permite el aprendizaje de los estudiantes; d) proceso de aprendizaje dinámico, emergente e colaborativo tanto para el estudiante como para el docente.

En las dos primeras conceptualizaciones se entiende el currículum como un producto que se puede definir y luego registrar. Así pues, se centra en lo que se puede enseñar en una materia, pero también puede incorporar la totalidad del programa de estudio realizado por el estudiante. En las siguientes dos conceptualizaciones el currículum se entiende como un proceso. La diferencia entre una y otra, se encuentra en que en una de ellas los docentes proporcionan un marco dentro del cual los estudiantes negocian el currículo; mientras que en la versión colaborativa la estructura de la experiencia de aprendizaje no está predeterminada o definida, sino que surge de las necesidades del alumnado y las interacciones que surgen en el aula. Entre estas cuatro concepciones del currículum, siguiendo la línea de Kember y Leung (2009), se entenderá como la estructura y el contenido de un programa de estudios.

Desde esta visión, en Fraser y Bosanquet (2006) los académicos consideran el currículum la estructura y el contenido de un programa de estudios preinscripto, con un núcleo coherente y progresivo que abarca múltiples materias (obligatorias y optativas). A partir de las cuales los estudiantes desarrollaran un cuerpo de conocimientos y competencias bajo el nombre de esa titulación y, que responden a las demandas sociales y profesionales. En esta línea, también es definido por Casanova (2009) y González-García (2018). De igual

forma, para Knight (2001) los currículos que sostienen un aprendizaje complejo deben ser coherentes y progresivos.

De acuerdo con Knight (2001) el currículum debe ser progresivo de modo que los primeros años sean apropiados con el nivel de los principiantes y los últimos años para los expertos en formación. Por otro lado, se entiende que un currículum es coherente cuando sus partes se encuentran enlazadas, unidas entre sí y que constituyen un todo armonioso y lógicamente construido (Casanova, 2009) en función de los aprendizajes que se pretenden formar, ya que en su conjunto responden a una realidad concreta (Goñi, 2005). Así pues, según Aguilar y Quispe (2015) un currículum es coherente cuando responde a los fines deseados y al tipo de ciudadano que se requiere y que responda a las necesidades de un país plasmadas en la propuesta de un diseño curricular hasta su concretización en la enseñanza. Es por este motivo, que para Trinidad (2012) la coherencia curricular debe crear un equilibrio entre el ciudadano y el profesional que se quiere formar “un profesional asociado a los conceptos de identidad cultural, responsabilidad social y participación e integración ciudadana, pertinencia social, responsabilidad ecológica y ambiental, compromiso ético, y pensamiento crítico, entre otros” (p.4).

Siguiendo a Marcano e Inciarte (2000) para hacer coherente el currículum no es suficiente con seguir una secuencia de pasos, sino que además se debe considerar la visión del alumnado que aprende y experimenta la práctica. Esta perspectiva es apoyada por diversos estudios (Bovill et al., 2011; Bovill & Woolmer, 2019; Brooman et al., 2015; Fraser & Bosanquet, 2006). El currículum debe contemplar todas aquellas condiciones del entorno de enseñanza-aprendizaje y relaciones sociales y ambientes para tener en consideración la influencia que derivan de esos ambientes. De manera que sirva para ordenar los contenidos vinculados a la realidad y de esa forma hacer efectivo el aprendizaje. Así pues, no solo se debe contemplar contenidos de las materias, sino la práctica educativa en su totalidad, así como los fines que se siguen en el desarrollo de la educación (Marcano & Inciarte, 2000).

Por el contrario, un currículum que se presenta en partes pequeñas, desconectadas unas de otras y no entretejidas en un todo para el alumnado, tendrá un efecto negativo sobre el mismo: 1) porque dificultará la aplicación de las partes pequeñas en otros contextos y 2) será complicado demostrar la comprensión de cómo las partes se relacionan con sus totalidades (Brooks & Brooks, 1999). Para Feito (2010) uno de los problemas de la

configuración curricular es la tendencia de concebir el conocimiento como un conjunto de compartimientos estancados. A raíz de ello, Casanova (2009) sugiere que otra de las características que tendría que poseer un currículum es la integración de saberes, lo que mejoraría el aprendizaje motivado, el interés por seguir aprendiendo y la facilidad para comprender la aplicación a la vida. Además, plantea que parte de las razones, por las cuales el alumnado pierde el interés en los estudios es debido a la desconexión entre el aprendizaje y la vida.

También, para Gal et al. (2021) el modelo curricular debe poner mayor énfasis en un modelo curricular integrado. Según Harden et al. (1984) se define como “la organización de las materias para interrelacionar o unificar temas con frecuencia enseñados en cursos o departamentos académicos separados” (p. 288). Para Goñi (2005) coordinar el currículum que los estudiantes reciben ha sido siempre una tarea necesaria, por lo que consideran fundamental la coordinación entre los docentes tanto del mismo curso como de un mismo curso. A ello, O’Neill (2010) plantea la necesidad de tener ese diálogo temprano y profundo.

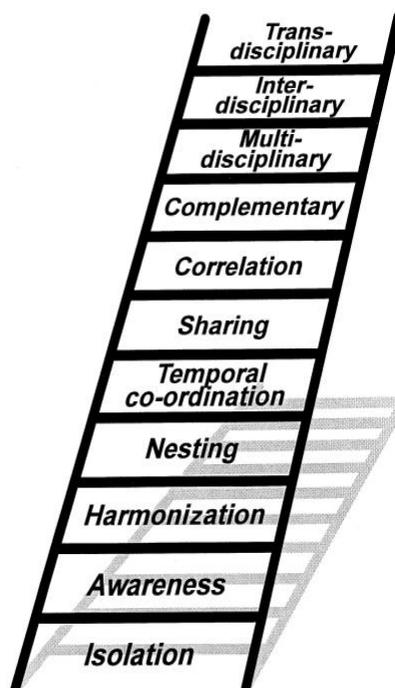
El escuchar las vivencias compartidas por el equipo docente a través de espacios reflexivos, posibilita tomar posturas críticas sobre las distintas realidades y se valora el conocimiento social, personal y experiencial (Ramírez et al., 2021). Este proceso brinda un análisis más amplio y profundo de la realidad de un programa educativo, contextualizando su pertinencia, necesidades y problemas a mejorar (García Marroquín, 2021). Al final, en la práctica son los docentes, en última instancia, quienes posibilitan que los cambios esperados se puedan materializar (Fonseca & Gamboa, 2017). Harden (2000) desarrolló 11 escalones de la escalera de integración (**Figura 28**):

- Aislamiento: Se organiza la enseñanza sin considerar otras materias.
- Conciencia: Se es consciente de lo que se cubre en otras materias.
- Armonización: Se comunica sobre los cursos y se adapta el contenido.
- Anidamiento: Se toma contenido de otros cursos dentro de los propios.
- Coordinación temporal: El contenido similar es cubierto en paralelo entre los cursos.
- Comparte: Se enseña en conjunto, realizado en áreas comunes de contenido.
- Correlación: En el que una sesión o curso de enseñanza integrada puede introducirse además de la basada en el temario de la materia.

- Complementariedad: Relacionada con un tema al que pueden contribuir varias disciplinas.
- Multidisciplinar: Se identifican temas para ser visto a través de una lente multidisciplinar aunque cada disciplina mantiene su identidad y comprensión del problema.
- Interdisciplinario: Hay más desarrollo de los puntos en común entre disciplinas.
- Transdisciplinario: En el plan de estudio se centra en el proceso del estudiante de construir significado mediante la información y la experiencia.

Figura 28

Los 11 escalones de la escalera de integración



Nota. Obtenido de Harden (2000, p. 552).

Asimismo, Gal et al. (2021), y Brauer y Ferguson (2015) plantean la necesidad de la integración entre disciplinas. De manera que se potencien y refuercen los temas mediante la progresión de lo simple a lo complejo, haciendo uso del currículo para romper los límites que surgen entre los cursos y departamentos. Tratando de mejorar la educación e interrumpiendo la barrera tradicional entre disciplinas. Además, para Casanova (2009) el currículo también debe apostar por la innovación. No obstante, plantea que los cambios en educación, los reales y efectivos, tienen lugar en las aulas, y a pesar de que el impulso puede nacer desde las teorías, éstas se traducen en cambio cuando son asumidas por los

participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo contrario, quedan en el papel sin mayor repercusión, y mientras tanto la práctica en el aula continúa siguiendo los patrones anteriores. Según Casanova (2009) algunas características que definen la innovación son: se generan internamente y son promovidas por los profesionales de las instituciones educativas, su ámbito de aplicación es el propio centro y, por tanto, tienen como objetivo la mejora de su currículum, su duración puede ser de corto a medio plazo y su aparición es frecuente.

Finalmente, para Goñi (2005) el modelo de currículum que se utiliza, un modelo de enseñanza que ha pasado a un modelo de mayor equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje. Este modelo ha llevado a plantear una situación didáctica caracterizada por la aparición de tres elementos: docente, estudiante y la tarea. Situación que se da en un entorno social concreto y que tiene el currículum, y las competencias a lograr por parte del alumnado, como base.

Carga de Trabajo

Es probable que los docentes hayan escuchado con frecuencia a los estudiantes hablar sobre el hecho de que su carga de trabajo es demasiado elevada o que su asignatura no es la única sino que tienen más trabajos de otras asignaturas. Respecto a este tema, en la literatura existe una tendencia a distinguir dos formas de carga de trabajo, una de manera objetiva y otra de forma subjetiva o percibida por los estudiantes. No obstante, debido a la dificultad de determinar la carga de trabajo real, diversas investigaciones han apostado por la segunda opción, la percepción de los estudiantes sobre esa carga de trabajo (Baeten et al., 2010; Kember, 2004; Kember & Leung, 1998, 2006; Kyndt et al., 2014). Así pues, en Kyndt et al. (2014) se cuestiona qué es lo que los estudiantes realmente quieren decir con una carga de trabajo demasiado elevada y si es algo que se puede y se debe modificar dentro del programa de estudios.

En primer lugar, la carga de trabajo objetiva se mide como el número de horas que necesita objetivamente el alumnado para las clases programadas, el tiempo requerido para comprender el contenido del curso y completar las tareas encomendadas (Goñi, 2005; Kember, 2004; Kember & Leung, 1998; Kyndt et al., 2014). Para ello la EEES, desarrolló el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), un sistema curricular basado en el estudiante y que, por tanto, centrado en el aprendizaje y no solo en la enseñanza.

Esta medida se concretó mediante la carga de trabajo del estudiante. Así pues, los créditos ECTS proporcionaron al estudiantado una estimación del tiempo requerido al inscribirse a un curso, debido a que comprenden el tiempo necesario para completar todas las actividades de aprendizaje de un curso o programa de estudios (Goñi, 2005; Kyndt et al., 2014; Serrano et al., 2011).

En segundo lugar, la carga de trabajo percibida, se describe como una combinación de las demandas impuestas al estudiante, y el efecto de éstas en el estudiante, como es el esfuerzo y la frustración como resultado de esta carga de trabajo (Kyndt et al., 2014). En esta línea, para Kember (2004) la percepción de una carga de trabajo pesada es una sensación en forma de presión o estrés que experimentan los estudiantes y que muchas veces su visualización está implícita. En López-Núñez et al. (2018) más de la mitad de los estudiantes universitarios de grado sufrieron algún problema médico, entre los que se destacaron la ansiedad o el estrés. Además, este tipo de percepciones, en las cuales los estudiantes tienden a concebir la carga de trabajo de manera excesiva, generalmente fomentan el uso de atajos indeseables en la forma de estudiar, y que muchas veces, suelen trasladarse al uso de enfoques de aprendizaje superficiales (Gijbels & Dochy, 2006; Kember & Leung, 1998, 2006; Lizzio et al., 2002).

De modo que, Kember y Leung (1998) plantean la necesidad de que los docentes sean conscientes de la influencia de la carga de trabajo sobre la forma que aprende su alumnado. No obstante, obtienen que la carga de trabajo real sola no es una buena medida de la carga de trabajo percibida, dando a entender que la carga de trabajo percibida es una función compleja que abarca una variedad de variables. Es decir, la percepción de los estudiantes sobre la carga de trabajo no equivale al número de horas de trabajo, a pesar de que exista un grado de influencia (Kember, 2004). Kyndt et al. (2014) indican que existen dos razones por las cuáles es importante diferenciar la carga de trabajo y la carga de trabajo percibida.

Por un lado, cuando los estudiantes evalúan a los docentes, los docentes mejor valorados no son aquellos cuyas exigencias son bajas sino lo contrario (Kember, 2006). Por otro lado, aunque la relación entre el tiempo y el aprendizaje tiene una relación lógica, debido a que el aprendizaje tiene lugar dentro del tiempo disponible del estudiantado y mediante las actividades de aprendizaje, y es imposible aprender si no hay tiempo para ello (Karjalainen et al., 2008), Karjalainen et al. (2008) afirman que incluso una cantidad infinita de tiempo no

garantiza el aprendizaje, ya que a pesar de que el tiempo sea una condición necesaria para el aprendizaje, no es suficiente por sí misma, ya que intervienen también otros factores. A ello, Kember (2004) y Kyndt et al. (2014) también añaden que tener tiempo suficiente no es suficiente para impedir sentimientos de estrés o sobrecarga.

Pero entonces, ¿se puede reducir la sensación de exceso de carga de trabajo sin reducir el número de horas dedicadas a ello? En primer lugar, cuando el estudiantado no dedica tiempo al estudio independiente, que puede ser usado de diversas formas tanto antes como después de la clase (ej. revisión materiales, ejercicios, tareas que fomenten el aprendizaje profundo, preparación para el examen, etc.), el aprendizaje solo puede tener lugar durante las horas de la enseñanza. No obstante, para Karjalainen et al. (2008) la calidad de los resultados de aprendizaje no puede reducirse al número de horas utilizadas en la enseñanza. Explica que aún no se ha encontrado un método de enseñanza tan eficiente donde el aprendizaje del alumnado no requiera más esfuerzos que el de asistir a la clase y trabajar durante la misma. Por esta razón, entiende que los docentes no solo deben unir la enseñanza con el tiempo de estudio independiente del alumnado sino también ayudarles a usar ese tiempo de manera efectiva y mejorar su aprendizaje. Además, Kember et al. (1996) y Kyndt et al. (2014) añaden que el interés y la motivación juegan un rol fundamental en reducir la carga de trabajo percibida.

Para Brooker et al. (2017) los estudiantes como agentes activos tienen la capacidad de administrar sus vidas y tomar decisiones sobre cómo enfrentar sus dificultades. Mientras que, por su parte, los docentes pueden ayudar a facilitar ese compromiso y brindarles la oportunidad para cambiar. Así pues, según Kyndt et al. (2014), por parte del alumnado se puede reducir la sobrecarga del trabajo si éste sabe cómo organizarse y utilizar el tiempo, es decir, se planifica y establece prioridades, y aprende a cómo puede ahorrar dicho tiempo, por ejemplo, haciendo preguntas. Por otro lado, los docentes pueden reducir la sobrecarga de trabajo percibida, al estimular la motivación mediante el entorno de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Brooker et al. (2017) los docentes tienen el potencial de llegar a una gran cantidad de alumnado y, por tanto, pueden tener un impacto sustancial en las dificultades más frecuentes, por ejemplo, en la manera que tienen de administrar el tiempo o las razones por las cuáles el alumnado percibe una excesiva carga de trabajo. Las dificultades que aparecen pueden servir como ejemplo para ese curso o para años posteriores. También, otras de las

estrategias que proponen es la explicación de la estructura del curso y su propósito desde el inicio, así como la alineación de las actividades con el objetivo del curso, la fracción de las tareas complejas, o invitando al alumnado a participar en actividades de autorreflexión a lo largo de la materia.

A ello, Romero-Martín et al. (2015) sugieren que el docente planifique con una mayor precisión la asignación de la carga de trabajo durante el cuatrimestre, para así evitar la sobrecarga en las últimas semanas, debido a que cuando se juntan las exigencias de los proyectos finales con las pruebas de final de curso la percepción sobre la carga de trabajo suele aumentar. Esto, es debido a que los exámenes normalmente tienen un peso significativo para las calificaciones y que, por tanto, tienden a crear una ansiedad considerable (Pereira et al., 2022). Por el contrario, esta percepción puede disminuir cuando se fijan plazos que permitan ayudar al alumnado a ajustarse mejor a una evaluación formativa, evitando que el alumnado abandone la materia generada cuando los plazos son demasiado flexibles (Romero-Martín et al., 2015).

Por otro lado, las actividades que se acercan a la realidad cercana o profesional, aumentan el interés y la motivación del alumnado y, por tanto, reducen su percepción sobre la carga de trabajo excesiva. En Kyndt et al. (2014) los estudiantes percibieron que el aprendizaje basado en proyectos que requería un mayor tiempo de inversión, estimulaba la motivación e interés del alumnado por su vinculación con la práctica, y como consecuencia, reducía la percepción de la carga de trabajo y aumentaba el nivel de satisfacción. Para Brooker et al. (2017) el docente también puede plantear oportunidades para que los estudiantes prueben nuevas estrategias y desarrollen redes de apoyo. Las percepciones sobre la carga de trabajo pueden disminuirse al aumentar la interacción dentro del grupo de pares y entre el profesorado y estudiantes (Kyndt et al., 2014). Algunos ejemplos, propuestos por Kyndt et al. (2014) son: a través de foros en línea donde los estudiantes puedan discutir temas mientras reciben el apoyo de los docentes; o a través de un docente entusiasta que sea capaz de contar una historia coherente con ejemplos prácticos, en vez de leer las diapositivas.

Kember (2004) indica que las buenas relaciones que se producen entre los estudiantes son un factor positivo para ayudarlos a hacer frente a los trabajos. Plantea que trabajar conjuntamente ayuda no solo a comprender mejor los conceptos más complicados sino también a raíz de ello, cuando se producen relaciones fuertes afectan sobre la reducción de la

carga de trabajo percibida. Por tanto, afirma que cuando la percepción sobre la carga de trabajo es razonable, da tiempo para que se desarrollen las relaciones entre el alumnado, lo que conduce a múltiples beneficios, como la cooperación y el espíritu positivo. También, para Lizzio et al. (2002) las percepciones sobre una carga de trabajo razonable o apropiado por parte del estudiantado se asocian con el nivel de satisfacción, desarrollo de competencias genéricas y el nivel de logro académico. Por último, Kyndt et al. (2014) señala que las actividades de ocio, aunque parezcan una pérdida de tiempo pueden reducir el estrés por la sobrecarga de trabajo percibida.

10.2.2. Relación profesor-estudiante

Relación entre el docente y estudiantes

La relación entre el profesorado y el alumnado es considerada como las piezas claves y básicas en el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje y que, por tanto, no se pueden ignorar (Amorim et al., 2022). Es un tipo de relación especial interpersonal y social, que es la clave para el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes y que puede influir en todo el entorno educativo (Bainbridge & Houser, 2000; Murray & Zvoch, 2011; Sabol & Pianta, 2012; Xu & Yang, 2019). Ello, indica el papel central que juega la relación entre ambos (Xu & Yang, 2019), especialmente con el papel de los docentes que ha pasado de ser la única vía de acceso a la información a convertirse en un apoyo para el alumnado en la construcción del conocimiento (Uiboleht et al., 2018).

De hecho, para Nguyen et al. (2015) entre los motivos principales por los cuales el entorno de enseñanza-aprendizaje difiere de una clase a otra son producidas por las relaciones que surgen entre sus miembros y en relación al entorno. Por este motivo, a pesar de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es comunicativo por su esencia, ya que las influencias educativas que se establecen (mediante las relaciones entre sus miembros) se producen dentro de contextos comunicativos (Mena, 2013; Rochina et al., 2020), ésta difiere de una clase a otra. Además, De Borba et al. (2020) añaden que cada docente utiliza sus propias herramientas y metodologías para explorar el espacio físico y promover la conexión, el movimiento y la fluidez del proceso de construcción del conocimiento colectivo.

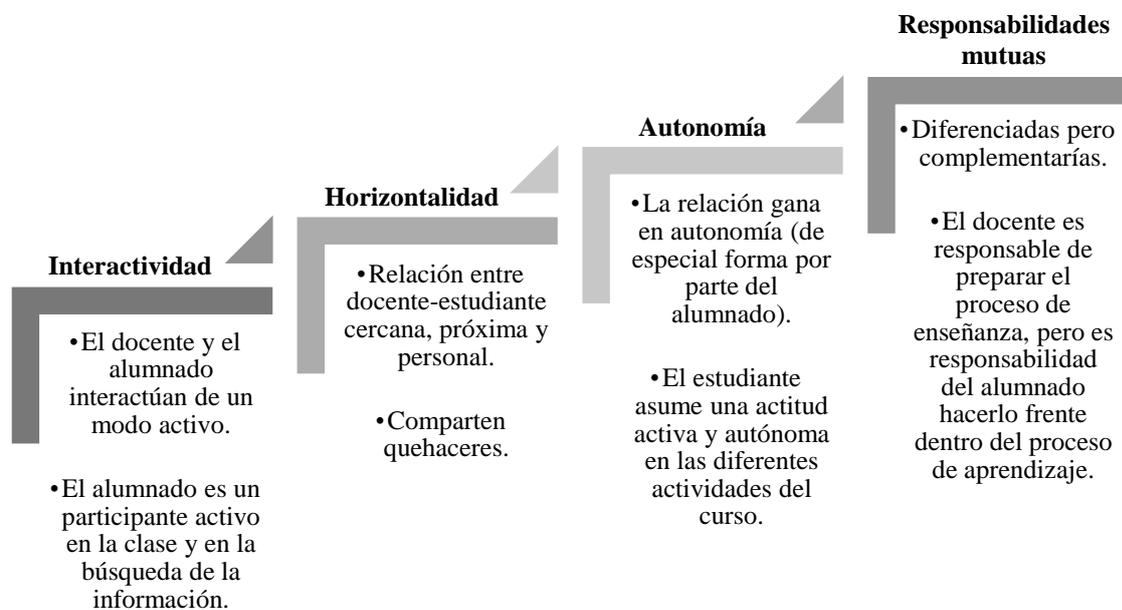
Para Amorim et al. (2022) uno de los primeros estudios que surgieron para describir una relación positiva entre el docente y el estudiantado fue en Pianta et al. (1995), y que

estaba caracterizada por ser una relación estrecha y cálida con una comunicación exitosa, y que más adelante se amplía con sentimientos de respeto, apoyo, valor (Doll et al., 2004), confianza y empatía (Flores, 2019). Esto es debido a que, según Bainbridge y Houser (2000) cuando los docentes y los estudiantes van más allá de los roles formales y empiezan a verse como personas, se forman relaciones interpersonales y, cuando la comunicación se vuelve interpersonal las personas se tratan unos a otros con mayor respeto y confianza. En esta línea, Goñi (2005) añade que la relación entre el docente y los estudiantes ha ganado (en el modelo centrado en el aprendizaje) una mayor interactividad, horizontalidad, autonomía y aceptación de responsabilidades diferenciadas y complementarias (**Figura 29**).

Desde esta visión, la relación entre el profesorado y el alumnado es más próxima y personal, permite una comunicación más fluida y cercana y, que, mediante los avances tecnológicos y las diferentes modalidades (presencial, online o híbridas) producidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje han conllevado a una comunicación más rápida y constante (Polhun et al., 2020; Xiaojun & Limniou, 2021). Esta inmediatez, para Bainbridge y Houser (2000) ayuda a reducir la percepción de la distancia, lo que permite favorecer la comunicación entre docente-estudiante.

Figura 29

La relación entre profesorado-alumnado en un modelo centrado en el alumnado



Nota. Adaptado de Goñi (2005).

No obstante, la relación entre docente-estudiante no es la misma en todas las etapas educativas, cada etapa presenta diferentes características y formas de construir una buena relación entre docente y estudiante (Xu & Yang, 2019). Este hecho, para Amorim et al. (2022) es visible, entre otros factores, por el número de estudiantes por clase. Mencionan que a medida que se va subiendo de etapa educativa el número de estudiantes por clase va aumentando y, como resultado, los docentes tienen más estudiantes que requieren de su tiempo (Košir & Tement, 2014). Parte de este cambio en la relación, según Xu y Yang (2019) es debido a que a los estudiantes (refiriéndose a los estudiantes universitarios) van ganando madurez e independencia y que, por tanto, requieren de una relación como la que se ha mostrado en la **Figura 29**.

Por otra parte, de acuerdo con Jennings y Greenberg (2009) la relación entre docente-estudiante es un elemento central para una gestión eficaz del aula y que promueve el entusiasmo y el disfrute del aprendizaje, también para Kember y Leung (2005) la relación entre ambos puede convertirse como un requisito previo para una enseñanza más interactiva. En este sentido, las relaciones entre profesorado y estudiante (al igual que entre estudiantes o entre profesores) son fundamentales para crear un buen clima en el aula. Para Espejo y Sarmiento (2017) el clima del aula presenta fuertes implicaciones para alumnado, puesto que puede potenciar el aprendizaje y el desempeño y que, al contrario, un clima negativo puede impedirlo. En Kember et al. (2007) las fuertes relaciones entre docente y estudiantado promueven la coherencia dentro de un grupo de clase, lo que conlleva a una relación positiva entre los estudiantes. En Kirk et al. (2016) se obtuvo que la relación positiva entre ambos y un sentido de pertenencia en el aula estaba relacionada con mejores calificaciones, mejor comportamiento, más participación extracurricular y mayores expectativas educativas.

Según Hagenauer y Volet (2014) la relación entre docente y estudiantes no es solo importante para el éxito en el aula sino también porque predicen los resultados futuros del alumnado. De acuerdo con Coll et al. (2012) el modo en que los docentes responden a las peticiones de su alumnado cuando éstos solicitan su ayuda puede incrementar la confianza de sus capacidades o, en cambio, situarlos en una posición más vulnerable para aprender, sobre todo, en aquellos casos que coincide con el alumnado que rara vez pide ayuda. Los estudiantes buscan en sus docentes más que solo información, también requieren que los docentes les ayuden a sentirse bien consigo mismo y a sentirse en control de su entorno, empoderándolos y motivándolos (Bainbridge & Houser, 2000). De este modo, Flores (2019)

aclara que el alumnado necesita un ambiente motivacional donde el profesorado crea en sus talentos, los promueva y refuerce continuamente. Así pues, se entiende que la relación docente-estudiante en educación superior tiene una doble dimensión, afectiva y de apoyo (Hagenauer & Volet, 2014).

Para Roing y Araya (2014) las interacciones que se producen entre ambos permiten vincular el aprendizaje con situaciones del entorno y al mismo tiempo, favorecen la ampliación, profundización y la realimentación del aprendizaje. En este sentido, según Vallejo (2020) una buena relación entre ambos, permite que el alumnado este motivado a participar de forma progresiva en los trabajos y las exposiciones, ya que la interacción producida, favorece el diálogo, la empatía, y el conocimiento de sentimientos y necesidades que cada estudiante tiene en su proceso formativo, y que finalmente, afecta a los resultados del mismo (Sonllewa et al., 2018). Así pues, la relación dinámica que se da entre éstos ayudan a satisfacer las necesidades básicas del estudiantado apoyándolos para tener éxito (Bainbridge & Houser, 2000).

Dentro de la relación docente y estudiante los estudiantes encuentran un sentido de pertenencia y conexión no solo cuando los docentes interactúan positivamente con ellos, sino también cuando les dedican tiempo y son flexibles a sus necesidades (Košir & Tement, 2014). Además, Hagenauer y Volet (2014) indican que las interacciones fuera del aula, por ejemplo, cuando los estudiantes asisten a las tutorías, mejora la calidad de la relación y más conectados se sienten con la universidad. No obstante, advierte que la frecuencia de las interacciones no conduce de forma automática a resultados positivos.

Por último, de acuerdo con Amorim et al. (2022), Hagenauer y Volet (2014), y Xu y Yang (2019) las relaciones entre docente y estudiante son importantes tanto para el alumnado como para el profesorado. En las universidades los conocimientos que aportan los estudiantes pueden contribuir a la formación del docente de múltiples maneras (Xu & Yang, 2019). Asimismo, Amorim et al. (2022) advierte que la relación entre docente-estudiante puede tener grandes influencias respecto al bienestar emocional del docente y que, consecuentemente puede afectar al bienestar del alumnado y de su aprendizaje (Carroll et al., 2022; Hagenauer et al., 2015), ya que son diversos los estudios (Hagenauer et al., 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Li Grining et al., 2010; Yoon, 2002) que indican que los docentes que presentan relaciones pobres con sus estudiantes experimentan más estrés y ansiedad con el trabajo, peor autoeficacia y contribuyen al desgaste de los mismos. Así pues, no es sorprendente que en

Hagenauer et al. (2015) los docentes que se sentían más conectados y cercanos a su alumnado se percibían más felices y con menor ansiedad e ira y que, por tanto, ello repercutía positivamente sobre el alumnado y el aprendizaje en el aula.

Feedback (retroalimentación) para ayudar al aprendizaje

La retroalimentación es un elemento fundamental para una enseñanza y aprendizaje efectiva en la educación superior (Ackerman & Gross, 2010; García & Lorente, 2017; Sadler, 2010; Poulos & Mahony, 2008). Se considera uno de los elementos que más afectan al aprendizaje y al rendimiento del alumnado (Hattie & Timperley, 2007), además de ser un requisito fundamental para satisfacer las expectativas y experiencias académicas del mismo (Higgins et al., 2002; Poulos & Mahony, 2008), pero que con poca frecuencia se produce en el contexto educativo (Entwistle, 2009). Además, ésta solo se considera de utilidad cuando hay un aprendizaje inicial o cuando la información supera a lo superficial, pues la retroalimentación se construye sobre algo y que, por tanto, sucede en segundo lugar (Hattie & Timperley, 2007).

En este sentido, la retroalimentación es cualquier información que reciba el estudiantado con respecto a la ejecución o comprensión de una tarea o acción (Blanco et al., 2008) que se genera dentro del diseño de la evaluación, que puede ocurrir tanto dentro como fuera del contexto de aprendizaje inmediato, puede ser abierta o encubierta, es decir, activa y/o pasivamente buscada y/o recibida, y que, proviene por una diversidad de fuentes (Carless & Boud, 2018; Evans, 2013; Hattie & Timperley, 2007), que permiten al estudiantado reducir la brecha entre su estado actual y lo que se esperaba de él (Blanco et al., 2008; Hattie & Clarke, 2019), con la finalidad de mejorar el trabajo o las estrategias de aprendizaje tras su aplicación (Carless, 2019; Carless & Boud, 2018). Para Blanco et al. (2008) la retroalimentación más importante en el contexto educativo proviene por parte del docente y que además presenta un impacto considerable en relación con los cambios en el aprendizaje.

Esto es apoyado por Mulliner y Tucker (2017), en donde la retroalimentación individual por parte del docente (tanto verbal, escrita al ordenador o a mano) se percibió como la retroalimentación más efectiva entre las diversas modalidades. Aunque cada vez más se está complementando con la retroalimentación entre iguales (Dawson et al., 2019). En la retroalimentación se distinguen dos visiones, la primera de ellas cognitivista y la segunda de

ellas socioconstructivista (Evans, 2013). Estas dos perceptivas se han designado de múltiples maneras. Por un lado, la visión cognitivista como paradigma antiguo, tradicional, convencional o transmisivo. Mientras que la visión socioconstructivista se ha designado como paradigma nuevo, sostenible o dialógico (Espasa & Guasch, 2021; Evans, 2013; Mulliner & Tucker, 2017). Desde la perspectiva tradicional la retroalimentación se centra en proporcionar información y comentarios al alumnado, se percibe como una cuestión de conocimiento de los resultados obtenidos o corrección de los errores. Esto es debido a que la información en el modelo tradicional era unidireccional y lo importante era la transmisión sobre el trabajo (Dawson et al., 2019; Espasa & Guasch, 2021; Gibbs & Simpson, 2004; Goñi, 2005). Actualmente, ésta ofrece una visión insuficiente para el desarrollo de un aprendizaje complejo y a largo plazo (Carless, 2019; Sadler, 2010).

La perspectiva dialógica, se centra en la interacción y considera los aspectos futuros para favorecer el aprendizaje. Apuesta por un enfoque dialógico continuo que involucre al alumnado de forma significativa y activa dentro del proceso de evaluación y retroalimentación (Dawson et al., 2019; Espasa & Guasch, 2021). Favoreciendo los objetivos del aprendizaje y las competencias de autorregulación por parte del estudiantado (Espasa et al., 2018; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Así pues, en las últimas décadas este cambio ha dado lugar a que la retroalimentación pase de ser algo “dado” a los estudiantes a convertirse en un proceso en el que ellos mismos tienen un papel activo que desempeñar (Dawson et al., 2019). Para Dawson et al. (2019) la manera en que se entiende recientemente la retroalimentación pone énfasis en muchas más características de la misma.

Así pues, la cuestión gira en torno a ¿qué características definen a una retroalimentación efectiva? (Dawson et al., 2019; Mulliner & Tucker, 2017; Poulos & Mahony, 2008). La respuesta es diversa y variada, algunas de las características más comunes son: apropiada, detallada, precisa, simple, personal, alentadora, motivadora, constructiva, legible, rápida y oportuna (Blanco et al., 2008; Chang et al., 2012; Dawson et al., 2019; Entwistle, 2009; Espasa et al., 2018; Hattie & Clarke, 2019; Higgins et al., 2002; Mulliner & Tucker, 2017). En cuanto a este último aspecto del tiempo, son diversos los estudios que apuestan por la forma inmediata, ya que consideran que proporcionar la retroalimentación a tiempo tiene utilidad para el trabajo posterior, considerado como requisito fundamental para que se produzca la retroalimentación (Dawson et al., 2019; Hattie & Clarke, 2019; Higgins et al., 2002; Mulliner & Tucker, 2017; Villa & Poblete, 2007).

Para Fluckiger et al. (2010) la retroalimentación dada directamente después de que se haya completado una tarea, permite informar a los estudiantes sobre sus fortalezas y las áreas donde necesita mejorar, además les permite abordar estos elementos antes de embarcarse a la siguiente actividad o para finalizar con su borrador final. Ello elimina la necesidad de corregir aspectos similares y, consume menos energía y tiempo de los estudiantes y docentes (Entwistle, 2009; Fluckiger et al., 2010). Además, para Espasa et al. (2018) la retroalimentación que se ofrece durante el proceso es más dialógica que si se proporciona después de la entrega de la tarea. Winne y Hadwin (2010) indican que cuando el estudiantado percibe durante el proceso desafíos en su aprendizaje, el feedback proporcionado por el docente puede guiarles a reexaminar sus procesos de aprendizaje, superar sus obstáculos y buscar nuevas formas para resolver las dificultades. No obstante, según Brooks et al. (2019) en la mayoría de las ocasiones la retroalimentación aportada al alumnado, hace más referencia a la información sobre cuestiones como “cómo les está yendo” (feedback) y no tanto sobre los próximos pasos para su mejora (feed forward).

Sin embargo, cuando los estudiantes no reciben la retroalimentación lo suficientemente rápida, y pasan a un contenido totalmente diferente y nuevo, es probable que la retroalimentación recibida sea irrelevante, sobre todo, cuando se proporcione a final de curso (Crisp, 2007; Gibbs & Simpson, 2004; Mulliner & Tucker, 2017). Por esta razón, en cuanto al compromiso entre la rapidez y la calidad, tiene mayor impacto proporcionar una retroalimentación imperfecta pero a tiempo que una retroalimentación con calidad pero con retraso (Gibbs & Simpson, 2004). Por el contrario, Chang et al. (2012) indican que los estudiantes para mejorar su aprendizaje dan mayor valor a los comentarios útiles y de alta calidad que al tiempo en relación a la retroalimentación, a pesar de que lo consideren un factor importante para una efectiva retroalimentación. No obstante, no es visto de la misma manera una retroalimentación que se proporcione unos días con retraso pero que tenga una mayor calidad que una retroalimentación que se proporcione a finales de curso.

Por tanto, ¿cuál es el tiempo ideal para proporcionar la retroalimentación? En Mulliner y Tucker (2017) esta cuestión se planteó tanto al profesorado como al alumnado. En ella, se obtuvo que la mayoría de estudiantes querían idealmente una retroalimentación más rápida de la que los docentes les gustaría proporcionar. En el estudio, la mayoría de estudiantes y docentes consideraban ideal proporcionar la retroalimentación en un plazo de 15 días para los trabajos grupales o trabajos individuales (ensayos); aunque un poco menos de

la mitad de los estudiantes preferían plazos incluso inferiores. En cuanto a las prácticas de clase, los docentes consideraban también 15 días ideales para proporcionar la retroalimentación, mientras que los estudiantes consideraban un plazo de 10 días.

Los estudiantes y los docentes frecuentemente están involucrados en una variedad de actividades dentro de un curso en particular (Fluckiger et al., 2010). Para Gibbs y Simpson (2004) puede haber un problema en cuanto a la cantidad y calidad de la retroalimentación tal que en realidad no sea útil para los estudiantes, ya que después de todo, los docentes están bajo una enorme presión de tiempo y es difícil proporcionar comentarios completos y útiles bajo tales circunstancias, y más aún, si se ofrecen oportunidades para que los estudiantes puedan mejorar y volver a subir sus trabajos tras la retroalimentación. En Carless (2019) los estudiantes mostraron tener dificultades para hacer uso de los comentarios de los docentes debido a la falta de oportunidades para actuar en respuesta a la retroalimentación. Por este motivo, Fluckiger et al. (2010) y Winstone et al. (2017) sugieren que el docente puede buscar alternativas que aporten retroalimentación sin sobrepasar la carga de trabajo del docente. Una de las formas que recomiendan es el uso de la retroalimentación por pares mientras que el docente circula por el aula y aporta su apoyo. Ejemplos prácticos recientes de ello se pueden apreciar en Carmona et al. (2022b), Han y Hamilton (2022), y Vazirani et al. (2019c).

Por otro lado, para reducir este problema, Ackerman y Gross (2010) sugieren que lo ideal es que el docente proporcione una moderada cantidad de retroalimentación clara y específica para los estudiantes, además consideran que una elevada retroalimentación puede ser contraproducente para el rendimiento del estudiantado. En Ackerman y Gross (2010) cuando los estudiantes veían muchos comentarios sentían que el docente había formado una impresión negativa de ellos, mientras que cuando la cantidad de retroalimentación era moderada, proyectaban una mayor satisfacción con el desempeño, percibían que el trabajo había gustado más al docente y que éste tenía una impresión positiva de ellos como estudiantes. Además, también obtuvieron que los estudiantes que recibieron más comentarios tenían más probabilidad de sentir que los comentarios de la retroalimentación eran injustos o generar emociones negativas.

Así pues, no toda la retroalimentación que se aporta ejerce la misma influencia (Blanco et al., 2008). Junto a la cantidad, también se encuentran la retroalimentación crítica negativa (a pesar de que sea necesaria) rara vez promueve el aprendizaje (Blanco et al., 2008;

Entwistle, 2009). De acuerdo con Higgins et al. (2002) y Carless (2019) es importante que la retroalimentación se transmita animando más a aprender, a desafiar y adoptar nuevas perspectivas y, ayudar a fomentar competencias de orden superior que tienen más valor educativo a largo plazo. Brooks et al. (2019) y Gibbs y Simpson (2004) añaden que para animar a aprender es deseable que la retroalimentación no solo se dirija hacia el trabajo pasado, sino que se aborde también el trabajo futuro. Así pues, destacan que la retroalimentación se debe abordar con prospectiva, para abarcar la actividad futura y que sirva tanto dentro como fuera del entorno.

Sin embargo, el problema se encuentra que incluso cuando todas o algunas de las características que conforman una retroalimentación efectiva se ponen en práctica, ello no asegura que la retroalimentación sea efectiva, ya que depende de cómo los estudiantes le dan sentido y hacen uso de esa retroalimentación (Blanco et al., 2008; Hattie & Clarke, 2019; Higgins et al., 2002; Máñez, 2019). Así pues, en la educación superior, no es sostenible que el interés del estudiantado se limite a la calificación, y se busque la retroalimentación para proporcionar una lista de respuestas correctas para futuras evaluaciones (Higgins et al., 2002). Evidentemente, es difícil que la elevada competitividad por proseguir en los estudios posteriores o para obtener los puestos de trabajo futuros, los estudiantes no tengan presente las calificaciones, pero es más probable que muchos de ellos presenten un enfoque centrado en lograr una calificación junto con motivaciones intrínsecas.

Este hecho es apoyado en Higgins et al. (2002) donde los estudiantes consideraban de suma importancia la calificación, pero también estaban ansiosos por leer los comentarios sobre sus trabajos. Sobre todo, cuando percibían haber dedicado un tiempo y esfuerzo para la realización de los mismos. También en Mulliner y Tucker (2017) la mayoría de los estudiantes accedían, leían y actuaban sobre la retroalimentación, por ello indican que desde la perspectiva del alumnado se esté actuando en consecuencia, es posible que no lo estén aprovechando al máximo. En Price et al. (2011) el alumnado a menudo requería de un apoyo extra para interpretarla y comprenderla. Indican que incluso cuando éstos estaban seguros de haberlo entendido, el no saber cómo actuar sobre la retroalimentación limitó su utilidad. Esto también es apoyado por Winstone et al. (2017).

Por este motivo, para que ésta influya al máximo en el aprendizaje y que, por tanto, el tiempo dedicado por parte del docente no sea desaprovechado, Carless y Boud (2018), Gibbs

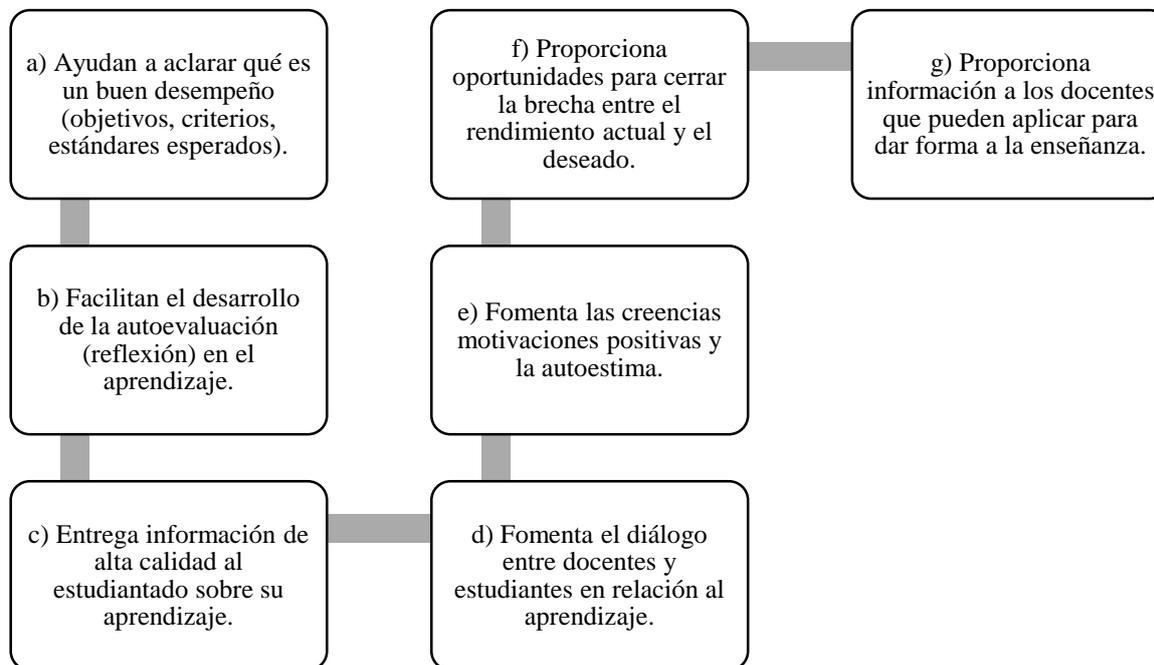
y Simpson (2004) y Price et al. (2011) sugieren que los estudiantes deban primero entender la retroalimentación, para comprometerse con ella y, por tanto, actuar en consecuencia, de forma que puedan extraer el mayor provecho de ella. Además, para evitar las dificultades que suceden para su aplicación, Espasa et al. (2018), McLean (2018) y Mulliner y Tucker (2017) proponen que los estudiantes deben discutir la retroalimentación. Apuestan por el uso del diálogo en relación a la evaluación y la retroalimentación que, permita al alumnado realizar una revisión consciente y eficaz (Coll et al., 2012). En este sentido, Coll et al. (2012) indican que involucrar al alumnado y velar por su participación favorece que éstos hagan preguntas de modo más inquisitivo y que consulten con una mayor frecuencia sobre su tarea académica para obtener retroalimentación y utilizarla para mejorar su trabajo. Este hecho, permite que las cuestiones centradas directamente a los resultados disminuyan, preguntas como qué hay que hacer o qué se debe contestar.

Por tanto, el diálogo continuo con los estudiantes sobre la retroalimentación es importante para que lo puedan integrar en su aprendizaje (McLean, 2018), al contrario, una falta de comunicación entre docente y estudiante podría impedir que el estudiantado aplicase los cambios sugeridos por el docente (Merry et al., 2013; Crisp, 2007). No obstante, según Winstone et al. (2017), más allá de reconocer que la retroalimentación efectiva implica participar en el diálogo, también requiere que los estudiantes asuman un compromiso activo y directo sobre la responsabilidad de actuar sobre la misma. Posicionar a los estudiantes como agentes activos en las interacciones de retroalimentación es clave para lograr mejores resultados de aprendizaje (Brooks et al., 2021).

La retroalimentación como proceso dialógico y cíclico presenta tres fases (Guasch & Espasa, 2015): 1) en la acción de dar y recibir la retroalimentación; 2) se basa en comprender la retroalimentación y tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje, y 3) la implementación, que consiste en aplicar estas decisiones y mejoras. Además, Merry et al. (2013) destacan que el propósito del diálogo es favorecer el desarrollo y enriquecer la retroalimentación y que, por tanto, no pretende reemplazarla o menospreciarla. Así pues, para Nicol y Macfarlane-Dick (2006) los principios que guían una retroalimentación efectiva son:

Figura 30

Siete principios de buenas prácticas de retroalimentación



Nota. Adaptado de Nicol y Macfarlane-Dick (2006, p. 205).

Por otro lado, la retroalimentación no solo influye sobre el aprendizaje y rendimiento del alumnado sino que también sirve de puente para fomentar sus creencias motivaciones y su autoestima (**Figura 30**) y que, consecuentemente influye una vez más sobre su aprendizaje a corto y largo plazo. Blanco et al. (2008) exponen que los estudiantes pueden experimentar un desajuste entre lo que creen que son capaces y lo que realmente son capaces de hacer. Explican que los estudiantes constantemente emiten juicios sobre sus propias capacidades que no siempre se ajustan a las capacidades reales. Para disminuir esta brecha, consideran evidente que cuando que el alumnado tenga nuevas experiencias o se le ofrezcan oportunidades para basar sus creencias este desajuste podría disminuir, pero sugieren que la retroalimentación podría acelerar este proceso.

Por otro lado, los estados emocionales, de acuerdo con Blanco et al. (2008) como son la tensión, temor, inseguridad, entre otros, pueden considerarse indicadores suficientes para que el alumnado crea que no va ser capaz de rendir. Coll et al. (2012) afirman que las

creencias sobre las capacidades y la valoración o expectativas positivas por parte del docente pueden motivar al estudiantado a esforzarse en controlar y gestionar su proceso emocional para lograr los resultados de aprendizaje esperados y, argumentan que si además el estudiantado recibe información o retroalimentación sobre sus progresos y dificultades, puede influir a que éstos se sientan más competentes para llevarlos a cabo.

En esta línea, para García y Lorente (2017) la retroalimentación favorece una mayor conexión entre la perspectiva del alumnado y profesorado, y representa un cambio sustancial en la relación docente y estudiante que afecta positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, para Villa y Poblete (2007) las relaciones que se producen entre éstos debido a la retroalimentación, permiten al docente comprender mejor el proceso de aprendizaje del estudiantado y consecuentemente servir como base para ajustar el ritmo y el estilo de enseñanza de su alumnado.

10.2.3. Relación entre estudiantes

Relación entre estudiantes

A parte de la relación entre el profesorado y el alumnado, también es fundamental que entre el alumnado exista una buena relación, debido a que va a tener que convivir y trabajar conjuntamente durante los años de la carrera, tanto dentro como fuera del aula. Para ello, como en cualquier otro contexto, es importante que sus integrantes sientan una cohesión entre el grupo, y se sientan parte del mismo (Kember & Leung, 2009). El sentimiento de pertenencia se define como la sensación que percibe el estudiantado cuando conecta, se siente aceptado, valorado, respetado y apoyado por los miembros del contexto en el que se encuentra (Hausmann et al., 2007; Strayhorn, 2012).

Desarrollar un sentido de pertenencia positivo en el alumnado, ayuda a que éste tenga un fuerte compromiso académico (Buskirk-Cohen & Plan, 2019) y no se sienta tentado a abandonar cuando experimente dificultades en el entorno universitario (Christie et al., 2004) y que, por tanto, lo considere un lugar atractivo y motivador (Zajda, 2021). De acuerdo con Walton y Brady (2017) cuando el estudiantado da sentido a su pertenencia en la universidad, en el fondo lo que busca es interpretar tanto el contexto social como a él mismo, incluyendo a quién puede ser en ese contexto. En este sentido, para Van Herpen et al. (2020) las formas en

las que los estudiantes perciben o interpretan esa realidad depende de la trayectoria personal que lleve consigo cada individuo y que, finalmente da forma a cómo se entienden esas situaciones, es decir, como riesgos u oportunidades.

No obstante, cuando las personas se sienten parte de algo, se encuentran más motivadas a participar y fortalecer las relaciones y, viceversa, es decir, la calidad en las relaciones también influye a que una persona se sienta más o menos parte de un entorno. Es por ello que, para Garza et al. (2021), Hausmann et al. (2007) y Noyens et al. (2019) el sentido de pertenencia ésta ligado a las relaciones y a los apoyos dentro y fuera del contexto universitario, sobre todo, en los primeros años y, donde el rol del docente se considere clave para apoyar y potenciar las relaciones y las amistades entre los estudiantes (Mamas, 2018; Noyens et al., 2019). De acuerdo con Christie et al. (2004) y Van Herpen et al. (2020) es crucial la importancia que tienen las redes de amistad y apoyo en las experiencias del alumnado en educación superior, sobre todo dentro del aula y que a su vez repercuten fuera de ella. Así pues, para Mena (2013) la educación debe ser entendida no solo como un proceso de enseñanza-aprendizaje sino también como un proceso de socialización.

Según Wentzel (2017) la relación entre los compañeros proporciona un mayor apoyo, compañerismo, ayuda en la resolución de problemas y también sirve como entretenimiento, entre otras cosas. Asimismo, entiende que los estudiantes que presentan relaciones positivas con sus compañeros experimentan un mayor bienestar emocional, mayor interacción y mayor adaptabilidad, incluso tienden a sobresalir en las tareas académicas. También, para Noyens et al. (2019) y De Borba et al. (2020) la integración social tiene relación con la motivación en las tareas académicas o el interés para estudiar. Mientras que para Durkin y Conti-Ramsden (2007) las relaciones positivas están vinculadas con el desarrollo de las competencias interpersonales y comunicativas. Así pues, las relaciones interpersonales “satisfechan la necesidad de pertenencia, cercanía y comunicación con los demás” (Klinkosz et al., 2021, p. 126).

Estas relaciones y apoyos entre los estudiantes son tan importantes, que una mala calidad de éstas, influiría a que las dificultades en las universidades fueran imposibles de soportar (Christie et al., 2004). Para Wichtendahl (2020) una mala relación entre los estudiantes, puede causar grandes dificultades en la integración y, suele estar asociado a una mayor soledad, baja autoestima, estrés, depresión, y menor rendimiento académico (Liu et al., 2018; Reed & Trumbo, 2020). Además, otro de los problemas más frecuentes en las aulas

universitarias, se encuentra cuando se van creando grupos de trabajo más cerrados en función de las afinidades y, que normalmente suelen mantenerse durante la carrera. Sobre todo, debido a que el alumnado se siente cómodo y ya conoce de antemano el funcionamiento de éste y, que por el contrario lo desconoce del resto de grupos. En Mamas (2018) esto ocurrió en el segundo y tercer curso donde las amistades y los grupos eran más sólidos y estables. Este hecho, aunque favorece las relaciones positivas entre el grupo de trabajo y, por tanto, crea un fuerte sentido de pertenencia con el mismo, no lo favorece con el resto del grupo clase, por este motivo, a menudo los docentes utilizan diferentes estrategias para romper con estas dinámicas (Carmona et al., 2022a).

Por otro lado, Reed y Trumbo (2020) entienden que la calidad de las relaciones entre los compañeros depende en buena parte de la comunicación que exista entre ellos. Este hecho, es debido a que incluso la comunicación más rudimentaria puede abrir puertas hacia relaciones más profundas (Wichtendahl, 2020). En este sentido, algunos estudios previos han demostrado para Van Herpen et al. (2020) que cuando los estudiantes tratan entre ellos temas relacionados con su vida personal estimulan que paulinamente pasen a tratar temas relacionados con el curso, y viceversa. Así pues, para Mamas (2018) una clase de estudiantes se refiere a “un grupo que consiste en amistades, interacción con compañeros, relaciones, tensiones y dinámicas generales que pueden ser positivas, negativas o incluso neutras” (p. 662).

Dentro del contexto del aula, la relación entre estudiantes es diferente a cualquier otra relación que pueda surgir por diversos motivos. Algunos de los cuales son: desempeñan el mismo rol de estudiante, tienen una situación y carga de trabajo académica similar, se conocen de más tiempo y, por tanto, conocen su forma de trabajar y hacer las cosas. Además, esas relaciones no solo se producen dentro del aula sino que además sobrepasan dicho espacio. Así pues, algunas de estas razones, pueden ser la causa de que en ocasiones el alumnado pregunte dudas (sobre el temario o la tarea) antes a sus compañeros que al propio docente. Además, de causas como: la cercanía, facilidad o rapidez. Sobre todo, cuando éstas surgen en el último momento cuando se entrega una tarea o antes de empezar una prueba. No obstante, ello no es algo que se considere negativo, pues para Coll et al. (2012) el alumnado debe ser capaz de solicitar ayuda y obtener la ayuda que considere eficaz en el momento que lo necesite y de forma que pueda hacer uso de ella. Al igual que, es de vital importancia que colabore con otros estudiantes en contextos que se requieran. Además, según Applefield et al.

(2000) las actividades o tareas realizadas conjuntamente promueven la participación, la curiosidad y la motivación.

Aprendizaje Cooperativo

Para Mamas (2018) un aspecto fundamental de la experiencia académica de los estudiantes universitarios se encuentra relacionada con el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo. Los trabajos hechos en pequeños grupos son parte de las tareas frecuentes en el contexto académico, siendo un recurso habitual para responder a diferentes necesidades y situaciones (Blanco et al., 2008). Siguiendo a Blanco et al. (2008) y Davies (2009) existen tres modelos comunes de grupos en el contexto educativo universitario que se encuentran ligados a las tareas asignadas por el docente. Por un lado, se encuentran aquellos grupos llamados “informales” los cuales son creados para un fin concreto, discutir sobre un determinado planteamiento, y que dura una o pocas sesiones de la clase. Este tipo de grupos, se crean cuando las tareas son de corta duración, se realizan en la clase y generalmente no son tareas calificadas sino que están orientadas a facilitar el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, se encuentran los grupos “formales” aquellos que se reúnen para completar la tarea asignada por el docente, y que puede durar varias semanas hasta que se califique la tarea. Estos grupos se crean cuando las tareas se llevan a cabo durante un tiempo relativamente largo y forman parte de los requisitos del curso, y que son finalmente evaluados por el docente con un peso en las calificaciones finales. Estas tareas se realizan en diferentes espacios, en el aula, biblioteca, casa o en cualquier otro lugar donde el alumnado pueda reunirse y trabajar individual y colectivamente. Finalmente, se encuentran los equipos de estudio, que se consideran con un enfoque diferente al “grupo” ya que tienen una duración a largo plazo y, son considerados como una forma de organización social que sirve para dar apoyo entre los componentes del grupo, para preparar los exámenes finales o para ayudarse en proyectos con una carga de trabajo más elevada y que se evalúan a largo plazo.

Para Blanco et al. (2008) algo que tienen en común todas ellas, es que permiten que el alumnado se relacione entre sí, es decir, que se organicen, hablen, compartan, distribuyan responsabilidades, intercambien opiniones, argumenten las posiciones y lleguen a acuerdos. Por otra parte, el poder contrastar las ideas de la clase con otros compañeros, permite lograr una mayor comprensión de la materia (Kember & Leung 2009). De hecho, según Roig y Araya (2014) la cooperación entre el alumnado puede favorecer un aprendizaje significativo.

También para Knight y Yorke (2003) las tareas, formas de trabajar, agrupaciones sociales que fomenten nuevos pensamientos y acciones son oportunidades que enriquecen diferentes formas de aprendizaje, sobre todo, cuando facilitan a los estudiantes compartir sus problemas, intercambiar ideas sobre las respuestas y dialogar cara a cara o en línea.

Además, Roig y Araya (2014) sugieren que el aprendizaje cooperativo fomenta la creatividad, la toma de decisiones, la autorregulación del propio aprendizaje, la reflexión en torno a la comprensión y puesta en práctica de lo aprendido, sobre todo, cuando se comparten las ideas en un grupo. En esta línea, para Cumming et al. (2015) el trabajo cooperativo mejora también el rendimiento académico, la calidad de las interacciones, la autoestima, la actitud hacia el aprendizaje y el apoyo social. Mientras que según Guerra et al. (2019) el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo competencias en habilidades sociales, que se encuentran ligadas a la resolución de problemas y conflictos en las relaciones personales. Asimismo, consideran que desarrollar habilidades sociales exige el desarrollo de la empatía, escucha activa, respeto y colaboración con los demás. También, consideran que beneficia la toma de decisiones y la competencia de trabajo en equipo. De hecho, cuando el docente emplea herramientas para proporcionar la retroalimentación entre iguales, ello conlleva a un gran impacto sobre el aprendizaje y el desarrollo competencial del alumnado (Sánchez-Martí et al., 2019). Así pues, el aprendizaje de forma cooperativa se vincula a una doble dimensión, por un lado, a los aspectos académicos y, por otro lado, a la relación social (Blanco et al., 2008).

Por su parte, Blanco et al. (2008) sugieren que son muchos los motivos que tienen los docentes para encargar al alumnado diferentes tipos de trabajo para que lo hagan en equipos pequeños: para ahorrar tiempo en la corrección, una enseñanza más centrada en el aprendizaje, por la complejidad o el tiempo que requiere la tarea, para facilitar el aprendizaje, para crear una atmósfera más confortable, porque es un buen sistema para integrar al alumnado o para aprender a trabajar en equipo. Entre ellas, afirman que la razón principal es desarrollar la competencia de trabajo en equipo, que no se puede aprender si no se ejercita y se evalúa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Añaden que, trabajando en equipo se puede aprender a trabajar bien, pero también se puede aprender a trabajar mal o, incluso a no trabajar (ya que existe la posibilidad de que otros trabajen por esa persona).

En esta línea, Karjalainen et al. (2008) afirman que las acciones del alumnado dentro de un grupo no siempre tienen la finalidad de aprender. Es decir, no siempre cuando se

realizan trabajos en grupo, realmente se trabaja en “grupo”, sino que a menudo suelen ser fragmentos realizados por cada estudiante y puestos en un mismo documento, sin que exista una visión global del trabajo. Además, también es frecuente encontrar en las universidades cierta tipología de estudiantes (Blanco et al., 2008; Karjalainen et al. 2008; Mamas, 2018; Molony & Pike, 2018). Por un lado, estudiantes que realizan gran parte del trabajo, otros que son muy exigentes en los tiempos y en las tareas, también están aquellos que trabajan lo mínimo o lo suficiente para aprobar, otros que se responsabilizan y luego no lo hacen, y otros que desaparecen y vuelven a aparecer cuando quedan los últimos retoques del trabajo. De modo que, los estudiantes pueden hacer uso del grupo de una forma diferente a la intención que tiene el docente. Este tipo de uso considerado “inadecuado” a menudo puede ser resultado de una mala actitud, falta de tiempo o mala planificación (Karjalainen et al., 2008).

De hecho, según Molony y Pike (2018) durante la carrera académica, serán pocos los estudiantes que no hayan tenido que enfrentarse a alguna dificultad en el trabajo en grupo. Algunos de los motivos que mencionan son: porque se haya ignorado el punto de vista de alguien, porque algún miembro haya desaparecido sin avisar y no responda a los mensajes, por temas de incompatibilidad con el trabajo alguien no haya podido entregar su parte de la tarea, o incluso que uno de los integrantes no haya ido a las reuniones de grupo. Todo ello, afecta a todos los componentes del grupo, porque finalmente repercuten sobre su propio desempeño. Así pues, a partir de estas barreras existentes se plantea la siguiente cuestión: ¿por qué se trabaja en equipo y no solo de forma individual?

Para Souto et al. (2020) una de las posibles razones por las cuales los trabajos grupales pueden convertirse en una fuente de conflictos y problemas es la falta de un adecuado planteamiento y seguimiento. En este sentido, no consideran extraño que el alumnado haya remarcado en alguna ocasión la necesidad de medidas para articular procedimientos que garanticen que todos los miembros estén implicados de la misma manera y, que por parte del docente mediante un adecuado control y seguimiento del proceso se vele por su cumplimiento. También, en Mamas (2018) los resultados sugirieron que los docentes en colaboración con los estudiantes deberían encontrar formas de hacer un seguimiento del proceso del trabajo, así como establecer expectativas claras, estrategias como: crear un diario o programa de reuniones, registrar actas e información que capture el proceso. Así pues, se sugiere un mayor apoyo y una revisión más sistemática por parte de los docentes para asegurar que el alumnado contribuya equitativamente. Por último, también en Blanco et al.

(2008) las dificultades estaban relacionadas con cuestiones de organización y distribución que debido a motivos que afectan al crecimiento personal o a la calidad del aprendizaje.

Por otro lado, las dificultades o los conflictos dentro de los grupos no son considerados negativos, puesto que dependen del foco desde el que se mire. Estos conflictos, para Durán (2018) pueden ayudar a que el alumnado aprenda a gestionar el problema, a reflexionar y dar respuesta de forma colectiva, a adaptarse a las diversas situaciones o casuísticas de las personas, y mejorar sus competencias comunicativas e interpersonales. Permiten el crecimiento tanto individual como grupal (Rochina et al., 2020). Además, los aprendizajes considerados efectivos, es decir, los que ayudan a desarrollar competencias, no son aquellos que son fáciles de realizar sino aquellos que hacen que el alumnado resuelva problemáticas y situaciones complicadas (Trinidad et al., 2020). Blanco et al. (2008) también sugieren que ofrecer esta posibilidad a los estudiantes, les ayuda a poner en juego una serie de competencias que son especialmente importantes para las diferentes esferas de la vida.

Además, la heterogeneidad dentro del grupo clase y dentro de los propios grupos de trabajo (por edades, nacionalidades, experiencias laborales, de movilidad, etc.) permiten no solo la oportunidad de aprender desde diferentes vivencias, sino también a tener una perspectiva más global de las cosas que se ven reflejados en los trabajos en grupo (Alcalá del Olmo et al., 2020). En este sentido, para Poort et al. (2019) “los diversos antecedentes culturales de los estudiantes introducen diversas perspectivas y enfoques al grupo, lo que puede aumentar la calidad del aprendizaje y la toma de decisiones” (p. 219). Así pues, de acuerdo con Hattie y Clarke (2019) el acceso al aprendizaje se multiplica cuando el alumnado trabaja en grupos donde se combinan diversos perfiles. Asimismo, este hecho permite tener una mente más abierta hacia otras perspectivas y empática con el resto de los integrantes (Guerra et al., 2019; Sternberg, 2019; Vazirani et al., 2019a).

Sin embargo, para vivenciar dicho aprendizaje, no es solo importante que exista diversidad dentro del grupo, sino que realmente se asegure la integración de todos los miembros y su colaboración activa para cumplir el objetivo a lograr (Liang & Scharner, 2020; Villa & Poblete, 2007), ya que según Cumming et al. (2005) ubicar a los estudiantes en grupos no significa que los beneficios del trabajo en grupo se consigan automáticamente. Ello también concuerda con Poort et al. (2019) que indica que la diversidad cultural dentro de los grupos “no conduce automáticamente a la participación de los estudiantes en la colaboración

intercultural” (p.218) ni tampoco “conducen necesariamente al desarrollo de las competencias interculturales” (Liang & Schartner, 2020, p. 56).

10.3. Influencia del entorno de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de competencias

Lizzio et al. (2002) plantean las siguientes cuestiones:

¿El tipo de entorno académico en el que se les pide al alumnado que aprendan (...) tiene alguna influencia real en la forma en que aborda su aprendizaje y la calidad de los resultados que pueden lograr? ¿O los estudiantes ‘lo harán bien’ y ‘no tan bien’ independientemente de su entorno?. (p.27)

Para Lizzio et al. (2002) estas preguntas planteadas no solo son teóricamente relevantes, sino también en la práctica son importantes para aquellos docentes universitarios que buscan comprender la influencia que tienen sus decisiones en el diseño del curso sobre las percepciones y resultados académicos del alumnado. Hasta el momento, se ha visto que los entornos activos, eficaces o como indica Dochy et al. (2005) ‘entornos de aprendizaje poderosos’ tienen el propósito de “desarrollar un entorno educativo donde el aprendizaje de los estudiantes es el tema central y la enseñanza sirve como mejora del aprendizaje. Estos entornos de aprendizaje van junto con la concepción constructivista del aprendizaje y sus aplicaciones pedagógicas” (p. 42).

Por tanto, en este tipo de entornos se ha contemplado que los estudiantes no juegan un rol como “receptores pasivos” de información, sino que construyen “activamente sus conocimientos y habilidades a través de la interacción con el entorno, y a través de la reorganización de sus propias estructuras mentales” (Dochy et al., 2005, p. 42). Este hecho hace que “los individuos y las condiciones del entorno jueguen un papel importante y, los beneficios se desarrollen mediante un compromiso activo en lugar de pasivo” (Dunne, 2017, p. 209). Además, Bovill et al. (2011) añade que el aprendizaje activo es mejor si es colaborativo y relevante para la vivencia futura del alumnado y que, por tanto, sugiere la necesidad de que estos entornos permitan el empoderamiento del mismo, es decir, dotar al alumnado de una mayor “independencia, autonomía y pensamiento crítico dentro de sus aprendizajes” (Bovill et al., 2011, p. 198).

Para Kember y Leung (2005) es evidente que existe un acuerdo común de que los entornos universitarios deberían empoderar al alumnado con una serie de competencias que les equipare para la futura sociedad incierta. No obstante, indica que existe un menor acuerdo con respecto a cómo esto puede y debe ser logrado. De hecho, recientemente Selvaratnam (2021) también señala este aspecto, puesto que considera que poco se sabe acerca de cómo los espacios de enseñanza-aprendizaje pueden facilitar estrategias activas de aprendizaje y el impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, para Bovill et al. (2011) aunque se hayan producido avances, sigue existiendo un margen para mejorar el compromiso activo y el empoderamiento por parte del alumnado. Indican que se han utilizado muchas estrategias para involucrar al alumnado en el aprendizaje activo, así como para el desarrollo de competencias. Destacan tres estudios que muestran estos hechos: En Oliver-Hoyo y Allen (2005), Mehrubeoglu y McLaughlan (2007) y Gleixner et al. (2007). Donde indican que tras su aplicación concluyeron tener beneficios positivos para el alumnado: actitudes positivas hacia el temario, menor ansiedad, las tareas se completaron con éxito, los resultados de aprendizaje se cumplieron, y los estudiantes informaron positivamente sobre su experiencia, además mejoró el aprendizaje y el disfrute del alumnado.

Dada su importancia, más recientemente, son muchos los estudios que siguen demostrando que las percepciones del entorno de enseñanza-aprendizaje se encuentran fuertemente vinculadas con resultados positivos en el estudiantado (Mutlu & Yildirim, 2019). Esto se puede apreciar en diversos estudios (Deemer & Smith, 2018; Nguyen et al., 2015; Ovbiagbonhia et al., 2019; Vermeulen & Schmidt, 2008) y, sobre todo, en el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes universitarios (Gargallo et al., 2018a, 2018b; González-Peiteado et al., 2017; Kember & Leung, 2005; Kember & Leung, 2009; Ortiz & Gaeta, 2019). Por tanto, Struyven et al. (2005) sugieren que “si las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de enseñanza-aprendizaje son una variable interviniente tan importante en el aprendizaje de los estudiantes, las opiniones de los estudiantes pueden ofrecer un camino a seguir para mejorar la práctica educativa” (p. 336).

Para Dochy et al. (2005) las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje y el conocimiento en entornos centrados en el alumnado, pueden ser cuestionados por los mismos, sobre todo, cuando se espera que sean creadores de conocimientos y han tenido poca

experiencia al respecto. Por tanto, consideran que estos entornos pueden considerarse un “desafío importante para los estudiantes que esperan aprender mediante la transmisión de conocimientos” (p. 49). De acuerdo con Bovill et al. (2011) una de las características que definen los entornos que involucran activamente al alumnado son la inclusión de desafíos y retos. Así pues, Dochy et al. (2005) a partir del modelo que propusieron Biggs (1978) y Prosser y Trigwell (1999) para comprender la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, explican:

ellos (con referencia a los estudiantes) abordan sus estudios en relación con sus percepciones del contexto y esto a su vez está relacionado con la calidad de sus resultados de aprendizaje. La perspectiva adoptada es que los estudiantes no actúan sobre el mundo objetivo, o el entorno de aprendizaje tal como fue diseñado, sino en el mundo ‘tal como lo experimentan’. Este mundo experimentado es el resultado del procesamiento interno de la información objetiva del contexto de aprendizaje y enseñanza tal como lo reciben los estudiantes, así como los objetivos del curso, la evaluación, los procedimientos de trabajo, etc. Esto implica que, aunque el contexto podría diseñarse para permitir un enfoque particular de estudio, los estudiantes no necesariamente perciben la situación en la ‘forma prevista’ y, por lo tanto, podrían actuar de manera diferente a lo esperado o ‘diseñado’. (Dochy et al., 2005, pp. 49-50)

De este modo, para Dochy et al. (2005), aunque el contexto objetivo para los estudiantes sea el mismo, los estudiantes al formar diferentes percepciones de su situación pueden tender a abordar sus tareas de aprendizaje de formas diferentes. En esta línea, para Gargallo et al. (2018b) “usar a los alumnos como fuente de información es realmente interesante [...], ya que la percepción de los alumnos del proceso de enseñanza que gestionan sus profesores no siempre coincide con la que tienen éstos” (p. 521). Además, para Brooman et al. (2015) mediante la perspectiva del alumnado se puede entender donde centrar la atención y, que elementos se deben tener en cuenta para desarrollar un entorno más efectivo para el desarrollo de las competencias.

Así pues, para Gargallo et al. (2018b) en relación al proceso de aprendizaje se han elaborado diversos constructos que explican los componentes importantes del mismo. Algunos ejemplos que indican (con respecto al alumnado): técnicas de estudios, estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje, competencias, capacidades, rendimiento académico,

estilos de aprendizaje, etc. De la misma forma, mencionan que con el proceso de enseñanza se han estudiado elementos como los estilos de enseñanza, modelos de enseñanza, competencias docentes, etc. Argumentan que, dada la complejidad de ambos procesos, consideran casi imposible evaluar los dos procesos de forma profunda e integradora. No obstante, este estudio no pretendía profundizar en uno de los aspectos nombrados anteriormente, sino de tener una visión general del proceso de enseñanza-aprendizaje y su rol en las competencias demandas en los contextos actuales.

De acuerdo con Gargallo et al. (2018b), a pesar de que existen diversos instrumentos como el *Course Experience Questionnaire* (CEQ) y sus diversas versiones (CEQ36, CEQ30, CE23) que pueden ser de utilidad para este estudio, el modelo e instrumento de Kember y Leung (2009) *Student Engagement Questionnaire* (SEQ) recoge la percepción además del propio alumnado sobre su proceso de aprendizaje y la influencia que tiene el proceso de enseñanza sobre el mismo. Asimismo, se considera el más acertado para recoger información sobre las diversas competencias comunes en los sistemas educativos universitarios actuales de diferentes países y, a partir del mismo instrumento recoger también información sobre los componentes de la enseñanza importantes para el alumnado.

De acuerdo con Gargallo et al. (2018b) en los sucesivos procesos de validación, las diferentes dimensiones se integran en dos grandes bloques capacidades/competencias del alumnado y entorno de enseñanza-aprendizaje. Todos los elementos que integran cada uno de estos dos bloques se han ido explicado a lo largo de la tesis doctoral. Por otro lado, es a partir de los últimos trabajos donde se llega a obtener una estructura establece (Kember & Leung, 2009, 2011). No obstante, las competencias interculturales que se consideran esenciales para la presente tesis y que, no se tienen en cuenta el modelo escogido, se extraen de Van der Zee et al. (2013), debido a que de acuerdo con Griffith et al. (2016) “se necesitan evaluaciones para determinar si las competencias interculturales mejoran durante la permanencia universitaria del estudiante” (p. 36) y cuáles son los elementos de la enseñanza que favorecen esta competencia.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Tras haber finalizado la primera parte *fundamentación teórica y conceptual*, a continuación, se presentará el estudio empírico. Por un lado, esta segunda parte tiene como objetivo describir el método empleado en la tesis (Capítulo 5) y, por otro lado, pretende mostrar los datos obtenidos en la sección de resultados (Capítulo 6), dando de este modo respuesta a los objetivos e hipótesis planteados en el estudio.

CAPÍTULO 5. MÉTODO EMPLEADO EN EL ESTUDIO

“Aprendemos a hacer algo haciéndolo. No existe otra manera”

(John Holt)

Resumen: En este capítulo se pretende proporcionar información necesaria para comprender cómo se ha planteado el estudio empírico, y su ejecución en la práctica. Para ello, se ha definido el objetivo general (y los específicos) con sus respectivas hipótesis, el diseño empleado, la descripción y características de los participantes, los instrumentos de recogida de información utilizados, el procedimiento puesto en marcha y el análisis de datos.

11. Método

11.1. Objetivos e Hipótesis

La presente tesis doctoral tiene como objetivo general analizar el papel del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las competencias intelectuales, de trabajo en equipo e interculturales en la muestra española e irlandesa. Para ello se han propuesto algunos objetivos específicos e hipótesis. Se muestran primero los objetivos específicos y seguidamente las hipótesis acordes a dichos objetivos.

Los objetivos específicos que se han formulado son los siguientes:

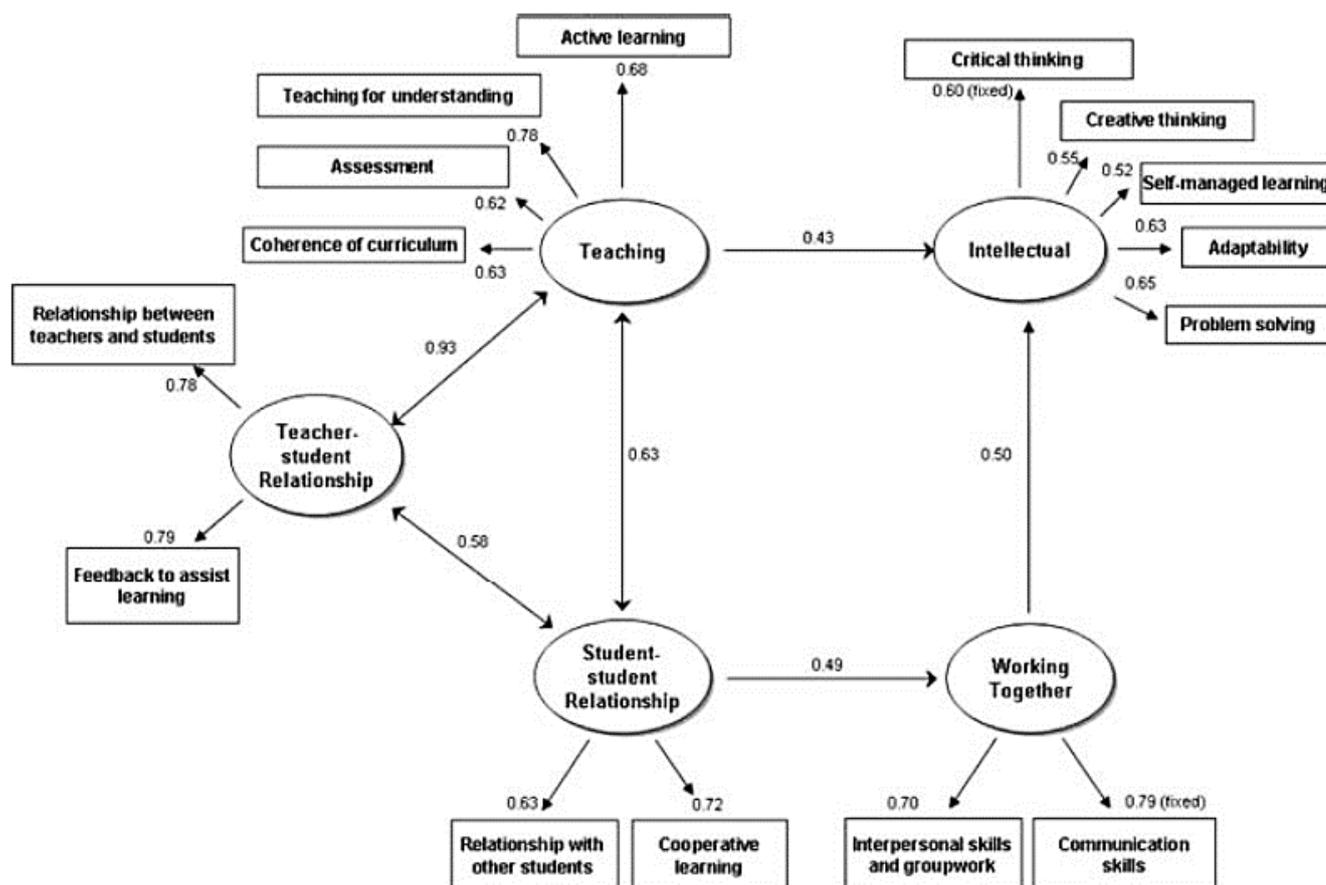
- Objetivo 1.1. Corroborar la contribución de la docencia, la relación entre profesor-estudiantes y la relación entre estudiantes sobre las competencias intelectuales, de trabajo en equipo del alumnado siguiendo el modelo hipotetizado de Kember y Leung (2009) en la muestra española y poner a prueba en la muestra irlandesa. Se corresponde con H1.

- Objetivo 1.2. Examinar si entre las dimensiones del modelo de Kember y Leung (2009) existen dimensiones latentes que estén mediando la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y competencias genéricas (no reflejadas en el modelo). Se corresponde con H1.
- Objetivo 1.3. Estudiar el papel del entorno de enseñanza-aprendizaje y las cinco dimensiones que conforman las competencias interculturales. Se corresponde con H2.
- Objetivo 1.4. Examinar si las variables observables que componen el entorno de enseñanza-aprendizaje predicen las mismas variables observables de las competencias intelectuales, de trabajo en equipo e interculturales en dos contextos diferentes (española e irlandesa). Se corresponde con H3.

Para responder a los objetivos planteados se hizo uso del siguiente modelo:

Figura 31

El modelo hipotetizado del entorno de enseñanza y aprendizaje y la influencia en el desarrollo de un conjunto de competencias genéricas



Nota. Obtenido de Kember y Leung (2009, p. 22)

Así pues, en relación a estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis. Por un lado, si se asume que dentro del Espacio Europeo de Educación Superior se aboga por una serie de competencias genéricas comunes (entre las universidades europeas) que permita al alumnado aprender de forma permanente se espera que:

Hipótesis 1 (H1): Entre los estudiantes universitarios españoles e irlandeses no se encontrarán diferencias entre el papel que juegan las dimensiones latentes del entorno de

enseñanza-aprendizaje sobre las dimensiones latentes que componen las competencias genéricas.

Hipótesis 2 (H2): El entorno de enseñanza-aprendizaje tendrá una función importante en la activación o incremento de las competencias interculturales del alumnado universitario español e irlandés.

Por otro lado, teniendo en cuenta que cada aula es única e irrepetible por los miembros que la forman y las relaciones que se producen en ellas, se espera que:

Hipótesis 3 (H3): Se encontrarán diferencias entre la muestra española e irlandesa en referencia a las variables observables que conforman el entorno de enseñanza-aprendizaje y su rol sobre cada una de las variables observables que componen las competencias genéricas intelectuales, de trabajo en equipo e interculturales.

Además, como segundo objetivo se pretende analizar las diferencias en las competencias intelectuales, de trabajo en equipo, informáticas e interculturales en función de los factores socio-personales (ej. género, edad, nacionalidad), contextuales (ej. titulación, curso) y experienciales (ej. experiencia laboral, experiencia de movilidad).

11.2. Diseño

En esta tesis se ha utilizado una investigación *cuantitativa descriptiva (no experimental)*, con base *correlacional*, puesto que se ha pretendido identificar a partir de datos cuantificables la percepción que tenía el alumnado perteneciente a la muestra irlandesa e española, sin ninguna modificación o manipulación que influyese en los resultados de los mismos. A partir de este diseño se pretendía constatar la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias genéricas. Asimismo, se puede definir como un estudio *comparativo y diferencial*, ya que se pretendía comparar el desarrollo de competencias entre los estudiantes españoles e irlandeses, al mismo tiempo que, buscar diferencias en el desarrollo de estas competencias en función de diferentes aspectos como la nacionalidad, el género, la edad, el curso o la titulación. Por último, presenta un corte *transversal*, ya que la selección de la recogida de datos se hizo en un mismo momento temporal.

11.3. Contexto y Participantes

11.3.1. Características del contexto

En esta tesis los participantes pertenecían a las facultades de educación de España e Irlanda. Concretamente, en el caso de España a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Magisterio, ambas de la *Universitat de València* y, en el caso de Irlanda, los participantes de este estudio pertenecían a *St Patrick's College of Education* (Dublin City University).

Contexto universitario UV

La Universitat de València⁴⁴ fue originalmente designada bajo el nombre de Estudio General de Valencia. Ésta presenta una larga trayectoria, pues desde el siglo XIII se impartían estudios superiores en la ciudad de Valencia. No obstante, no fue hasta principios del siglo XV, cuando los jurados de la ciudad de Valencia reunieron los estudios dependientes y de la iglesia para fundar en 1499 la Universidad de Valencia, con unas constituciones propias a petición del consejo de la ciudad de Valencia. A sus estudios iniciales de medicina, humanidades, teología y leyes se fueron incorporando nuevas titulaciones para configurar lo que hoy se entiende como la universidad actual. En la Universidad de Valencia se integran tres campus universitarios (Tarongers, Blasco Ibáñez y Burjassot-Paterna) en la ciudad de Valencia y, más allá del área metropolitana de Valencia, también el campus de la ciudad de Ontinyent.

La finalidad de la universidad es formar a profesionales competentes en el ámbito europeo y fomentar una investigación de impacto internacional que contribuya en el desarrollo de la sociedad y, espera que ésta sea reconocida (entre otras cosas) por su amplia oferta de calidad e internacional abierta a todos y, que abaste las necesidades de la formación permanente permitiendo una orientación integral del alumnado y su futura inserción profesional. Así pues, es hoy en día una universidad europea, pública, generalista. En el curso

⁴⁴ Información extraída de la página oficial de la UV. <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/universidad-valencia-1285845048380.html>

2018/2019 estuvo compuesta por 40.283 estudiantes de grado, entre los cuales el 10.98% eran estudiantes internacionales (con programas de movilidad nacional e internacional)⁴⁵.

Para conocer las aulas en las cuáles se recogió la información se muestran las siguientes figuras (**Figura 32** y **Figura 33**)⁴⁶.

Figura 32

Estructura 1 aulas Pedagogía y Educación Social Universidad de Valencia



⁴⁵ Información extraída de Recull de Dades (UV): <https://webges.uv.es/MicroStrategy/servlet/mstrWeb>

⁴⁶ La mayor parte de la muestra se recogió en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social (UV)

Figura 33

Estructura 2 aulas Pedagogía y Educación Social Universidad de Valencia



Contexto universitario DCU

La Universidad *Dublin City University* (DCU) se originó como *National Institute of Higher Education* (NIHE), su primera versión fue en 1980, el cual había sido creado para satisfacer la demanda nacional de una fuerza laboral que estuviese altamente capacitada en una serie de aspectos y, como agentes de cambio en la comunidad local. En 1989, DCU se estableció como una universidad independiente bajo el acto/ley de *Dublin City University*. En el 2013 se inició el proceso de la incorporación de tres colegios de formación docente que son, *St Patrick's College of Education, Drumcondra* (esta es la que nos interesa para este estudio), *Mater Dei Institute of Education* y *Church of Ireland College of Education*, formando una institución única con una misión compartida y bajo el nombre de DCU (QQI, 2019).

De acuerdo con Quality and Qualification Ireland (QQI) (2019) en el curso 2017/18 la Universidad contaba con casi 17.000 estudiantes, entre los cuales el 18% del total eran estudiantes internacionales. Desde su creación, pretende crear una reputación de innovación en su enseñanza e investigación y, a diferenciarse de otras universidades por sus compromisos a la empresa y a la sociedad. Desde el 2012, DCU fue la primera universidad a

nivel mundial en adoptar el concepto y los principios de una universidad amigable con los mayores *Age Friendly University*. Por otro lado, en el 2017, fue la primera universidad de Irlanda en ser designada como *University of Sanctuary* que apoya y acoge a los solicitantes de asilo y refugiados a la comunidad universitaria y fomenta una cultura de inclusión para todos. Asimismo, en el 2018, fue la primera universidad a nivel mundial en ser designada *Autism Friendly University*.

A continuación, se muestra como es la facultad de educación St Patrick's College of Education, Drumcondra (DCU)⁴⁷.

Figura 34

Estructura 1 aulas de St Patrick's College of Education, Drumcondra (DCU)



Nota. Obtenido de DCU

⁴⁷ St. Patrick's College of Education en 3D: <https://my.matterport.com/show/?m=CEZ5zCzuVK7>

Figura 35

Estructura 2 de St Patrick's College of Education, Drumcondra (DCU)



Nota. Obtenido de DCU

11.3.2. Participantes

Se ha realizado un tipo de muestreo *no probabilístico e intencional*, dado que la muestra se había seleccionado a través de los docentes con mayor accesibilidad por parte de la doctoranda y sobre la base de una serie de criterios establecidos (indicados en el siguiente párrafo).

Se ha recogido una muestra total de 1086 estudiantes universitarios entre España e Irlanda. De entre esta muestra se han mantenido un total de 958 estudiantes, en concreto 625 estudiantes de España y 334 estudiantes de Irlanda. Los criterios de inclusión han sido los siguientes: tener la nacionalidad española o irlandesa; y estar matriculado en una titulación universitaria de grado en el ámbito de la educación (ej. pedagogía, educación social, magisterio, etc.). Asimismo, se han admitido aquellos casos de la muestra española que pertenecían al primer curso, segundo curso y cuarto curso de carrera.

Muestra española

La muestra con nacionalidad española consta de un total de 625 estudiantes. Entre esta muestra, 601 estudiantes (96.2%) tienen la nacionalidad española y 24 estudiantes (3.8%) tienen la doble nacionalidad, es decir, la nacionalidad española y otra.

Tabla 22

Frecuencia y porcentaje por nacionalidad (nacionalidad española y doble nacionalidad)

Nacionalidad	Estadísticos Descriptivos		
	Frecuencia	Porcentaje	
Española	601	96.2%	
América del Sur	Española y ecuatoriana		
	Española y venezolana		
	Española y colombiana		
	Española y argentina	18	2.9%
	Española y mexicana		
	Española y boliviana		
Europa	Española y brasileña		
	Española y alemana		
	Española e italiana	4	0.6%
África	Española y francesa		
	Española y marroquí	2	0.3%
Total	625	100.0%	

La muestra española comprende un total de 83 hombres (13.3%), 535 mujeres (85.6%) y 7 estudiantes que han respondido a la opción de otro (1.1%), con edades comprendidas

entre 18 a 56 años ($M = 21.1$, $DT = 3.68$). La variable edad se ha agrupado en tres intervalos: igual o menor a 19 años, 20 a 21 años e igual o mayor a 22 años⁴⁸.

Tabla 23

Frecuencia y porcentaje por género y edad en la muestra española

Género	Edad			Total
	<=19 años	20-21 años	+22 años	
Hombre	20 (3.2%)	27 (4.3%)	36 (5.8%)	83 (13.3%)
Mujer	209 (33.4%)	163 (26.1%)	163 (26.1%)	535 (85.6%)
Otro	2 (0.3%)	2 (0.3%)	3 (0.5%)	7 (1.1%)
Total	231 (37%)	192 (30.7%)	202 (32.3%)	625 (100%)

Esta muestra pertenece a diferentes titulaciones universitarias en el ámbito de la educación. 320 estudiantes (51.2%) son del Grado en Pedagogía, 266 estudiantes (42.6%) son del Grado de Educación Social y 39 estudiantes (6.2%) son del Grado en Magisterio, todos ellos pertenecientes a la Universidad de Valencia. De entre estas tres titulaciones, 225 estudiantes (36.0%) pertenecen al primer curso, 257 estudiantes pertenecen al segundo curso (41.1%) y 143 estudiantes (22.9%) pertenecen al cuarto curso.

Tabla 24

Frecuencia y porcentaje por curso y grado en la muestra española

Curso	Grado			Total
	Pedagogía	Educación Social	Magisterio	
Primer curso	117 (18.7%)	107 (17.1%)	1 (0.2%)	225 (36.0%)
Segundo curso	121 (19.4%)	98 (15.7%)	38 (6.1%)	257 (41.1%)
Cuarto curso	82 (13.1%)	61 (9.8%)	0 (0%)	143 (22.9%)
Total	320 (51.2%)	266 (42.6%)	39 (6.2%)	625 (100%)

Con respecto a la ocupación, 413 estudiantes (66.1%) tienen o han tenido alguna vez un puesto de trabajo. Entre estos, 216 estudiantes (34.6%) son trabajadores/as en activo y 197 estudiantes (31.5%) no ejercen actualmente ninguna profesión, pero han tenido experiencia

⁴⁸La agrupación de la variable edad en tres intervalos se realizó a partir de la opción *agrupación visual* del SPSS versión 26.

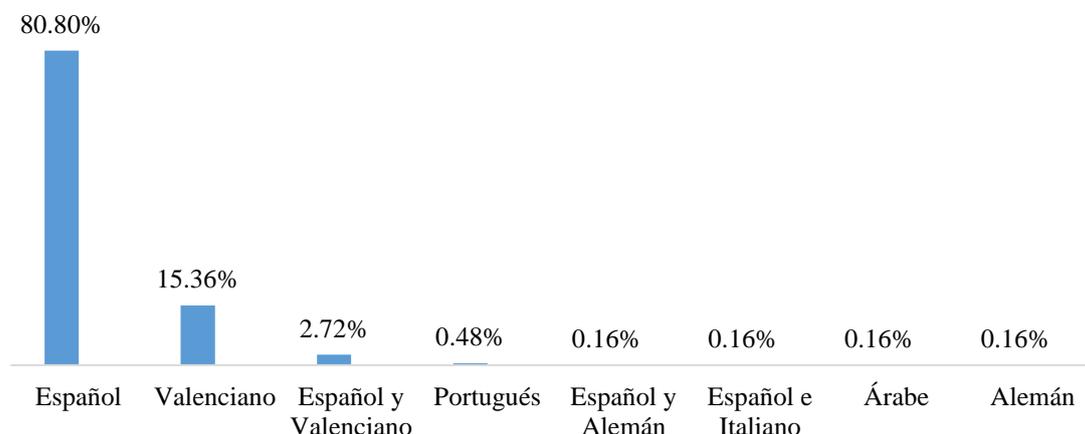
en el ámbito laboral. Por otro lado, 212 estudiantes (33.9%) no trabajan actualmente ni han tenido experiencia en el ámbito laboral.

Tabla 25

Experiencia laboral actual y previa en muestra española

		Experiencia laboral previa		Total
		Sí	No	
Trabajador/a en activo	Sí	175 (28%)	41 (6.6%)	216 (34.6%)
	No	197 (31.5%)	212 (33.9%)	409 (65.4%)
Total		372 (59.5%)	253 (40.5%)	625 (100%)

En cuanto a la lengua materna, 505 estudiantes (80.80%) contestaron que el español era su lengua materna, 17 estudiantes (2.72%) contestaron que el español junto al valenciano eran sus lenguas maternas, 1 estudiante (0.16%) contestó que el español y el alemán eran sus primeras lenguas y, por último, 1 estudiante (0.16%) contestó que el español junto al italiano lo eran. De modo que, 524 estudiantes (83.84%) contestaron que el español era su lengua materna o una de ellas. Por otro lado, 101 estudiantes (16.16%) contestaron que el español no era su lengua materna, sino que 96 estudiantes (15.36%) contestaron que era el valenciano, 3 estudiantes (0.48%) contestaron que era el portugués, 1 estudiante (0.16%) contestó que era el árabe y 1 estudiante (0.16%) que era el alemán (véase **Figura 36**).

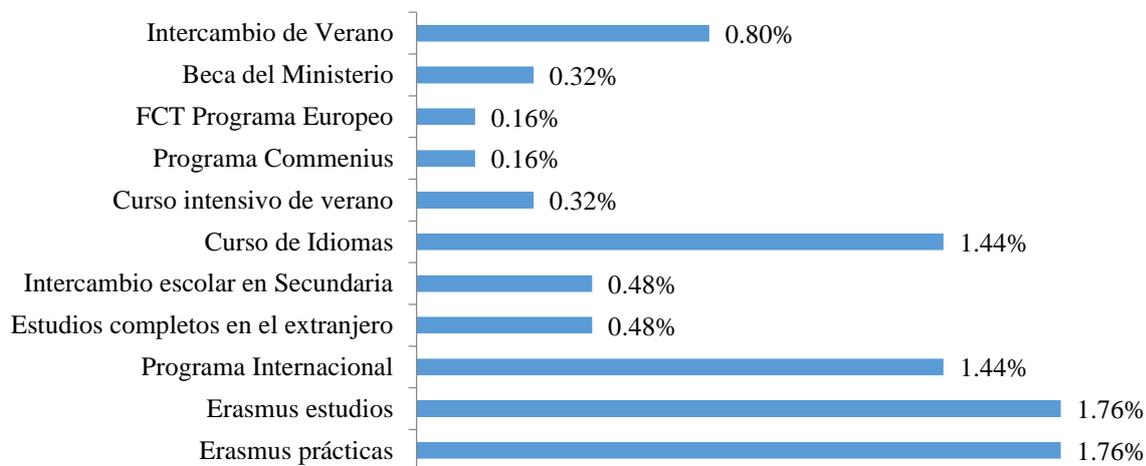
Figura 36*Idioma materno muestra española*

En cuanto al conocimiento de otros idiomas en la muestra española, 574 estudiantes (91.8%) sí ha estudiado alguna lengua extranjera y 51 estudiantes (8.2%) indica no haber estudiado una lengua extranjera. Entre los estudiantes que han estudio otras lenguas, los idiomas que han indicado con más frecuencia son los siguientes: inglés ($n = 563$), francés ($n = 134$) e italiano ($n = 22$). Tal y como se aprecia, muchos de ellos han estudiado más de una lengua extranjera.

En cuanto a la experiencia en el extranjero, 66 estudiantes (10.6%) han estudiado alguna vez en el extranjero y el restante 559 (89.4%) no han tenido la ocasión. De los 66 estudiantes (10.6%) que han estudiado en el extranjero 57 (9.1%) de ellos ha indicado la modalidad, entre los que destaca el erasmus prácticas y el erasmus estudios (**Figura 37**).

Figura 37

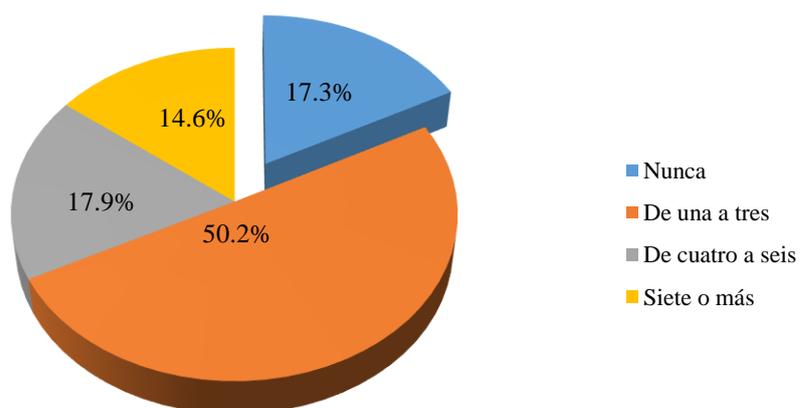
Participación de los estudiantes españoles en los programas de movilidad



No obstante, 517 estudiantes (82.7%) han viajado al extranjero por otros motivos, entre éstos, 314 estudiantes (50.2%) han viajado entre una a tres veces. Por tanto, solo 108 estudiantes (17.3%) no han tenido la oportunidad de viajar a otros países.

Figura 38

Número de viajes al extranjero sin tener en cuenta los programas de movilidad



Para finalizar, 338 estudiantes españoles (54.1%) indicaron la presencia de otras nacionalidades dentro de la clase y 287 estudiantes (45.9%) indicaron que no era lo habitual. Por otro lado, en cuanto al contacto con estudiantes de otras nacionalidades fuera del contexto universitario, 282 estudiantes (45.1%) indicaron que mantenían contacto con estudiantes de distintas culturas y 343 estudiantes (54.9%) indicaron que fuera del contexto universitario no tenían ningún contacto con estudiantes internacionales.

Figura 39

Presencia de estudiantes de otras nacionalidades en la clase (muestra española)

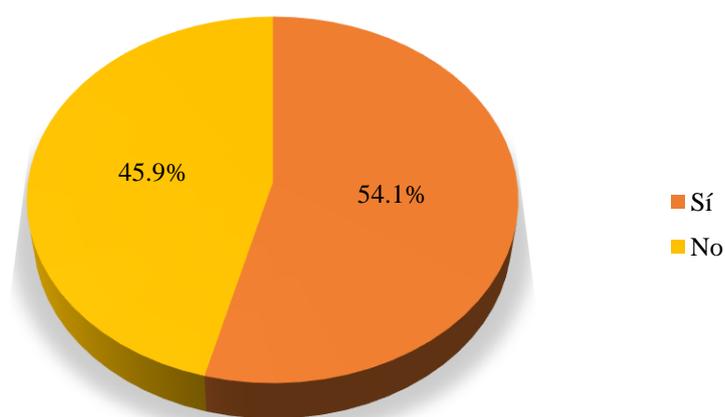
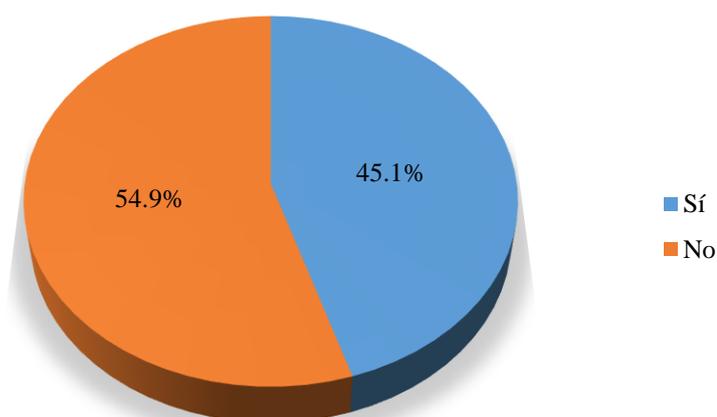


Figura 40

Contacto con estudiantes de otras nacionalidades fuera de la clase (muestra española)



Muestra irlandesa

La muestra con nacionalidad irlandesa consta de un total de 334 estudiantes. Entre esta muestra, 320 estudiantes (95.8%) tienen la nacionalidad irlandesa y 14 estudiantes (4.2%) tienen la doble nacionalidad, es decir irlandesa y otra.

Tabla 26

Frecuencia y porcentaje por nacionalidad (nacionalidad irlandesa y doble nacionalidad)

Nacionalidad	Estadísticos Descriptivos	
	Frecuencia	Porcentaje
Irlandesa	320	95.8%
Irlandesa y Británica	3	.9%
Irlandesa y Americana	9	2.7%
Irlandesa y Australiana	1	.3%
Irlandesa y Rumana	1	.3%
Total	334	100%

En esta muestra hay un total de 24 hombres (7.2%) y 310 mujeres (92.8%), con edades comprendidas entre 17 a 38 años ($M = 20.53$, $DT = 2.36$). La variable edad se ha agrupado en tres intervalos: igual o menor a 19 años, 20 a 21 años e igual o mayor a 22 años⁴⁹.

Tabla 27

Frecuencia y porcentaje por género y edad en la muestra irlandesa

Género	Edad			Total
	<=19 años	20-21 años	+22 años	
Hombre	5 (1.5%)	11 (3.3%)	8 (2.4%)	24 (7.2%)
Mujer	118 (35.3%)	105 (31.4%)	87 (26.1%)	310 (92.8%)
Total	123 (36.8%)	116 (34.7%)	95 (28.5%)	334 (100%)

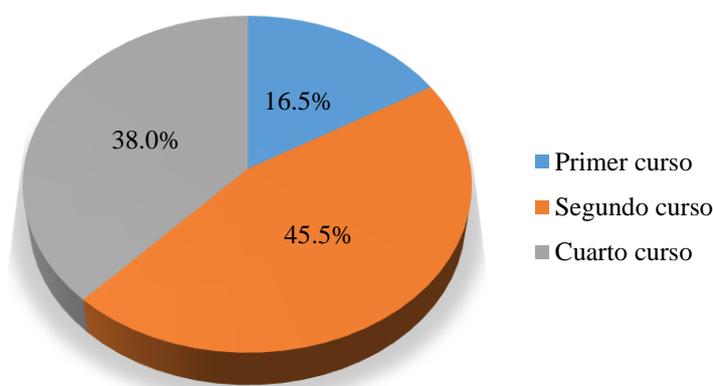
Los estudiantes de la muestra irlandesa proceden de primero, segundo y cuarto curso académico, concretamente 55 estudiantes (16.5%) pertenecen al primer curso, 152

⁴⁹La agrupación de la variable edad en tres intervalos se realizó a partir de la opción *agrupación visual* del SPSS versión 26.

estudiantes (45.5%) pertenecen al segundo curso, y 127 estudiantes (38%) pertenecen al cuarto curso de las titulaciones de Grado en Educación de la Universidad de Dublín.

Figura 41

Porcentaje de estudiantes irlandeses por cursos



En referencia a la ocupación, 301 estudiantes (90.1%) tienen o han tenido alguna vez un puesto de trabajo. Entre estos, 195 estudiantes (58.4%) son trabajadores en activo y 106 estudiantes (31.7%) no ejercen actualmente ninguna profesión, no obstante, presentan experiencia laboral previa. Por otro lado, 33 estudiantes (9.9%) no trabajan actualmente ni han tenido experiencia en este ámbito.

Tabla 28

Experiencia laboral actual y previa en muestra irlandesa

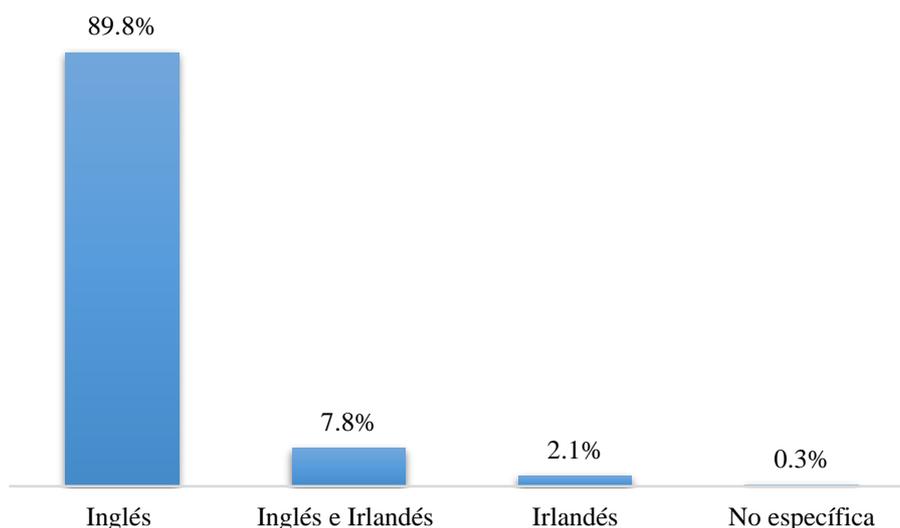
		Experiencia laboral previa		Total
		Sí	No	
Trabajador/a en activo	Sí	129 (38.6%)	66 (19.8%)	195 (58.4%)
	No	106 (31.7%)	33 (9.9%)	139 (41.6%)
Total		235 (70.4%)	99 (29.6%)	334 (100%)

Con respecto a la lengua materna, un alto porcentaje (89.8%) contestó que el inglés era su lengua materna y, 26 estudiantes (7.8%) contestaron que el inglés junto al irlandés eran sus lenguas maternas. De modo que, 326 estudiantes (97.6%) contestaron que el inglés era su

lengua materna o una de ellas. Por otro lado, 8 estudiantes (2.4%) contestaron que el inglés no era su lengua materna, sino que 7 estudiantes (2.1%) contestaron que era el irlandés, y 1 estudiante (0.3%) no lo especificó (véase **Figura 42**).

Figura 42

Lengua materna de la muestra irlandesa



En cuanto a los conocimientos en otros idiomas, el 91.3% contestaron haber estudiado alguna lengua extranjera a lo largo de su formación y el 8.7% indicaron no haber estudiado ninguna lengua extranjera⁵⁰. Entre los que indicaron tener conocimientos lingüísticos en otros idiomas, los idiomas más estudiados fueron: el francés (n = 219), seguida del alemán (n = 47) y el español (n = 42). Tal como se aprecia por el número de sujetos, varios de ellos, indicaron haber estudiado más de un idioma extranjero.

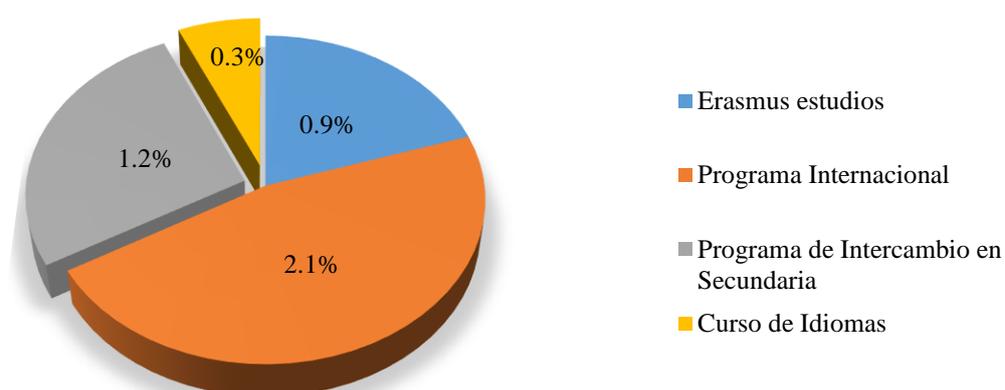
En cuanto a la experiencia estudiando en el extranjero, 20 estudiantes (6%) han estudiado alguna vez en el extranjero y 314 estudiantes (94%) no han tenido la ocasión. De los 20 estudiantes (6%) que han estudiado en el extranjero, 15 de estos estudiantes (4.5%) han indicado el programa de movilidad en el que han participado o la modalidad empleada. Entre estos programas, 7 de los estudiantes (2.1%) mencionan haber participado en el

⁵⁰ No se tuvieron en cuenta aquellas respuestas donde el alumnado hubiese contestado como lengua extranjera las lenguas oficiales del propio país.

programa internacional; 3 de los estudiantes indican haber participado en el erasmus estudios (0.9%), y 4 de los estudiantes (1.2%) indican haber participado antes del acceso a la universidad mediante un programa de intercambio para estudiantes de secundaria. Por último, 1 estudiante (0.3%) señala haber realizado un curso de idiomas en el extranjero (Véase **Figura 43**).

Figura 43

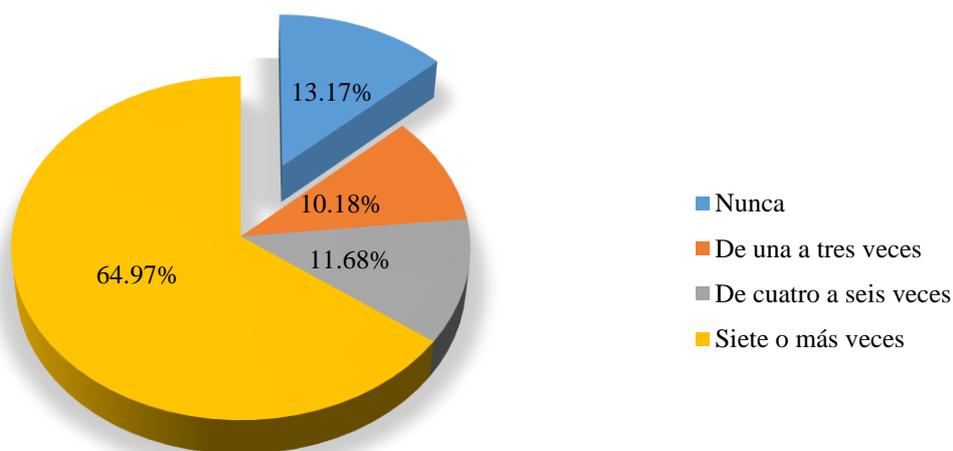
Participación de los estudiantes irlandeses en los programas de movilidad



Sin embargo, 290 estudiantes (86.83%) mencionaron haber viajado al extranjero por otros motivos, y concretamente 217 estudiantes (64.97%) indican haber viajado entre 7 o más veces. Por tanto, únicamente 44 estudiantes (13.17%) indicaron no haber tenido la oportunidad de viajar a otros lugares (Véase **Figura 44**).

Figura 44

Número de veces en el extranjero sin tener en cuenta algún programa de estudios (muestra irlandesa)



Por último, 151 estudiantes irlandeses (45.2%) indicaron que es frecuente la presencia de otras nacionalidades dentro de la clase y 183 estudiantes (54.8%) indicaron que no es lo habitual. Por otro lado, en cuanto al contacto con estudiantes de otras nacionalidades fuera del contexto universitario, 174 estudiantes (52.1%) indicaron que mantenían contacto con estudiantes de distintas culturas y 160 estudiantes (47.9%) indicaron que fuera del contexto universitario no tenían ningún contacto con estudiantes internacionales.

Figura 45

Presencia de estudiantes de otras nacionalidades en la clase (muestra irlandesa)

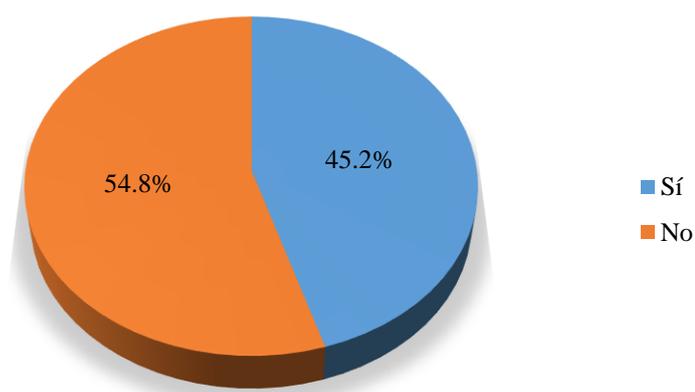
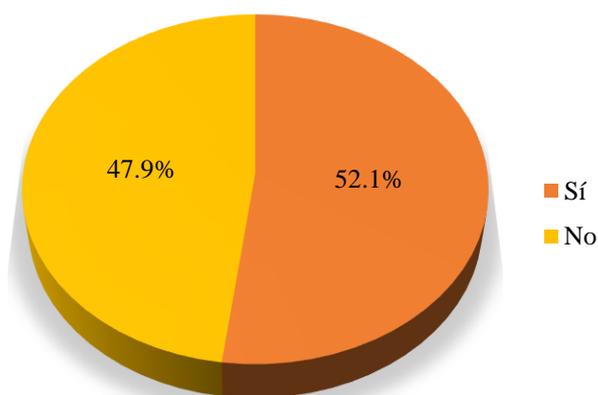


Figura 46

Contacto con estudiantes de otras nacionalidades fuera de la clase (muestra irlandesa)

**11.4. Instrumento**

Con la finalidad de evaluar la percepción del alumnado en ambas muestras con respecto a las competencias genéricas e interculturales adquiridas en el contexto universitario, se empleó un cuestionario con 97⁵¹ ítems que incluía dos escalas, además de los datos sociodemográficos, una para medir las competencias genéricas y otra para medir las competencias interculturales. Este cuestionario se administró en línea mediante la aplicación Google Forms⁵², siendo redactado en español para la muestra española y en inglés para la muestra irlandesa y en presencia de la investigadora.

11.4.1. Datos sociodemográficos

El cuestionario presenta 17 preguntas con variables sociodemográficas, divididas en los siguientes apartados: personal, estudios, experiencia laboral, idiomas, experiencia en el extranjero, presencia/contacto con estudiantes internacionales. A continuación, se muestran los diferentes apartados, con ejemplos y número de preguntas por apartado, todos los

⁵¹ 97 ítems teniendo en cuenta las subpreguntas

⁵² La universidad de Dublín tiene instalado un servicio que ofrece google para instituciones educativas. La cuenta de Gmail tiene un fin educativo, se encuentra personalizada a la institución y con unas condiciones de seguridad que permiten la protección de datos almacenados. Con la intención de mantener el mismo formato en línea en ambas muestras (española e irlandesa) se administró el cuestionario a través de Google Forms en los dos casos.

apartados contienen subpreguntas, a excepción del apartado de nivel personal y presencia/contacto con estudiantes internacionales (véase **Tabla 29**).

Tabla 29

Estructura de los datos sociodemográficos

Apartados	Ejemplos de ítems	Número de ítems
• Personal	Género, edad, país de nacimiento, nacionalidad, número de años en España	5
• Estudios	Facultad, titulación, curso	2
• Experiencia laboral	Trabajo actual, experiencia previa, número de años de experiencia	3
• Idiomas	Lengua materna, lenguas extranjeras, nivel y certificación	2
• Experiencia en el extranjero	Participación en programas de movilidad, número de veces al extranjero	3
• Presencia/contacto con estudiantes internacionales	Presencia/contacto con otras nacionalidades en el contexto formal e informal	2

En cuanto a la traducción, los 17 ítems sobre variables sociodemográficas estaban redactados originariamente en español y, por tanto, para la muestra irlandesa, se tradujeron al inglés con ayuda de dos traductoras nativas expertas en ambos idiomas (español e inglés) y un panel de expertos (formado por dos psicólogos y una pedagoga).

La traducción se llevó a cabo de la siguiente manera: se realizó una primera traducción literal del español al inglés por la doctoranda y ésta a su vez fue comprobada por un panel de expertos con alto nivel en ambos idiomas (español e inglés) y expertos en la materia. A partir de esa primera traducción, una de las traductoras revisó el documento en inglés y realizó pequeñas modificaciones en cuanto a la terminología, con la intención de adaptarlo lo mejor posible a la lengua inglesa (véase **Tabla 30**).

Tabla 30*Ejemplos de modificación de los ítems en inglés*

Versión Original	Traducción Español a Inglés	Primera Revisión del Inglés
5. Escriba el número de años que ha vivido en el país actual	5. Number of years you have lived in the current country	5. Number of years you have lived in this country
12.1. Indique su lengua materna	12.1. Write your mother tongue	12.1. Write your native language
14. Número de veces que ha estado en el extranjero sin tener en cuenta algún programa de movilidad	14. Number of times you have traveled abroad without considering any mobility program?	14. Number of times you have traveled abroad without participating in a mobility program?
15. ¿Es frecuente la presencia de estudiantes de otras nacionalidades en su clase?	15. Is it frequent students of other nationalities in your classroom?	15. Are there often students of other nationalities in your classroom?

Esta primera revisión del inglés fue enviada a la segunda traductora que realizó también pequeñas modificaciones. Estas modificaciones se hicieron en cuanto al uso del inglés americano por el inglés británico (ej. “traveled” por “travelled” o “program” por “programme”) o la modificación de algunas palabras por otras sinónimas que se adaptasen mejor al contenido de los ítems “motives” por “reasons”, “table” por “chart” o “done” por “performed”.

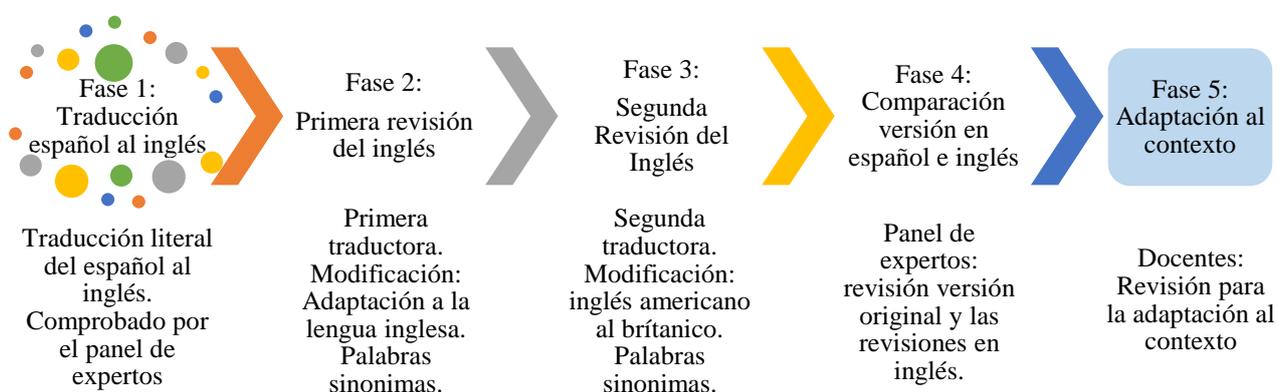
A partir de estas dos revisiones del inglés, el panel de expertos comprobó que esos cambios no hubiesen alterado el significado de esos ítems entre ambas versiones (española e inglesa) y por tanto se hicieron las modificaciones oportunas a ello. Asimismo, se acordó mantener los cambios realizados al inglés británico por la segunda traductora, debido a que la muestra para la cual se estaba realizando la traducción provenía de Irlanda.

En la estancia en Irlanda, antes de administrar los cuestionarios al alumnado irlandés, el profesorado comprobó que la terminología utilizada, la información proporcionada y los datos que se deseaban recolectar eran correctos al contexto y, para ello propusieron leves cambios oportunos al contexto. Estos mismos cambios se tuvieron en cuenta en la versión española. Algunos de los cambios que propusieron fueron: añadir en el apartado de la introducción del cuestionario los beneficios que obtenía el alumnado al rellenar el cuestionario, o, en algunas preguntas sociodemográficas ofrecer la opción de “prefiero no contestar”. La traducción fue revisada por el mismo profesorado.

A continuación, se muestran visualmente las fases que tuvo el proceso de traducción:

Figura 47

Proceso de Traducción de los ítems sociodemográficos



11.4.2. Student's Engagement Questionnaire (SEQ)

Las competencias genéricas y el entorno de enseñanza-aprendizaje se midieron a partir de un cuestionario de 35 ítems "Student's Engagement Questionnaire" (SEQ, Kember & Leung, 2009) para la muestra irlandesa y, adaptado y validado al español para la muestra española (SEQ, Gargallo et al., 2018b). Este cuestionario mide 8 capacidades⁵³ del alumnado universitario y 9 elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje (véase **Tabla 31**). El cuestionario presenta una escala de respuesta tipo Likert, con un rango de 1 a 5, siendo 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

A continuación, se muestra a partir de la **Tabla 31** las dos secciones que conforman el cuestionario, sus dimensiones, variables y número de ítems.

⁵³ Kember & Leung (2009) utilizan el concepto de "capacidades" para referirse a las competencias. A pesar de que los autores hayan utilizado otro término para designar el concepto de "competencia" el significado que ellos le dan a este concepto es el mismo que en esta tesis se le da a "competencia".

Tabla 31*Dimensiones, variables y número de ítems SEQ*

CAPACIDADES DEL ALUMNO		
DIMENSIONES	VARIABLES	Nº DE ÍTEMS
Capacidades Intelectuales	Pensamiento crítico	2
	Pensamiento creativo	2
	Aprendizaje autogestionado	2
	Adaptabilidad	2
	Resolución de problemas	2
Trabajo en Equipo	Habilidades interpersonales	2
	Habilidades de comunicación	2
	Conocimientos informáticos	2
ENTORNO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
DIMENSIONES	VARIABLES	Nº DE ÍTEMS
Docencia	Aprendizaje activo	2
	Enseñanza para la comprensión	2
	Evaluación	3
	Coherencia del currículum	2
Relación profesor-estudiantes	Relación profesor-estudiante	2
	Retroalimentación para ayudar al aprendizaje	2
Relación entre estudiantes	Relación con otros estudiantes	2
	Aprendizaje cooperativo	2

Para analizar la consistencia interna de estas variables y dimensiones se utilizó el índice alfa de Cronbach (véase **Tabla 32** y **Tabla 33**). En estas tablas, se pueden contrastar los resultados obtenidos por Kember y Leung (2009, 2011) y Gargallo et al. (2018b).

Tabla 32*Fiabilidad de las variables del SEQ contrastado con otros estudios*

Capacidades y entorno de enseñanza-aprendizaje	TESIS			ESTUDIOS PREVIOS		
	α Muestra española	α Muestra irlandesa	α Muestra ambas nacionalidades	α Gargallo et al. (2018b)	α Kember y Leung (2009)	α Kember y Leung (2011)
Capacidades						
• Pensamiento Crítico	.572	.774	.658	.86	.79	.78
• Pensamiento Creativo	.626	.754	.686	.85	.58	-
• Aprendizaje Autogestionado	.747	.807	.764	.79	.73	.74
• Adaptabilidad	.682	.734	.699	.77	.65	.61
• Resolución de Problemas	.708	.838	.758	.77	.73	.70
• Habilidades de Comunicación	.756	.814	.777	.79	.64	.72
• Habilidades Interpersonales	.550	.725	.621	.75	.64	.57
• Conoc. Informáticos	.654	.728	.683	-	.70	-

Entorno de e/a						
• Aprendizaje Activo	.670	.767	.698	.86	.65	.70
• Enseñanza para la Comprensión	.725	.815	.765	.85	.77	.81
• Feedback para ayudar al aprendizaje	.719	.677	.686	.82	.68	.80
• Evaluación	.672	.735	.695	.79	.71	.57
• Relación Profesor-estudiante	.793	.840	.818	.89	.70	.88
• Carga de trabajo	.625	.820	.738	-	.82	-
• Relación con otros Estudiantes	.657	.735	.675	.75	.65	.86
• Aprendizaje Cooperativo	.734	.760	.783	.75	.74	.71
• Coherencia del Currículum	.834	.825	.844	.79	.79	.79

Tabla 33

Fiabilidad de las dimensiones del SEQ contrastado con otros estudios

ESCALAS	TESIS			ESTUDIOS PREVIOS		
	α Muestra española	α Muestra irlandesa	α Muestra ambas nacionalidades	α Gargallo et al. (2018b)	α Kember y Leung (2009)	α Kember y Leung (2011)
Capacidades						
• Capacidades Intelectuales	.845	.921	.878	.93	.73	-
• Trabajo en equipo	.775	.841	.800	.78	.71	-
Entorno de enseñanza-aprendizaje						
• Docencia	.860	.876	.871	.92	.77	-
• Relación profesor-estudiantes	.832	.847	.839	.91	.76	-
• Relación entre estudiantes	.623	.810	.688	.70	.62	-

11.4.3. Multicultural Personality Questionnaire – Short Form (MPQ-SF)

Las competencias interculturales se midieron utilizando la versión corta de 40 ítems (MPQ-SF, Van der Zee et al., 2013) desarrollada a partir de la versión larga de 91 ítems *Multicultural Personality Questionnaire* (MPQ, Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000, 2001) no validada en la versión española. El cuestionario se encontraba compuesto por cinco dimensiones que evaluaban: empatía cultural, apertura de mente, iniciativa social, estabilidad

emocional y flexibilidad. Los ítems se contestaron mediante una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, siendo 1 (totalmente no aplicable) y 5 (totalmente aplicable).

Tabla 34

Número de Ítems por dimensión MPQ-SF

DIMENSIONES	Nº DE ÍTEMS
Empatía Cultural	8
Apertura de mente	8
Iniciativa social	8
Estabilidad emocional	8
Flexibilidad	8

Para analizar la consistencia interna de estas cinco dimensiones se analizó el índice alfa de Cronbach para cada una de ellas (véase **Tabla 35**). En esta tabla, se pueden contrastar los resultados obtenidos en MPQ-SF40 por Van der Zee et al. (2013) y Summerfield et al. (2021) en muestra española.

Tabla 35

Fiabilidad de las Dimensiones MPQ-SF contrastado con otros estudios

DIMENSIONES	TESIS			ESTUDIOS PREVIOS	
	α Muestra española	A Muestra irlandesa	α Muestra ambas nacionalidades	α Van der Zee et al. (2013)	α Summerfield et al. (2021) ⁵⁴
• Empatía Cultural	.828	.866	.842	.81	.071
• Apertura de Mente	.763	.837	.795	.72	.055
• Iniciativa Social	.808	.799	.798	.81	.81
• Estabilidad Emocional	.689	.807	.738	.82	.58
• Flexibilidad	.695	.806	.747	.81	.76

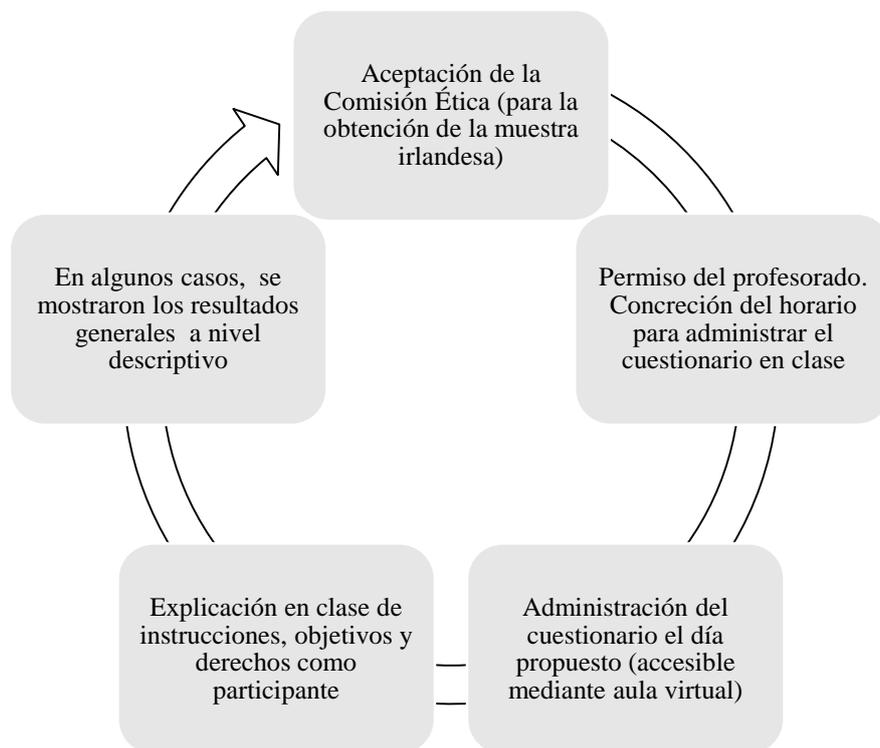
⁵⁴ Después de reducir la versión corta del MPQ-SF40 a 18 ítems en la muestra española.

11.5. Procedimiento

La administración del cuestionario se llevó a cabo en horario lectivo dentro de las aulas universitarias, entre el año 2018 y 2019, y con previo permiso de la Comisión Ética (número de identificación asignado: DCUREC/2018/183) en el caso de Irlanda, y el previo permiso del profesorado en ambos países. En Irlanda el pase del cuestionario se pudo realizar en el aula del primer curso, en el segundo curso y en el cuarto curso, debido a que el alumnado perteneciente al tercer curso se encontraba en ese cuatrimestre en los centros de prácticas.

La administración de los cuestionarios tuvo lugar en la universidad de “Dublin City University” (DCU), concretamente en “DCU-Institute of Education”. Por otro lado, en España el pase del cuestionario se realizó también en las aulas de esos mismos cursos para poder llevar a cabo una comparativa entre ambos países. La administración de dicho cuestionario se realizó en la Universidad de Valencia, específicamente, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y en la Facultad de Magisterio y se siguieron todos los estándares que marca la comisión ética de la UV.

El alumnado que decidió participar fue informado del objetivo del estudio, las instrucciones y derechos como participante. En Irlanda la difusión del cuestionario en línea se realizó a través de la plataforma *Loop* y en España a través de la plataforma de *Moodle*, con la finalidad de que el alumnado pudiese acceder y rellenar fácilmente al cuestionario desde su propia aula virtual de la universidad. Los estudiantes que aceptaron participar cumplieron el cuestionario a través de su portátil, dispositivo móvil o a través de los ordenadores del aula (en caso de encontrarse en el aula de informática). El cuestionario tuvo una duración de entre 15 a 20 min.

Figura 48*Proceso de administración del cuestionario***11.6. Análisis de datos**

Los análisis estadísticos se realizaron a nivel descriptivo y multivariado, a través del paquete estadístico SPSS versión 26. En primer lugar, se llevó a cabo un estudio descriptivo de las variables sociodemográficas del estudio, expuesto en el apartado de *Participantes* en esta sección del estudio empírico.

En segundo lugar, se realizó el análisis factorial confirmatorio a través de *MPlus* versión 8.2 de las escalas que componen el SEQ (entorno de enseñanza-aprendizaje y competencias intelectuales y de trabajo en equipo) y el MPQ-SF (competencias interculturales), para confirmar si el modelo propuesto en la literatura se cumple también para este estudio con sus factores preestablecidos y su asociación con un subconjunto determinado de variables. Además de llevar a cabo los análisis descriptivos necesarios y el coeficiente de correlación de *Pearson* para conocer la relación entre las competencias entre ellas, y la relación entre las competencias y el entorno.

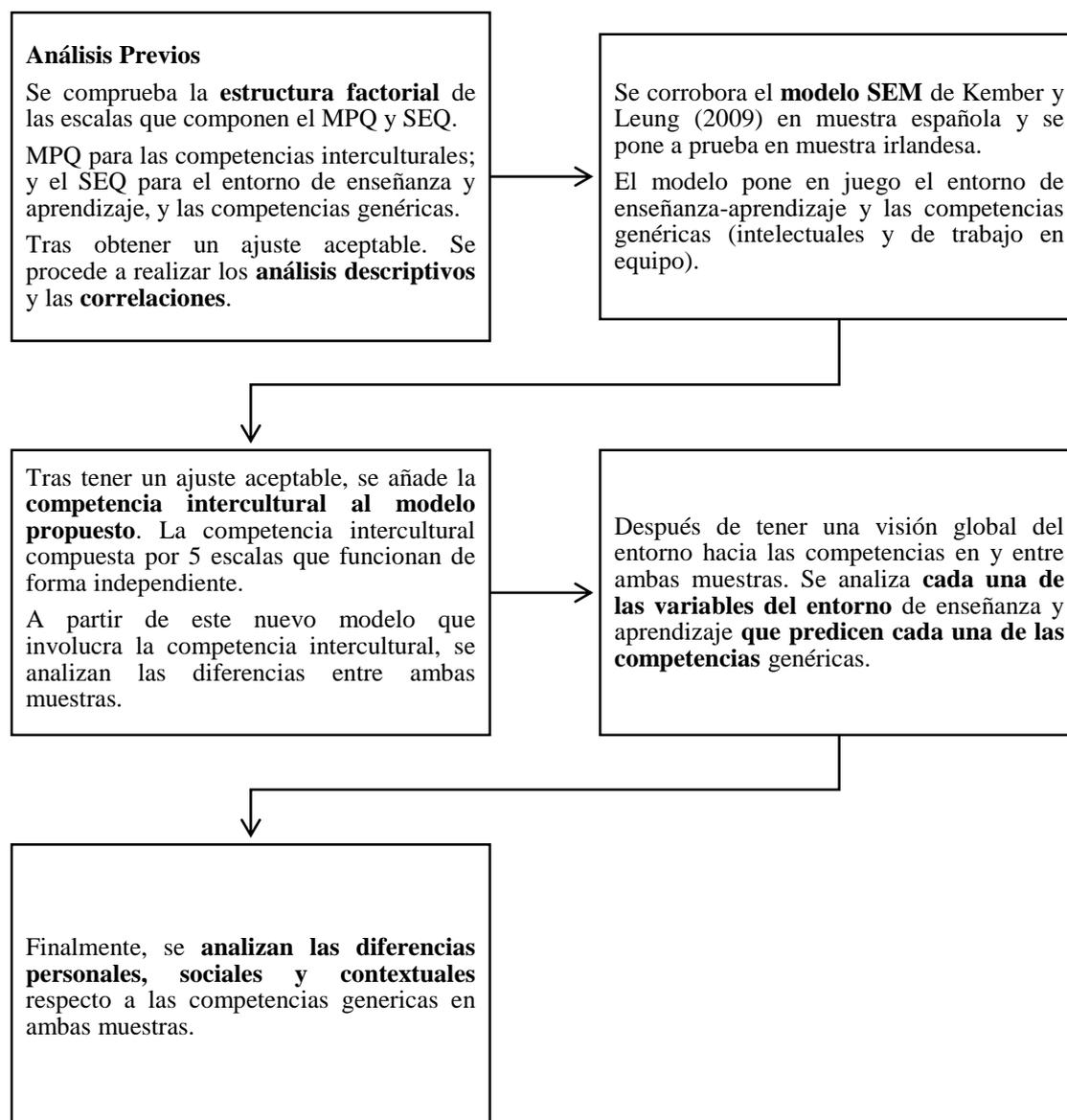
En tercer lugar, se realizaron modelos de ecuaciones estructurales para corroborar el modelo de competencias genéricas y el papel del entorno de enseñanza y aprendizaje propuesto en el estudio de Kember y Leung (2009) en estudiantes universitarios en España y ver si ésta se extiende también en la muestra de Irlanda. Asimismo, se pretendía incluir en dicho modelo la competencia intercultural (Van der Zee et al., 2013). Para ello, se utilizó el programa estadístico *Mplus* para los modelos de ecuaciones estructurales. También, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple para analizar una por una las variables del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre cada una de las competencias propuestas.

Por último, para analizar las diferencias significativas entre las variables sociopersonales sobre las competencias intelectuales, de trabajo en equipo e interculturales se realizaron las siguientes pruebas T Student (para dos niveles de la VI), Análisis de Varianza (ANOVA) one way (para tres o más niveles de la VI) y, ANOVA two way para comparar entre ambas muestras (española e irlandesa) dichas variables sociopersonales.

El procedimiento llevado a cabo para responder a los objetivos establecidos se puede observar en la **Figura 49**.

Figura 49

Procedimiento para el análisis de los resultados



CAPÍTULO 6. RESULTADOS

“Lo que sabemos es una gota de agua; lo que ignoramos es el océano”

(Isaac Newton)

Resumen: En el presente capítulo se debatirán todos los resultados en función de cada uno de los objetivos e hipótesis que se hayan puesto a prueba en el estudio. Para ello, en primer lugar, se realizan análisis previos necesarios (ej. análisis factorial confirmatorio de las escalas, análisis descriptivos y correlaciones). Seguidamente, se explican los resultados obtenidos en los análisis estadísticos respondiendo a cada uno de los objetivos específicos y comprobando cada una de las hipótesis planteadas en la tesis doctoral.

12. Análisis previos. La estructura factorial de las escalas de MPQ y SEQ

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en los análisis previos. Debido a que antes de probar los modelos de ecuaciones estructurales complejos, que involucren a la nueva variable de competencias interculturales, es importante comprobar la estructura factorial de éstas. En primer lugar, se muestra el análisis factorial confirmatorio de las escalas que componen el MPQ en la muestra española e irlandesa. Este mismo procedimiento se repite para las escalas que componen el SEQ. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

12.1. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las escalas que componen el MPQ-SF

El paso inicial era poner a prueba la estructura factorial del MPQ-SF. El modelo original estaba compuesto por 40 ítems agrupados en cinco dimensiones (iniciativa social, estabilidad emocional, flexibilidad, empatía cultural y apertura de mente). Sin embargo, tras

los análisis se determina que este modelo no obtiene un ajuste aceptable en ambas muestras (**Tabla 36**).

Tabla 36

Índices de ajuste del cuestionario MPQ-SF (versión original)

Muestra	χ^2	gl	<i>p</i>	RMSEA	90% C.I. RMSEA	SRMR	CFI
Española	3908.208	730	<.000	.083	.081-.086	.093	.742
Irlandesa	2743.069	730	<.000	.091	.087-.094	.102	.775

Por tanto, atendiendo a los índices de modificación y al contenido de los ítems se opta por poner a prueba una estructura alternativa prosiguiendo con los objetivos iniciales de la investigación. Así pues, como propuesta alternativa se decide reducir la escala MPQ-SF, seleccionando los ítems más explicativos de cada una de las dimensiones de la escala.

En primer lugar, para reducir los ítems del cuestionario de personalidad multicultural se analizó la escala completa constituida por 40 ítems mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En este modelo se utilizó el estimador de Mínimos Cuadrados Ponderados con Media y Varianza ajustada (WLSMV), diseñado concretamente para datos categóricos observados (ej. ordinales) en los que ni el supuesto de normalidad ni la propiedad de continuidad se considera plausible (Li, 2016). En segundo lugar, se procedió a seleccionar los tres ítems significativos que mejor explicaban cada una de las cinco dimensiones pertenecientes al cuestionario, posibilitando de este modo un modelo de AFC. Finalmente, tras haber seleccionado un total de 15 ítems (**Figura 50**), es decir, tres ítems por cada una de las cinco dimensiones, se volvió a realizar el AFC en ambas muestras, los resultados de los mismos se pueden observar en los siguientes apartados.

Figura 50

Reducción de ítems MPQ-SF

Iniciativa Social	<ul style="list-style-type: none"> • Toma la iniciativa • Hace contactos con facilidad • Se acerca a otros/as con facilidad
Estabilidad Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Se preocupa fácilmente • Es inseguro/a • Se siente agobiado/a
Flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Trabaja de acuerdo a reglas estrictas • Trabaja siguiendo un plan • Trabaja principalmente con un estricto plan
Empatía Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Presta atención a las emociones de los/as demás • Sabe escuchar a los/as demás • Se da cuenta cuando alguien tiene problemas
Apertura de Mente	<ul style="list-style-type: none"> • Se involucra con otras culturas • Está abierto/a a nuevas ideas • Tiene una amplia gama de intereses

AFC del MPQ-SF en la muestra española

En la muestra española, el modelo alternativo que se puso a prueba se puede observar en la **Figura 51**. Este modelo obtuvo un ajuste aceptable ($\chi^2(80) = 562.453$, $p < .01$, CFI=.912, RMSEA= .098 [90% IC. .091 - .106], SRMR = .061), en base a los criterios establecidos previamente. Se trata de un modelo con cinco dimensiones latentes (iniciativa social, estabilidad emocional, flexibilidad, empatía cultural y apertura de mente) y 3 ítems por cada dimensión. Estas cinco dimensiones se encuentran correlacionadas entre ellas, puesto que no son dimensiones aisladas unas de otras sino que todas pertenecen al mismo constructo.

En primer lugar, se observa que todos los ítems obtienen saturaciones significativas con respecto a su factor, todas ellas con un $p < .01$. Estas saturaciones oscilan entre .44 y .93. En concreto, en la dimensión de iniciativa social se observa que el ítem 15 “se acerca a otros/as con facilidad” es el que más predice esta dimensión, con una puntuación de .93, y en la estabilidad emocional el ítem 29 “se preocupa fácilmente” explica .90 de dicha dimensión.

En la dimensión de la flexibilidad dos son los ítems que más predicen y presentan saturaciones muy parecidas entre ellas que son el ítem 18 y el ítem 16, esto puede ser debido a que el contenido de los ítems es semejante. En cuanto a los ítems predictores de la dimensión de la empatía cultural y la apertura de mente, las saturaciones de los ítems son bastante cercanas, por lo que, los ítems que forman parte de esas dimensiones aproximadamente predicen lo mismo de su respectiva dimensión.

En segundo lugar, se aprecia que todas las dimensiones latentes correlacionan significativamente entre ellas, con un $p < .01$. En cuanto al sentido de la relación, se observa que cinco de estas relaciones muestran una dirección positiva y las otras cinco una dirección negativa. Por un lado, se aprecian fuertes correlaciones en sentido positivo entre la empatía cultural, la apertura de mente y la iniciativa social. Indicando que, a mayor apertura de mente, mayor empatía cultural, y por tanto mayor iniciativa social. Así pues, se obtiene una correlación de .78 entre la apertura de mente y la empatía cultural, y de .54 entre la apertura de mente y la iniciativa social, y de .37 entre la empatía cultural y la iniciativa social. Asimismo, la estabilidad emocional también correlaciona positivamente con la dimensión de flexibilidad con .30 y con la dimensión de iniciativa social con .12. De manera que, cuanto más estable emocionalmente es una persona, ésta presentará una mayor iniciativa social y una mayor flexibilidad.

Por otro lado, algunas de las dimensiones que correlacionan con el factor de flexibilidad y estabilidad emocional presentan un valor en negativo. Entre las diversas explicaciones, este hecho podría ser causado debido a que en ambos factores los ítems del cuestionario están redactados en dirección opuesta y, existen estudios que demuestran la tendencia de los participantes a contestar de la misma manera a todos los ítems, independientemente del contenido (Tomás et al., 2012). No obstante, otra de las explicaciones podría basarse, en cómo se entienden esos factores a partir de los ítems por los cuáles se componen, es decir, a partir de su formulación.

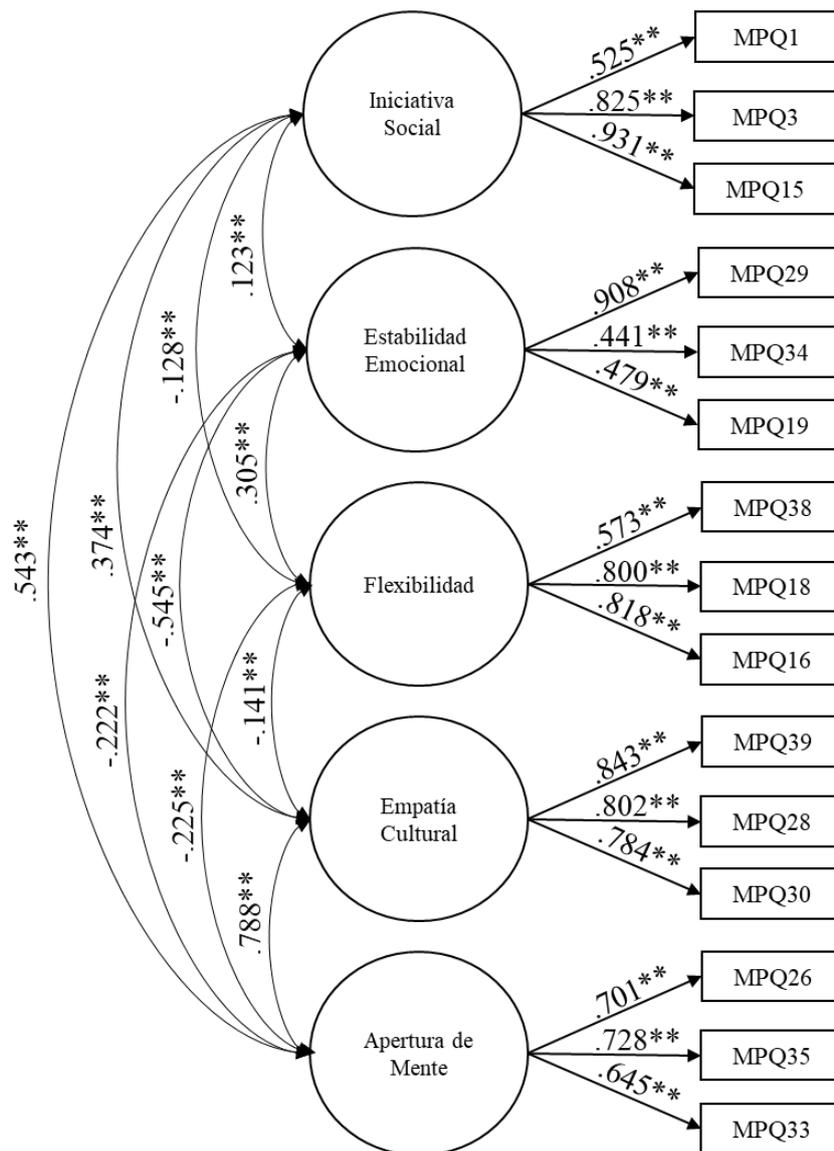
En cuanto al factor de estabilidad emocional, éste presenta una correlación negativa con la empatía cultural de .54 y la apertura de mente de .22. En este factor, el ítem 29 “se preocupa fácilmente” es el que más está explicando dicho factor, con una saturación de .90 en la muestra española. Esto viene a decir que, cuanto más fácilmente se preocupa una persona es más empática y tiene una mayor apertura de mente. De hecho, cuando una persona se

preocupa o se siente agobiada por algo o por alguien, es porque se involucra más y porque hace suyo el problema de los demás.

Con respecto al factor de flexibilidad, éste presenta una correlación negativa con la apertura de mente de .22, con la empatía cultural de .14 y la iniciativa social de .12. Este factor, contiene tres ítems que básicamente vienen a decir que trabaja de acuerdo con unas reglas o en base principalmente a un plan. Por tanto, se entiende como una persona flexible aquella que no trabaje siguiendo un plan o unas reglas estrictas. No obstante, ello es un rasgo que depende sobre todo de la persona o la cultura en la que se encuentre. De hecho, un estudiante puede seguir un plan o unas reglas en algunas esferas de su vida porque lo demande el propio contexto o porque tenga que ver con su personalidad, y aun así considerarse empático, abierto hacia otras culturas y con iniciativa social.

Figura 51

Estructura y saturaciones factoriales del cuestionario MPQ-SF en la muestra española



Nota 1. Para realizar el AFC no se han invertido los ítems, pero aparecen invertidos en la **Figura 51**.

Nota 2. ** = $p < .01$, * = $p < .05$

AFC del MPQ-SF en la muestra irlandesa

En la muestra irlandesa, también se probó un modelo alternativo, al igual que en la muestra española (**Figura 52**). Este modelo obtuvo un ajuste satisfactorio ($\chi^2(80) = 221.784$, $p < .01$, CFI=.957, RMSEA= .073 [90% IC. .062 - .084], SRMR = .046), en base a los criterios indicados. Se trata del mismo modelo propuesto en el apartado anterior, con cinco dimensiones latentes correlacionadas y tres ítems por cada dimensión.

En la **Figura 52** se aprecia que todos los ítems obtienen saturaciones significativas con respecto a su dimensión, todas ellas también con un $p < .01$. Dichas saturaciones oscilan entre .54 y .94. Específicamente, en la estabilidad emocional el ítem 29 “se preocupa fácilmente” es al igual que en la muestra española, el que mayor predice esta dimensión, con una saturación de .94, y, en la dimensión de la empatía cultural el ítem 39 “presta atención a las emociones de los/as demás” presenta una saturación de .90. En la dimensión de la apertura de mente el ítem 33 “tiene una amplia gama de intereses” es el que mayor valor presenta con una puntuación de .80 y, por tanto, es el que más predice en esta dimensión. En cuanto a los ítems que predicen la dimensión de iniciativa social y la dimensión de flexibilidad, presentan puntuaciones similares entre ellos, por tanto, predicen aproximadamente lo mismo de su respectiva dimensión.

Además, se aprecia que las dimensiones latentes correlacionan significativamente entre ellas, a excepción de la dimensión de iniciativa social con la estabilidad emocional. En cuanto al sentido de la relación, se observa que cuatro de estas relaciones muestran una dirección positiva y significativa, y las otras cinco una dirección negativa y significativa. En cuanto a las correlaciones más fuertes en sentido positivo, se obtienen entre la apertura de mente y la empatía cultural con una correlación de .87, entre la apertura de mente con la iniciativa social con .73; y, entre la iniciativa social con la empatía cultural con .58. De modo que, cuando aumenta la apertura de mente, también aumenta la empatía cultural y por tanto la iniciativa social y viceversa. También, se aprecian correlaciones positivas entre la estabilidad emocional y la flexibilidad con .27, indicando que a mayor estabilidad emocional mayor flexibilidad.

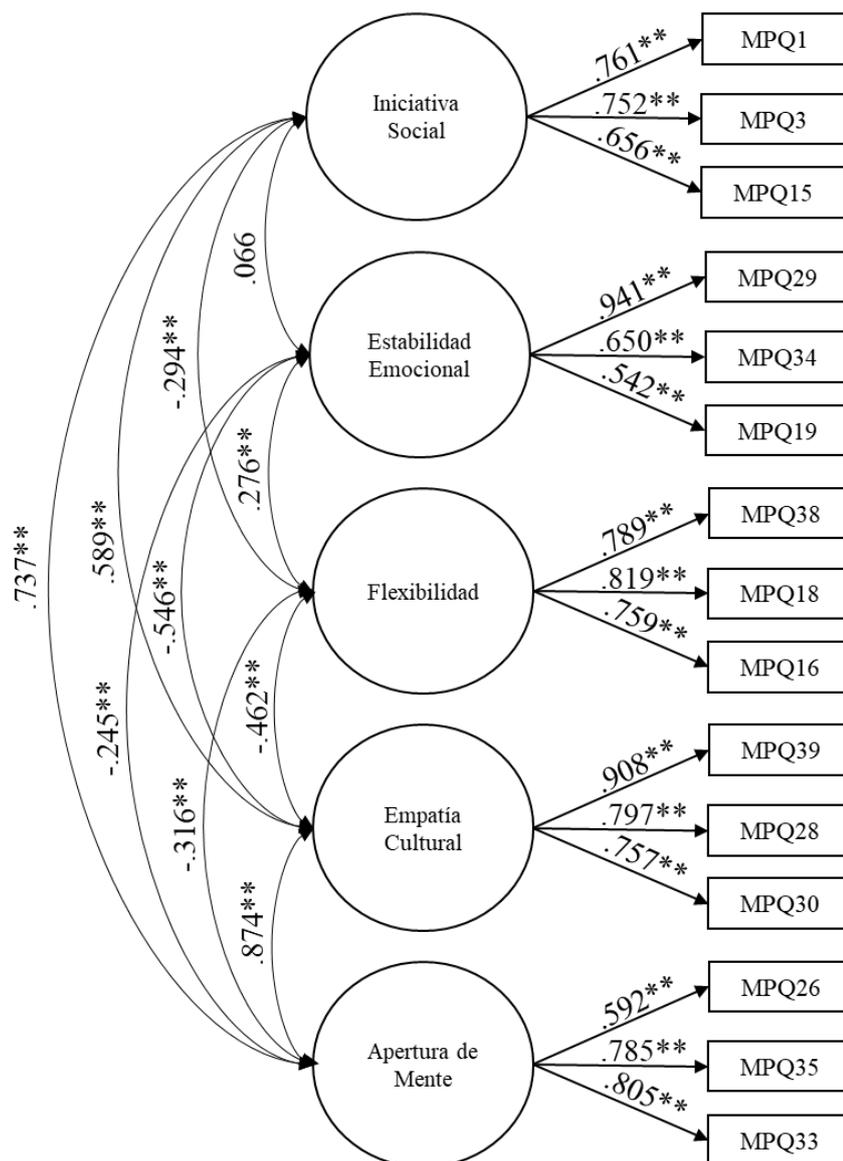
Por otra parte, algunas de las dimensiones que correlacionan con el factor de flexibilidad y estabilidad emocional también presentan un valor en negativo en la muestra irlandesa. Las explicaciones de ello, se han mencionado en el apartado anterior y se pueden

extender a la muestra irlandesa. En primer lugar, se analiza el factor de estabilidad emocional, que presenta una correlación negativa con la empatía cultural de .54 y la apertura de mente de .24. En este factor, el ítem 29 “se preocupa fácilmente” es el que más está explicando este factor, con una saturación de .94 en la muestra irlandesa. De modo que, a mayor preocupación mayor empatía hacia las otras culturas y más apertura de mente.

En segundo lugar, se analiza el factor de flexibilidad que presenta una correlación negativa con la empatía cultural de .46, con la apertura de mente de .31 y, con la iniciativa social de .29. A partir de los tres ítems que componen esta dimensión y que no especifican en que ámbito de la vida de la persona hace referencia, se entiende por una persona flexible aquella que no sigue un plan o unas reglas determinadas. Sin embargo, una persona puede seguir un plan o unas reglas estrictas en ciertos ámbitos de su vida porque corresponda con su personalidad, y a su vez considerarse empático, abierto hacia otras culturas y con iniciativa social. De hecho, en la muestra española, se muestra un ejemplo de ello.

Figura 52

Estructura y saturaciones factoriales del cuestionario MPQ-SF en la muestra irlandesa



Nota 1. Para realizar el AFC no se han invertido los ítems, pero aparecen invertidos en la Figura 52.

Nota 2: ** = $p < .01$, * = $p < .05$

12.2. Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las escalas que componen el SEQ

El cuestionario SEQ (Student Engagement Questionnaire) (Kember & Leung, 2009), contiene un total de 35 ítems agrupados en 17 variables observables y, por tanto, contiene 2 ítems por cada variable observable, en excepción de uno de los casos, imposibilitando de este modo un AFC de los factores propuestos por los autores y los ítems pertenecientes a cada factor. Asimismo, en este modelo algunas de las dimensiones latentes están compuestas por dos variables observables, imposibilitando del mismo modo el AFC, puesto que algunos factores no son identificables por si solos, sino en el conjunto del modelo. Por este motivo, mediante la correlación entre los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje, y la correlación entre las competencias genéricas se prosiguió a realizar el AFC en ambas muestras.

AFC del SEQ en la muestra española

En la muestra española, el modelo que se puso a prueba se aprecia en la **Figura 53** con respecto al entorno de enseñanza-aprendizaje y en la **Figura 54** en relación a las competencias intelectuales y de trabajo en equipo. Este modelo obtuvo un ajuste aceptable tanto en los elementos que conforman el entorno de enseñanza-aprendizaje como en las competencias genéricas (**Tabla 37**), en base a los criterios establecidos previamente.

En la **Figura 53** se aprecian las tres dimensiones latentes del entorno y sus variables observables que puntúan significativamente con su dimensión. Asimismo, se aprecian fuertes correlaciones entre ellas, destacando la correlación entre la docencia y la relación profesor-estudiante. Por otro lado, en la **Figura 54** se aprecian dos dimensiones latentes que conforman las competencias del modelo. Tanto en la competencia intelectual como de trabajo en equipo se observa que todas las variables observables puntúan de forma significativa con su dimensión. Por último, se aprecia una fuerte correlación entre ambas competencias.

Tabla 37

Índices de ajuste cuestionario SEQ en la muestra española

M. Española	χ^2	gl	<i>p</i>	RMSEA	90% C.I. RMSEA	SRMR	CFI
Entorno e/a	84.200	17	<.000	.080	.063 - .097	.037	.959
Competencias	36.059	13	<.000	.053	.033 - .074	.026	.980

Figura 53

AFC entorno de enseñanza-aprendizaje en muestra española

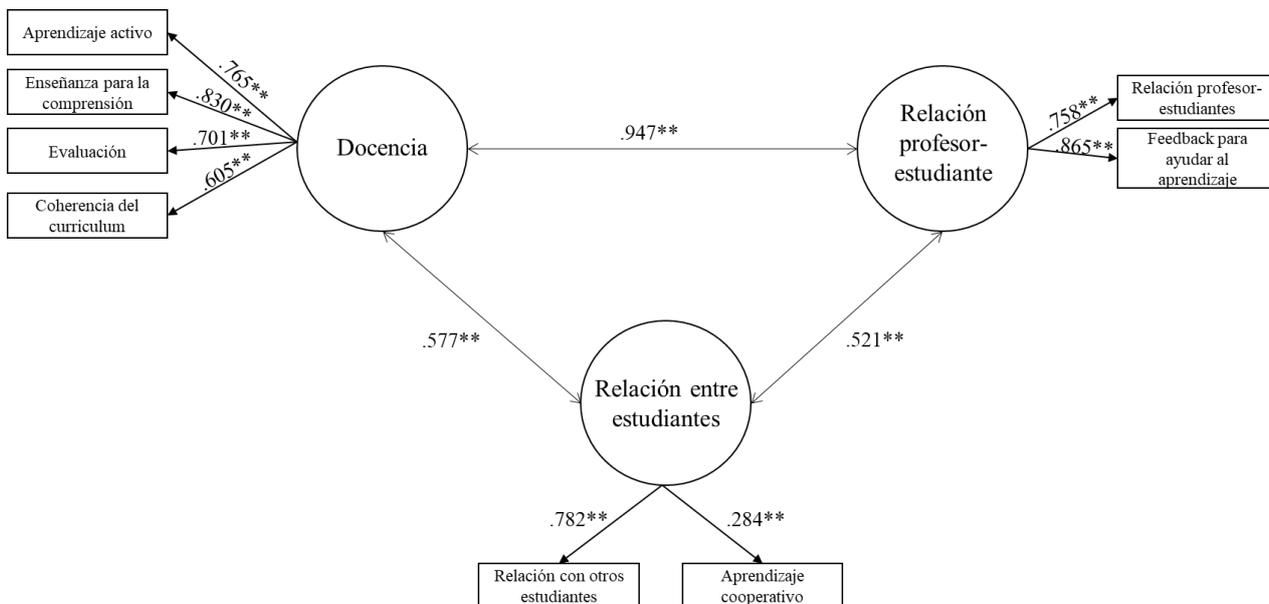
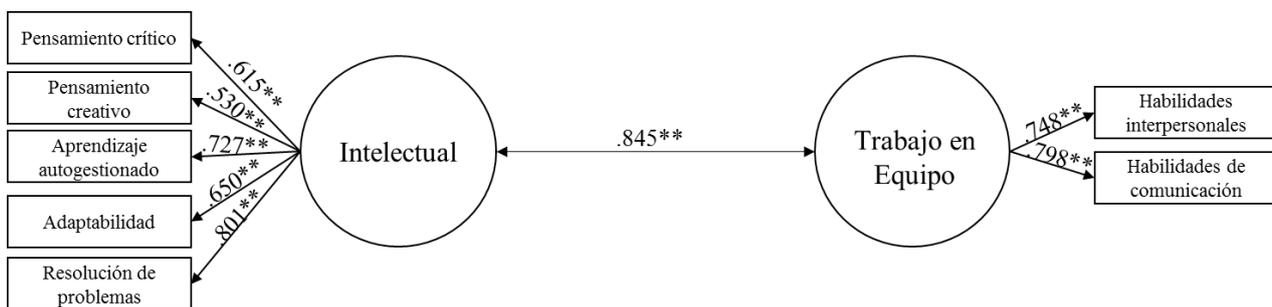


Figura 54

AFC competencias genéricas en muestra española



AFC del SEQ en la muestra irlandesa

En la muestra irlandesa, el modelo puesto a prueba se aprecia en la **Figura 55** y **56**. Este modelo obtuvo un ajuste aceptable en los componentes que conforman el entorno de enseñanza-aprendizaje y en las competencias genéricas (**Tabla 38**), en base a los criterios indicados previamente. En la **Figura 55** se aprecia que las tres dimensiones latentes del entorno y sus variables observables puntúan significativamente con su dimensión. Asimismo, se aprecian fuertes correlaciones entre ellas, destacando entre ellas, la correlación entre la docencia y la relación profesor-estudiante. Por otro lado, en la **Figura 56** se aprecian dos dimensiones latentes que conforman las competencias del modelo. Tanto en la competencia intelectual como de trabajo en equipo se observa que todas las variables observables puntúan de forma significativa con su respectiva dimensión. Además, se aprecia una fuerte correlación entre ambas dimensiones latentes.

Tabla 38

Índices de ajuste cuestionario SEQ en la muestra irlandesa

M. Irlandesa	χ^2	gl	p	RMSEA	90% C.I. RMSEA	SRMR	CFI
Entorno e/a	100.741	17	<.000	.121	.099 - .145	.049	.916
Competencias	16.937	13	<.000	.030	.000 - .066	.017	.996

Figura 55

AFC entorno de enseñanza-aprendizaje en muestra irlandesa

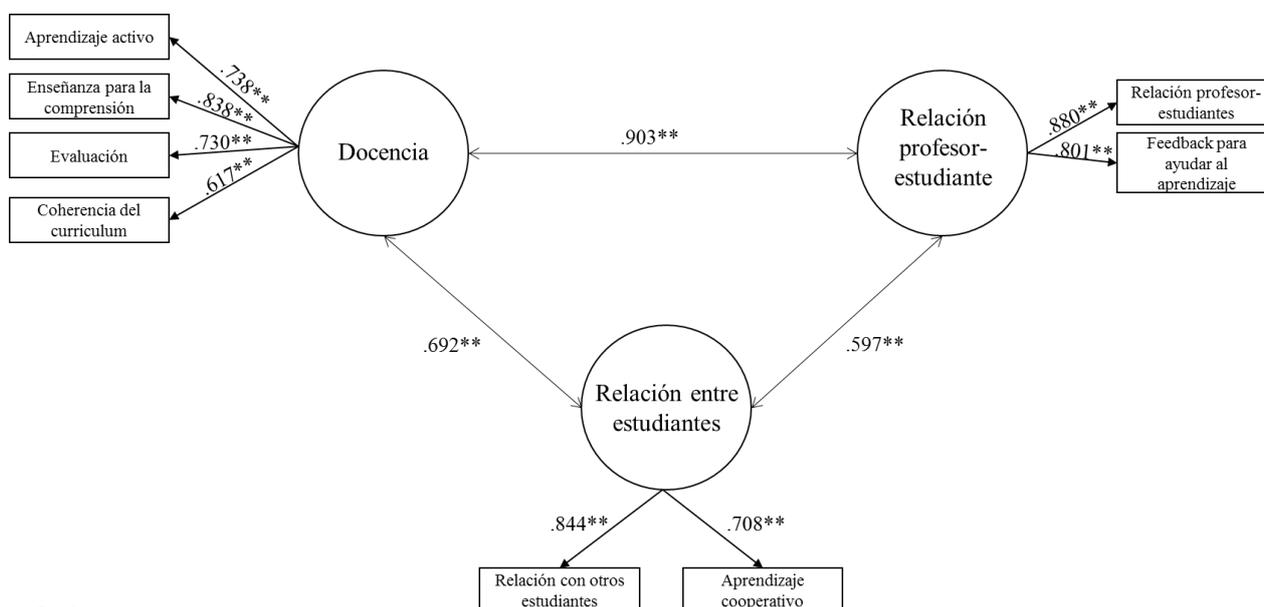
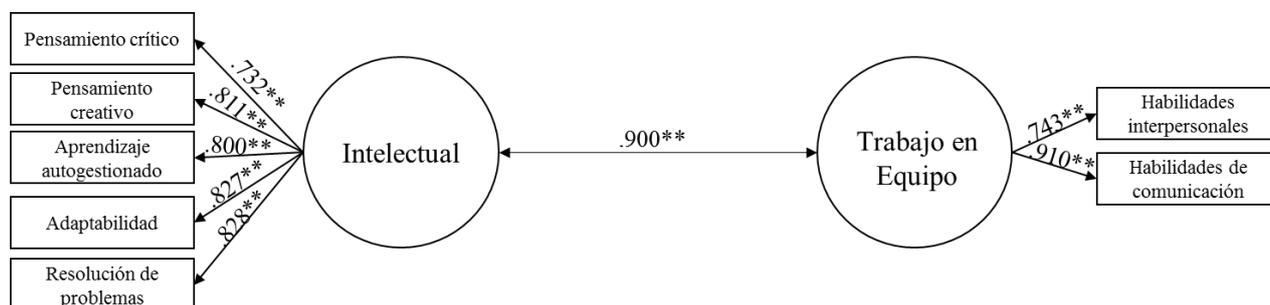


Figura 56

AFC competencias genéricas en muestra irlandesa



13. Análisis previos. Relación entre entorno de enseñanza-aprendizaje y competencias

Tras haber confirmado mediante el AFC que en ambos casos el ajuste es aceptable. Se procede a realizar los análisis descriptivos y las relaciones entre los componentes del modelo, antes de llevar a cabo análisis más complejos.

Estadísticos descriptivos de la muestra española.

En este apartado se muestran los estadísticos descriptivos y las relaciones entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias genéricas en la muestra española, mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Éstas se pueden observar en la **Tabla 39** y **40**. En la **Tabla 39** se muestran los descriptivos y la matriz de correlaciones entre las variables que componen el modelo original de Kember y Leung (2009), y en la **Tabla 40**, se incorporan a este modelo las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013).

En los estadísticos descriptivos del modelo de Kember y Leung (2009) la media oscila entre 2.96 a 4.04 (**Tabla 39**). Los valores medios más reducidos se muestran en el aprendizaje cooperativo ($M = 2.96$, $DT = 1.07$) y la coherencia del currículum ($M = 3.01$, $DT = .92$) y, los más elevados en la adaptabilidad ($M = 4.04$, $DT = .76$) y el aprendizaje autogestionado ($M = 4.00$, $DT = .80$). Se aprecia que a nivel general, las respuestas ofrecidas por el alumnado presentan una puntuación similar, siendo éstas consideradas medio-altas en todas las variables del modelo. Así pues, el alumnado español se percibe competente en cuanto a las competencias intelectuales y de trabajo en equipo, y a su vez percibe que el

entorno de enseñanza-aprendizaje presenta las características de un ambiente enriquecedor que promueve el aprendizaje.

En cuanto a los estadísticos descriptivos de las competencias interculturales (Van der Zee et al., 2013) la media se encuentra entre 2.55 y 4.28 (**Tabla 40**), siendo la estabilidad emocional ($M = 2.55$, $DT = .82$) y la flexibilidad ($M = 3.01$, $DT = .84$) los que presentan valores medios más reducidos, y la empatía cultural ($M = 4.28$, $DT = .61$) y la apertura de mente ($M = 3.99$, $DT = .65$) los que mayores valores medios presentan, seguida de la iniciativa social ($M = 3.59$, $DT = .80$). Así pues, desde una visión general, se obtienen valores medio-altos en las competencias interculturales desde la perspectiva del alumnado español. Este colectivo se percibe empático y con una mente abierta hacia otras culturas y, aunque en menor grado también se percibe con iniciativa social. Por otro lado, se considera parcialmente flexible y menos estable emocionalmente en comparación con el resto de competencias interculturales.

En cuanto a las relaciones entre las diversas variables del modelo de Kember y Leung (2009) (**Tabla 39**), se aprecian en su mayoría correlaciones significativas entre los distintos componentes del modelo con un tamaño de efecto generalmente entre pequeño y medio (Cohen, 1998). Entre éstas, la relación entre el aprendizaje cooperativo con las otras variables es la que muestra valores menores en la correlación de Pearson, con un tamaño de efecto pequeño.

En referencia a las competencias, se aprecia que las correlaciones entre éstas presentan en su mayoría un tamaño de efecto medio, y en algunos casos un efecto grande, como es el caso de la resolución de problemas con el aprendizaje autogestionado, las habilidades de comunicación y habilidades interpersonales, o entre estas dos últimas. Así pues, cuando el estudiante desarrolla competencias intelectuales, de trabajo en equipo o conocimientos informáticos, éstas a su vez permiten la movilización de otras competencias de este tipo. Es decir, cuando un estudiante gestiona su propio aprendizaje mejoran sus competencias resolutivas ante los nuevos desafíos educativos, o cuando éste desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación, éstas a su vez le permiten mejorar sus competencias resolutivas ante situaciones problemáticas con una mayor facilidad.

En relación a los componentes que conforman el entorno, entre ellas se dan también correlaciones significativas con un tamaño de efecto entre medio y grande. De manera que cuando el docente lleva a la práctica elementos que favorecen un entorno enriquecedor para

el aprendizaje del alumnado, éstos a su vez permiten la activación de otros elementos que también facilitan este aprendizaje. Es decir, cuando el docente realiza metodologías más activas o participativas, ello permite facilitar la comprensión del contenido a enseñar, o cuando éste ofrece retroalimentación al alumnado, también permite que éstos comprendan mejor la tarea académica.

En cuanto a las correlaciones entre las variables del entorno de enseñanza-aprendizaje y las que hacen referencia a las competencias intelectuales, de trabajo en equipo y los conocimientos informáticos, éstas son significativas y presentan un tamaño de efecto pequeño (Cohen, 1998), a excepción de los siguientes casos. Se aprecia un tamaño de efecto medio entre la adaptabilidad y el aprendizaje activo, la enseñanza para la comprensión, la evaluación y la relación profesor-estudiante. Entre los conocimientos informáticos y el aprendizaje activo, la enseñanza para la comprensión, y la evaluación. Entre las habilidades interpersonales con el aprendizaje activo, la enseñanza para la comprensión, y las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y entre éstos últimos. Finalmente, también se da un tamaño de efecto medio entre la competencia de resolución de problemas con la relación entre el docente y el alumnado. Por tanto, a partir de estos resultados se entiende que existe una relación bidireccional entre los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje con las competencias genéricas mencionadas. Sin embargo, el tamaño del efecto es mayoritariamente pequeño en excepción de las relaciones indicadas anteriormente con un tamaño de efecto medio.

En segundo lugar, en referencia a las correlaciones entre las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013) (**Tabla 40**), se aprecia que entre éstas son significativas y en su mayoría con un tamaño de efecto pequeño, a excepción de la apertura de mente con la empatía cultural, con un tamaño del efecto grande; y la apertura de mente con la iniciativa social con un tamaño del efecto medio (Cohen, 1998). De modo que, a grandes rasgos, cuando un estudiante desarrolla competencias interculturales, éstas a su vez repercuten en desarrollo de otras competencias interculturales.

En función del sentido de la correlación, se dan correlaciones positivas entre la iniciativa social con la estabilidad emocional, la empatía cultural y la apertura de mente y, también entre éstas dos últimas. De este mismo modo, se aprecia una correlación en sentido positivo entre la flexibilidad y la estabilidad emocional. Es decir, cuando un estudiante presenta mayor apertura de mente, también aumenta la empatía hacia las otras culturas y, por

tanto, ejerce una mayor iniciativa social. De este mismo modo, cuando el estudiante es más estable emocionalmente presentará una mayor flexibilidad e iniciativa social.

En cuanto a las correlaciones en dirección negativa, éstas se dan en la dimensión de la flexibilidad y la estabilidad emocional con algunas competencias interculturales. En cuanto a la estabilidad emocional, se dan correlaciones negativas con la empatía cultural y la apertura de mente. Indicando que, a menor estabilidad emocional, es decir, atendiendo a los ítems, cuanto más preocupado o agobiado se encuentre el estudiante tendrá una mayor empatía cultural y apertura de mente. En cuanto a la flexibilidad, ésta correlaciona en sentido opuesto con la empatía cultural, apertura de mente e iniciativa social. Es decir, siguiendo a los ítems, cuanto más siga un estudiante un plan o unas reglas presentará una mayor empatía cultural, apertura de mente e iniciativa social. No obstante, éste es un rasgo que depende de la persona o de la cultura en la que se envuelve la persona, como previamente se ha mencionado.

En tercer lugar, en cuanto a las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013) y su relación con el modelo propuesto por Kember y Leung (2009) (**Tabla 40**), generalmente se dan correlaciones significativas entre éstas, a excepción de la estabilidad emocional que es la que menor correlaciones presenta con las variables del modelo. La mayoría de estas correlaciones presentan un tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1998).

Por un lado, las correlaciones entre las competencias propuestas por Van der Zee et al. (2013) y las competencias de Kember y Leung (2009) son en su mayoría significativas, con un tamaño del efecto pequeño, en excepción de las siguientes correlaciones. Se dan correlaciones de tamaño del efecto medio entre la iniciativa social con las habilidades de comunicación y las habilidades interpersonales; la empatía cultural y el pensamiento crítico y, entre la apertura de mente con el pensamiento crítico y el aprendizaje autogestionado.

En relación a la dirección, se dan correlaciones en sentido positivo entre la iniciativa social, la empatía cultural y la apertura de mente con las competencias intelectuales y de trabajo en equipo. Es decir, cuanto más crítico sea un estudiante, adaptable, resolutivo ante las dificultades, y además tenga buenas habilidades comunicativas e interpersonales más empático será hacia las otras culturas, tendrá una mentalidad más abierta y presentará mayor iniciativa social. También, se dan correlaciones en dirección positiva entre la empatía cultural y la apertura de mente con los conocimientos informáticos. Las correlaciones en sentido negativo, se dan entre la flexibilidad y algunas de las competencias intelectuales, de trabajo en equipo y los conocimientos informáticos. Asimismo, en menor medida también se muestra

alguna correlación en dirección opuesta entre la estabilidad emocional y las competencias intelectuales.

Por otro lado, en cuanto a las correlaciones entre las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013) y el entorno de enseñanza-aprendizaje propuesto por Kember y Leung (2009) presentan un tamaño de efecto pequeño. A nivel general, se aprecian correlaciones en sentido positivo entre los elementos que conforman la docencia, la relación profesor-estudiante, y la relación entre estudiantes con la iniciativa social, la empatía cultural y apertura de mente; y en sentido negativo con la flexibilidad, y entre algunos elementos de la docencia con la estabilidad emocional. Así pues, cuando el docente crea un entorno favorecedor para el aprendizaje, donde las relaciones son una pieza clave, permite una mayor empatía, apertura de mente e iniciativa por parte del alumnado, pero una menor flexibilidad y estabilidad emocional ante aprendizajes más activos a causa de la incertidumbre.

Tabla 39

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las variables que componen el modelo de Kember y Leung (2009) en la muestra española

	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.Pensamiento crítico	3.97	.69	1																
2.Pensamiento creativo	3.72	.78	.39**	1															
3.Aprendizaje autogestionado	4.00	.80	.42**	.40**	1														
4.Adaptabilidad	4.04	.76	.47**	.35**	.45**	1													
5.Resolución de problemas	3.96	.72	.44**	.40**	.61**	.49**	1												
6.Habilidades de Comunicación	3.83	.82	.41**	.29**	.45**	.44**	.58**	1											
7.Habilidades Interpersonales	3.93	.73	.39**	.31**	.46**	.41**	.51**	.59**	1										
8.Conocimientos informáticos	3.43	.93	.22**	.20**	.26**	.32**	.28**	.30**	.36**	1									
9.Aprendizaje activo	3.51	.85	.20**	.18**	.27**	.37**	.29**	.25**	.30**	.35**	1								
10.Enseñanza para la comprensión	3.22	.82	.17**	.16**	.27**	.30**	.24**	.25**	.30**	.31**	.66**	1							
11.Feedback	3.25	.86	.17**	.20**	.26**	.29**	.26**	.24**	.27**	.29**	.60**	.71**	1						
12.Evaluación	3.31	.74	.18**	.20**	.26**	.30**	.24**	.27**	.27**	.31**	.55**	.53**	.56**	1					
13.Relación profesores-estudiantes	3.63	.83	.23**	.24**	.26**	.33**	.30**	.22**	.31**	.28**	.55**	.59**	.65**	.49**	1				
14.Carga de trabajo	3.06	.90	.10*	.16**	.24**	.17**	.19**	.19**	.24**	.16**	.33**	.39**	.41**	.37**	.36**	1			
15.Relación con otros estudiantes	3.56	.88	.14**	.21**	.22**	.29**	.21**	.26**	.35**	.21**	.34**	.31**	.32**	.34**	.37**	.17**	1		
16.Aprendizaje cooperativo	2.96	1.07	.20**	.19**	.13**	.14**	.16**	.16**	.08*	.14**	.10**	.09*	.12**	.16**	.06	.03	.22**	1	
17.Coherencia del currículum	3.01	.92	.16**	.20**	.20**	.29**	.24**	.29**	.22**	.26**	.42**	.48**	.48**	.51**	.39**	.25**	.37**	.22**	1

Nota 1. *La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota 2. **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Tabla 40

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las variables del modelo de Kember y Leung (2009) y las competencias interculturales en la muestra española

			18	19	20	21	22
1.Pensamiento crítico			.21**	-.08*	-.07	.32**	.32**
2.Pensamiento creativo			.20**	-.04	-.04	.26**	.25**
3.Aprendizaje autogestionado			.29**	-.00	-.12**	.24**	.30**
4.Adaptabilidad			.11**	-.13**	-.12**	.26**	.25**
5.Resolución de problemas			.22**	-.04	-.11**	.28**	.28**
6.Habilidades de Comunicación			.33**	.01	-.14**	.23**	.26**
7.Habilidades Interpersonales			.37**	.06	-.10**	.28**	.29**
8.Conocimientos informáticos			.05	-.05	-.14**	.16**	.14**
9.Aprendizaje activo			.02	-.10**	-.16**	.16**	.16**
10.Enseñanza para la comprensión			.03	-.02	-.15**	.13**	.12**
11.Feedback			.05	.02	-.13**	.13**	.09*
12.Evaluación			.09*	-.07	-.18**	.15**	.13**
13.Relación profesores-estudiantes			.07	-.04	-.12**	.24**	.20**
14.Carga de trabajo			.11**	.19**	-.12**	.04	.04
15.Relación con otros estudiantes			.22**	-.04	-.11**	.17**	.19**
16.Aprendizaje cooperativo			.13**	-.07	-.08*	.04	.14**
17.Coherencia del currículum			.13**	-.08*	-.28**	.14**	.18**
	<i>M</i>	<i>DT</i>	18	19	20	21	22
18.Iniciativa Social	3.59	.80	1				
19.Estabilidad emocional	2.55	.82	.15**	1			
20.Flexibilidad	3.01	.84	-.10*	.22**	1		
21.Empatía cultural	4.28	.61	.28**	-.26**	-.11**	1	
22.Apertura de mente	3.99	.65	.39**	-.09*	-.16**	.56**	1

Nota 1. *La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota 2. **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Estadísticos descriptivos de la muestra irlandesa

En este apartado se exponen los descriptivos y las relaciones entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias genéricas en la muestra irlandesa, a través el coeficiente de correlación de Pearson. Éstas se pueden apreciar en la **Tabla 41** y **42**. En la **Tabla 40**, al igual que en la muestra española, se muestran los descriptivos y la matriz de correlaciones entre las variables que integran el modelo de Kember y Leung (2009), y en la **Tabla 41**, se añaden a este modelo las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013).

En los estadísticos descriptivos del modelo de Kember y Leung (2009) la media oscila entre 2.47 a 4.10 (**Tabla 41**). Los valores medios más bajos se aprecian en la carga de trabajo ($M = 2.47$, $DT = 1.16$) y en el feedback para ayudar al aprendizaje ($M = 2.98$, $DT = 1.01$) y, los más elevados en el pensamiento crítico ($M = 4.10$, $DT = .80$) y el pensamiento creativo ($M = 4.10$, $DT = .80$). Por otra parte, a grandes rasgos, las respuestas dadas por el alumnado presentan una puntuación parecida, siendo éstas consideradas medio-altas en todas las variables del modelo, e incluso superiores a la muestra española en la mayoría de los casos. De modo que, el alumnado irlandés se percibe competente en relación a las competencias intelectuales y de trabajo en equipo, y también percibe que su entorno de enseñanza-aprendizaje contiene las características básicas y necesarias para favorecer un ambiente enriquecedor para el aprendizaje.

En referencia a los descriptivos de las competencias interculturales (Van der Zee et al., 2013) la media se encuentra entre 2.40 y 4.13 (**Tabla 42**), siendo la estabilidad emocional ($M = 2.40$, $DT = .93$) y la flexibilidad ($M = 2.59$, $DT = .86$) los que presentan valores medios más reducidos, y la empatía cultural ($M = 4.13$, $DT = .71$) y la apertura de mente ($M = 3.77$, $DT = .78$) los que mayores valores medios muestran, seguida de la iniciativa social ($M = 3.71$, $DT = .75$). Por tanto, generalmente se aprecian valores medios o cercanos a ellos en las competencias interculturales desde la visión del alumnado irlandés. Este alumnado, se percibe empático y con una mente abierta hacia otras culturas y además con iniciativa social. No obstante, se percibe menos flexible y estable emocionalmente en comparación con el resto de competencias interculturales.

En cuanto a las relaciones entre las diversas variables del modelo de Kember y Leung (2009) (**Tabla 41**), se aprecian en su mayoría correlaciones significativas entre los distintos

componentes del modelo con un tamaño de efecto entre medio y grande (Cohen, 1998). La relación entre la carga de trabajo con las otras variables del modelo es la que muestra valores menores en el coeficiente de correlación de Pearson, con un tamaño de efecto pequeño, en excepción con el feedback y la relación profesor-estudiante con un tamaño de efecto grande y la enseñanza para la comprensión y la evaluación con un tamaño de efecto medio (Cohen, 1998).

En referencia a las competencias genéricas, se aprecia que en la muestra irlandesa las correlaciones entre éstas son todas significativas con un tamaño de efecto grande, a excepción de los conocimientos informativos que presenta un tamaño de efecto medio (Cohen, 1998) con el resto de competencias. Por tanto, al igual que en la muestra española, cuando el estudiante desarrolla competencias intelectuales, de trabajo en equipo o conocimientos informáticos, éstas a su vez permiten la movilización de otras competencias para realizar eficazmente una tarea.

En relación a los componentes que integran el entorno, se dan entre ellas correlaciones significativas con un tamaño de efecto entre medio y grande. Así pues, del mismo modo que se ha indicado en la muestra española, ello viene a decir que cuando el profesorado pone en práctica elementos que favorecen un entorno enriquecedor para el aprendizaje, éstos a su vez permiten la activación de otros elementos facilitadores del mismo. Es decir, cuando el docente realiza metodologías activas, ello permite facilitar la comprensión del contenido, al igual que cuando éste ofrece retroalimentación al estudiantado, mejora la comprensión de la tarea académica y la relación entre ambos.

En cuanto a las correlaciones entre las variables del entorno de enseñanza-aprendizaje y las que hacen referencia a las competencias intelectuales, de trabajo en equipo y los conocimientos informáticos, éstas son significativas y presentan generalmente un tamaño de efecto medio (Cohen, 1998), y en algunos casos un tamaño de efecto grande, como es entre el aprendizaje activo y el pensamiento creativo, la adaptabilidad, la resolución de problemas y los conocimientos informáticos o, entre el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico. Por tanto, mediante estos resultados se entiende que también en la muestra irlandesa existe una relación bidireccional entre los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje con las competencias genéricas mencionadas y, en este caso, con un tamaño del efecto superior que al de la muestra española.

En segundo lugar, en referencia a las correlaciones entre las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013) (**Tabla 42**) en la muestra irlandesa, se aprecia que existen correlaciones significativas entre éstas, a excepción de la estabilidad emocional con la iniciativa social. Con un tamaño de efecto pequeño entre la flexibilidad con la iniciativa social, la estabilidad emocional y la apertura de mente y, entre éstas dos últimas. Por otro lado, se dan correlaciones con un tamaño de efecto mediano entre la empatía cultural con la iniciativa social, la estabilidad emocional y la flexibilidad y, un tamaño de efecto grande entre la apertura de mente con la iniciativa social y la empatía cultural (Cohen, 1998). De manera que, cuando un estudiante desarrolla competencias interculturales, éstas repercuten sobre otras competencias interculturales.

En función del sentido de la correlación, del mismo modo que en la muestra española, pero con una intensidad más fuerte, se dan correlaciones en sentido positivo entre la iniciativa social con la empatía cultural y la apertura de mente y, también entre éstas dos últimas. Además, se aprecia una correlación en sentido positivo entre la flexibilidad y la estabilidad emocional. Es decir, cuando un estudiante tenga mayor apertura de mente, también aumentará su empatía hacia las otras culturas y, por tanto, tendrá más iniciativa social. Asimismo, cuando un estudiante es más estable emocionalmente tendrá una mayor flexibilidad.

En cuanto a las correlaciones en dirección negativa, éstas se dan en la dimensión de la flexibilidad y la estabilidad emocional con algunas competencias interculturales. En cuanto a la estabilidad emocional, se dan correlaciones negativas con la empatía cultural y la apertura de mente. Indicando que, a menor estabilidad emocional, es decir, siguiendo a los ítems, cuanto más preocupado se encuentre el alumnado éste presentará una mayor empatía cultural y apertura de mente. En cuanto a la flexibilidad, ésta correlaciona en sentido opuesto con la empatía cultural, apertura de mente e iniciativa social. Es decir, contemplando a los ítems, cuanto más siga un estudiante unas reglas éste presentará una mayor empatía hacia otras culturas, será más abierto de mente y tendrá una mayor iniciativa social. No obstante, éste es un rasgo que depende de propia persona o de la cultura en la que se envuelve, como previamente se ha indicado.

En tercer lugar, en cuanto a las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013) y su relación con el modelo propuesto por Kember y Leung (2009) (**Tabla 42**), se dan correlaciones significativas entre éstas. La estabilidad emocional es la que menor

correlaciones presenta con las variables del modelo. La mayoría de estas correlaciones presentan un tamaño del efecto entre pequeño y medio (Cohen, 1998).

Por un lado, las correlaciones entre las competencias propuestas por Van der Zee et al. (2013) y por Kember y Leung (2009) son en su mayoría significativas, a excepción de la estabilidad emocional y la flexibilidad. Se dan correlaciones significativas con un tamaño del efecto mediano entre la iniciativa social, la empatía cultural y la apertura de mente con las que conforman las competencias intelectuales, y de trabajo en equipo. Asimismo, también se da un efecto del tamaño mediano entre la apertura de mente con los conocimientos informáticos. Por otro lado, se dan un efecto pequeño entre la flexibilidad y algunos componentes de las competencias intelectuales, y entre la estabilidad emocional con algún componente de las competencias intelectuales y de trabajo en equipo.

En relación a la dirección, del mismo modo que en la muestra española, pero con una intensidad más fuerte, se dan correlaciones en sentido positivo entre la iniciativa social, la empatía cultural y la apertura de mente con las competencias intelectuales y de trabajo en equipo. Es decir, cuanto más crítico sea un estudiante, adaptable, resolutivo ante los problemas, y a su vez tenga buenas habilidades comunicativas e interpersonales más empático será hacia las otras culturas, presentará una mentalidad más abierta y tendrá mayor iniciativa social. Asimismo, también se dan correlaciones en dirección positiva entre la iniciativa social, la empatía cultural y la apertura de mente con los conocimientos informáticos. Las correlaciones en sentido negativo, se dan entre la flexibilidad y algunas de las competencias intelectuales y, los conocimientos informáticos. Asimismo, en menor medida también se muestra alguna correlación en dirección opuesta entre la estabilidad emocional y alguna de las competencias intelectuales y de trabajo en equipo.

Por otro lado, en cuanto a las correlaciones entre las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013) y el entorno de enseñanza-aprendizaje propuesto por Kember y Leung (2009) presentan un tamaño de efecto pequeño, a excepción del aprendizaje cooperativo con la iniciativa social y la empatía cultural; el aprendizaje activo con la apertura de mente; y la coherencia del currículum con la apertura de mente. Todas éstas con un efecto del tamaño mediano (Cohen, 1998).

A nivel general, se aprecian correlaciones en sentido positivo entre los elementos que conforman la docencia, la relación profesor-estudiante, y la relación entre estudiantes con la iniciativa social, la empatía cultural y apertura de mente, y entre la carga de trabajo y la

iniciativa social. Asimismo, también se dan correlaciones en sentido positivo con algún componente de la relación profesor-estudiante, la relación entre estudiantes, y la carga de trabajo con la estabilidad emocional. Por otro lado, se dan correlaciones en sentido opuesto entre los elementos de la docencia y la relación profesor-estudiante con la flexibilidad. Así pues, cuando el docente crea un entorno favorecedor para el aprendizaje, donde las relaciones son una pieza clave, permite una mayor empatía, apertura de mente e iniciativa por parte del alumnado, pero una menor flexibilidad debido a la incertidumbre. No obstante, la mejora de las relaciones entre el alumnado con el docente, o entre el resto de estudiantes y una carga de trabajo aceptable mejora la estabilidad emocional de éstos.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las variables que componen el modelo de Kember y Leung (2009) en la muestra irlandesa

	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.Pensamiento crítico	4.10	.80	1																
2.Pensamiento creativo	4.10	.80	.64**	1															
3.Aprendizaje autogestionado	4.06	.81	.57**	.67**	1														
4.Adaptabilidad	4.05	.79	.60**	.68**	.62**	1													
5.Resolución de problemas	4.03	.81	.57**	.64**	.67**	.69**	1												
6.Habilidades de Comunicación	4.05	.75	.60**	.62**	.66**	.69**	.68**	1											
7.Habilidades Interpersonales	4.02	.83	.46**	.53**	.53**	.54**	.58**	.67**	1										
8.Conocimientos informáticos	3.57	.99	.35**	.44**	.47**	.43**	.51**	.42**	.47**	1									
9.Aprendizaje activo	3.86	.90	.41**	.52**	.49**	.52**	.60**	.49**	.48**	.58**	1								
10.Enseñanza para la comprensión	3.55	.94	.29**	.41**	.40**	.43**	.48**	.35**	.40**	.48**	.70**	1							
11.Feedback	2.98	1.01	.13*	.23**	.28**	.34**	.33**	.23**	.27**	.43**	.41**	.63**	1						
12.Evaluación	3.55	.78	.33**	.39**	.40**	.45**	.45**	.37**	.38**	.39**	.51**	.54**	.61**	1					
13.Relación profesores-estudiantes	3.35	1.00	.26**	.35**	.34**	.39**	.36**	.29**	.31**	.40**	.52**	.68**	.70**	.62**	1				
14.Carga de trabajo	2.47	1.16	-.00	.10	.12*	.13*	.15**	.01	.12*	.26**	.25**	.43**	.60**	.38**	.55**	1			
15.Relación con otros estudiantes	3.57	.91	.25**	.39**	.33**	.38**	.39**	.35**	.44**	.40**	.42**	.42**	.43**	.46**	.46**	.47**	1		
16.Aprendizaje cooperativo	3.90	.86	.50**	.46**	.45**	.45**	.47**	.45**	.45**	.40**	.45**	.32**	.26**	.38**	.33**	.15**	.59**	1	
17.Coherencia del currículum	3.58	.91	.30**	.34**	.37**	.38**	.40**	.34**	.29**	.32**	.45**	.49**	.43**	.47**	.44**	.34**	.43**	.45**	1

Nota 1. *La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota 2. **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Tabla 42

Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones entre las variables del modelo de Kember y Leung (2009) y las competencias interculturales en la muestra irlandesa

			18	19	20	21	22
1.Pensamiento crítico			.35**	-.13*	-.08	.42**	.39**
2.Pensamiento creativo			.39**	-.09	-.09	.41**	.43**
3.Aprendizaje autogestionado			.38**	-.07	-.12*	.40**	.40**
4.Adaptabilidad			.34**	-.08	-.17**	.35**	.42**
5.Resolución de problemas			.33**	-.05	-.15**	.36**	.39**
6.Habilidades de Comunicación			.32**	-.11*	-.09	.37**	.37**
7.Habilidades Interpersonales			.34**	.05	-.08	.29**	.36**
8.Conocimientos informáticos			.23**	-.04	-.11*	.25**	.30**
9.Aprendizaje activo			.20**	-.01	-.11*	.24**	.33**
10.Enseñanza para la comprensión			.16**	.078	-.16**	.18**	.26**
11.Feedback			.16**	.12*	-.17**	.04	.17**
12.Evaluación			.13*	-.04	-.21**	.15**	.24**
13.Relación profesores-estudiantes			.15**	.10	-.13*	.11*	.26**
14.Carga de trabajo			.16**	.29**	-.07	-.09	.06
15.Relación con otros estudiantes			.29**	.13*	-.02	.12*	.23**
16.Aprendizaje cooperativo			.30**	-.07	-.03	.34**	.29**
17.Coherencia del currículum			.21**	-.03	-.13*	.20**	.31**
	<i>M</i>	<i>DT</i>	18	19	20	21	22
18.Iniciativa Social	3.71	.75	1				
19.Estabilidad emocional	2.40	.93	.06	1			
20.Flexibilidad	2.59	.86	-.20**	.18**	1		
21.Empatía cultural	4.13	.71	.44**	-.38**	-.35**	1	
22.Apertura de mente	3.77	.78	.53**	-.16**	-.22**	.64**	1

Nota 1. *La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Nota 2. **La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

14. Análisis previos. Modelo estructural de Kember y Leung (2009)

En este apartado se pone a prueba el modelo estructural del entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias genéricas en ambas muestras. La estructura dimensional (variables latentes y variables observables) fue propuesta por Kember y Leung (2009) así como las relaciones entre las variables involucradas (referidas a las competencias del alumnado y la capacidad del profesorado para crear un entorno de enseñanza-aprendizaje favorable para el aprendizaje del estudiantado).

Para ello, se estimaron cinco modelos de ecuaciones estructurales, con la finalidad de tener en cuenta las 17 variables observables que conforman el cuestionario SEQ (Student Engagement Questionnaire) (Kember & Leung, 2009). Todos los modelos se trataron con el estimador Máxima Verosimilitud Robusto (MLR) debido a que éste era el que mejor se adaptaba al modelo propuesto.

En la propuesta del modelo de Kember y Leung (2009) no se tuvieron en cuenta dos variables observables, reduciendo el modelo a 15 variables observables y 5 dimensiones latentes. Por un lado, la variable “conocimientos informáticos” debido a que su naturaleza difería de las otras competencias genéricas. Del mismo modo, tampoco se consideró la variable “carga de trabajo” debido a que su inclusión fue considerada problemática con el modelo propuesto por los autores. Es por ello, que para tener en cuenta todas las posibilidades y observar su funcionamiento en el presente estudio, se pusieron a prueba cinco modelos.

El primer modelo (Modelo A), se estimó en base a la propuesta original de Kember y Leung (2009). Sin embargo, a diferencia de la propuesta de Kember y Leung (2009), se observó en el modelo la necesidad de añadir una relación entre la dimensión de la docencia y la competencia de trabajo en equipo, debido a que en previos estudios los propios autores encontraron un efecto directo de la docencia hacia esta competencia (Kember et al., 2007; Kember & Leung, 2005), y este mismo efecto directo se obtuvo recientemente en la muestra española (Gargallo et al., 2018b). En cuanto a los cuatro siguientes modelos, también se añadió esa vinculación mencionada, y se pusieron a prueba las variables observadas que no se tuvieron en cuenta en el modelo original de Kember y Leung (2009) por los motivos indicados previamente. Los cinco modelos de ecuaciones estructurales se componen de:

1) 5 dimensiones latentes compuestas por 15 variables observables (Modelo A – modelo original).

2) 5 dimensiones latentes compuestas por 16 variables observables (Modelo B – se añade la carga de trabajo como una de las variables predictoras de la dimensión docencia).

3) 5 dimensiones latentes compuestas por 15 variables observables, y 1 variable observable no agrupada en una dimensión latente (Modelo C – se añade la variable carga de trabajo fuera de las dimensiones latentes que conforman el entorno).

4) 5 dimensiones latentes compuestas por 16 variables observables, y 1 variable observable no agrupada en una dimensión latente (Modelo D – se añade la carga de trabajo como una de las variables predictoras de la dimensión docencia y, se añade las competencias informáticas sin agruparla dentro de las dos dimensiones latentes que hacen referencia a las competencias).

5) 5 dimensiones latentes compuestas por 15 variables observables, y 2 variables observables no agrupadas en ninguna dimensión latente (Modelo E – se añade la variable observable carga de trabajo fuera de las dimensiones latentes que conforman el entorno y, lo mismo con la competencia informática, se añade dicha competencia fuera de las dimensiones latentes que conforman las competencias).

De este modo, se han puesto a prueba varios modelos, incorporando las variables de conocimientos informáticos y la carga de trabajo para poder concluir con el modelo que presente un mejor ajuste.

Figura 57

Modelo A

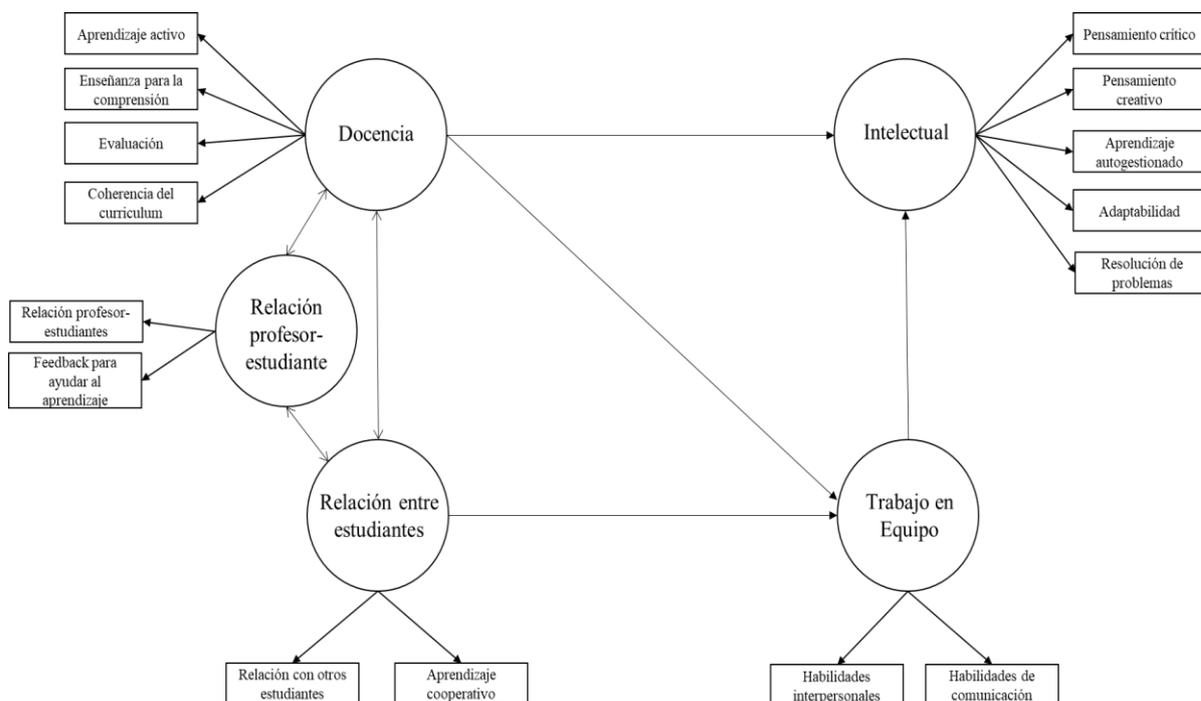


Figura 58

Modelo B

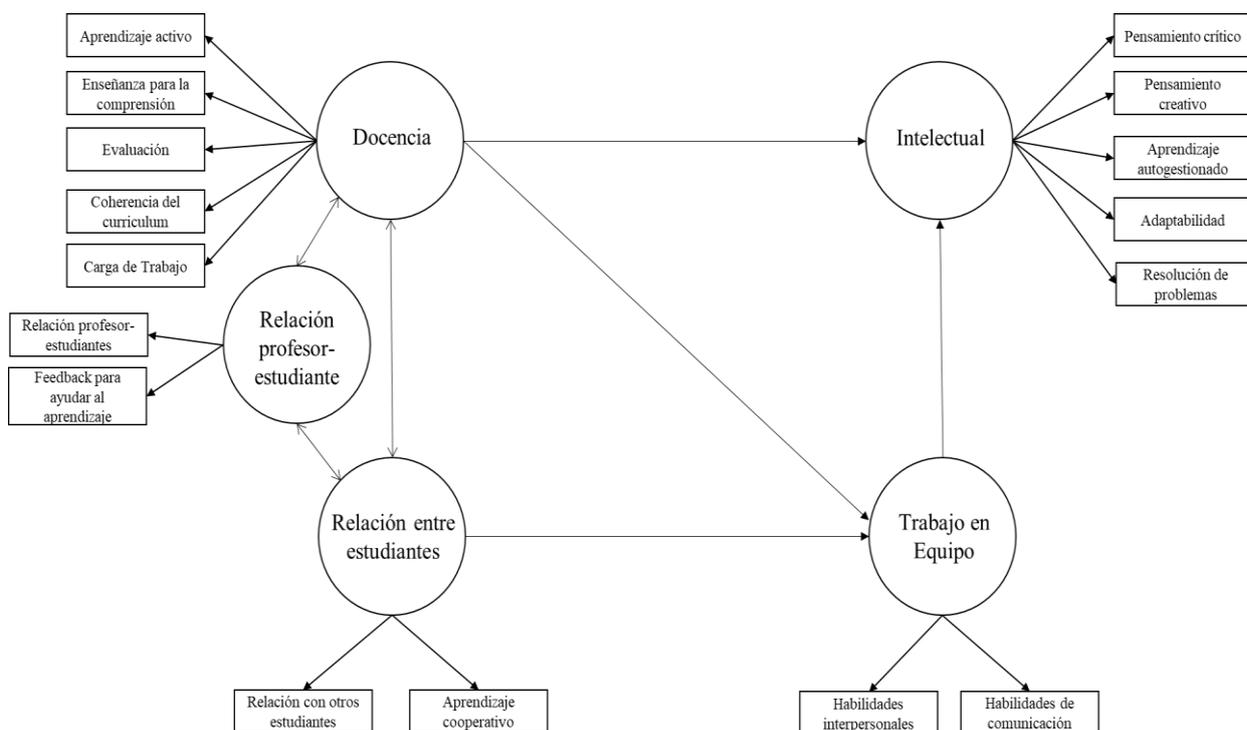


Figura 59

Modelo C

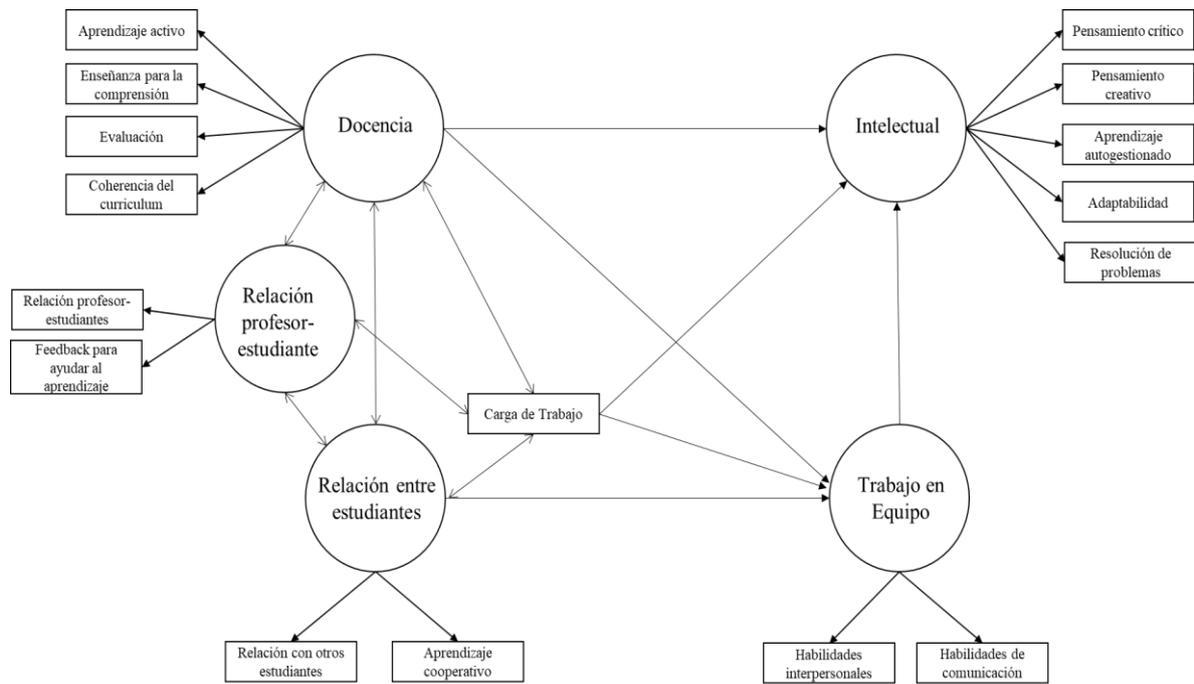


Figura 60

Modelo D

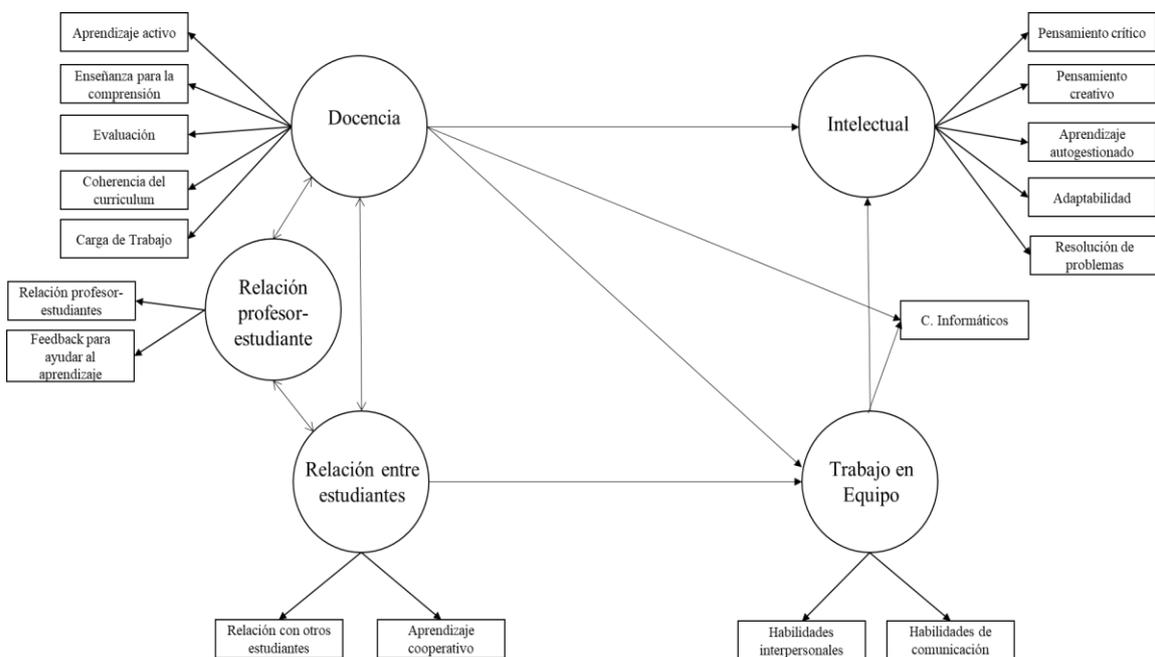
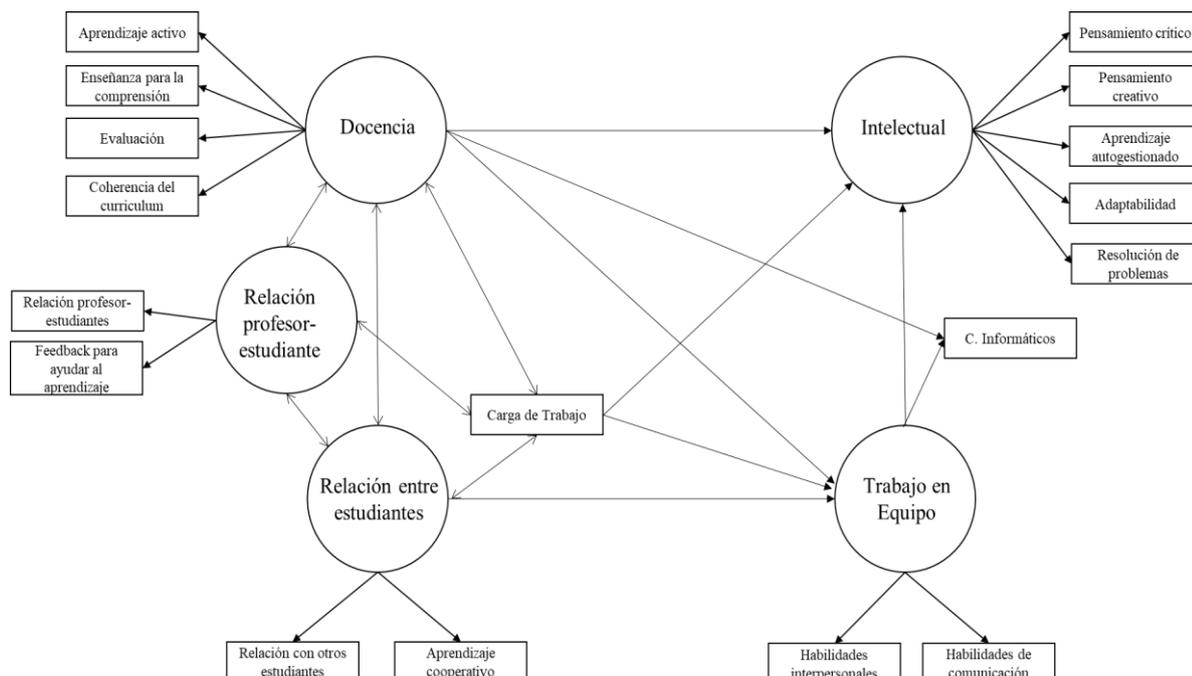


Figura 61

Modelo E



Modelo estructural en muestra española

En el caso de la muestra española, los cinco modelos propuestos presentan un buen ajuste. Los ajustes de los mismos se pueden observar en la **Tabla 43**.

Tabla 43

Índices de ajuste del cuestionario SEQ muestra española

Modelo	χ^2	gl	p	RMSEA	90% C.I. RMSEA	SRMR	CFI
Modelo A	230.242	83	<.000	.053	.045 - .062	.042	.952
Modelo B	252.245	97	<.000	.051	.043 - .058	.041	.952
Modelo C	246.024	93	<.000	.051	.044 - .059	.040	.952
Modelo D	267.286	110	<.000	.048	.041 - .055	.040	.953
Modelo E	261.103	106	<.000	.048	.041 - .056	.039	.953

A pesar de que el ajuste es muy similar entre todos ellos, el modelo A y el modelo D son los que mejor representan la estructura del entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias. Es por ello, que finalmente se ha decidido seleccionar el modelo A, puesto que

es uno de los que mejor explica este modelo y presenta un ji-cuadrado menor. Asimismo, teniendo en cuenta que la propuesta final es realizar un análisis multigrupo entre ambas muestras, el modelo A es uno de los que mejor ajuste presenta en la muestra irlandesa también. De esta manera, se ha corroborado que la estructura dimensional en la muestra española, así como las relaciones entre las variables involucradas propuestas por Kember y Leung (2009) y, posteriormente en Gargallo et al. (2018b) para la muestra española, coinciden en este estudio.

En el modelo A, se aprecia (**Figura 62**) que existe una relación de efecto entre los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje hacia las competencias propuestas por los autores del modelo. Además, se observa una fuerte intercorrelación entre las tres dimensiones latentes del entorno de enseñanza-aprendizaje que, según Kember y Leung (2005), pueden ser interpretadas como efectos que se refuerzan mutuamente. Así pues, según los mismos, los métodos de enseñanza que implican la interacción y participación activa del alumnado promueven mejores relaciones entre el alumnado y, con el propio docente. A su vez, donde se establecen fuertes relaciones entre los miembros de una clase, sea entre el alumnado, o con el docente, los enfoques de enseñanza que requieran interacción y participación serán más efectivos.

Modelo estructural en muestra irlandesa

En cuanto a la muestra irlandesa, los cinco modelos propuestos también presentan un buen ajuste. Los ajustes de los mismos se pueden observar en la **Tabla 44**. A diferencia de la muestra española, este modelo no se encuentra validado en la muestra irlandesa.

Tabla 44

Índices de ajuste del cuestionario SEQ muestra irlandesa

Modelo	χ^2	gl	p	RMSEA	90% C.I. RMSEA	SRMR	CFI
Modelo A	232.066	83	<.000	.073	.062 - .085	.056	.936
Modelo B	341.730	97	<.000	.087	.077 - .097	.075	.904
Modelo C	258.276	93	<.000	.073	.062 - .084	.058	.935
Modelo D	375.193	110	<.000	.085	.076 - .094	.073	.902
Modelo E	290.727	106	<.000	.072	.062 - .082	.056	.932

Así pues, teniendo en cuenta los índices de ajuste, se ha decidido seleccionar el modelo A propuesto por los propios autores del modelo. Esto es debido a que el modelo A y el modelo D son los que mejor representaban la estructura del entorno de enseñanza y aprendizaje y las competencias. No obstante, en la muestra irlandesa, el modelo D presenta un menor ajuste que las otras propuestas y, el modelo A es uno de los que mejor ajuste presenta en la muestra irlandesa y es el que menor ji-cuadrado tiene en comparación con los otros modelos. De esta forma, también se ha corroborado que la estructura dimensional propuesta por Kember y Leung (2009) así como las relaciones entre las variables involucradas en la muestra irlandesa también coinciden y se pueden extender en dicha muestra.

En el modelo A, se aprecia (**Figura 63**) el efecto que tiene el entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las competencias. Asimismo, también se observa que existe una fuerte intercorrelación entre las dimensiones latentes que conforman dicho entorno, interpretados como efectos que se refuerzan mutuamente (Kember & Leung, 2005).

15. Resultados del estudio en base al objetivo 1.

Retomando el primer objetivo que era: Analizar el papel de enseñanza-aprendizaje sobre las competencias intelectuales, de trabajo en equipo e interculturales en la muestra española e irlandesa. Se propusieron los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1.1. Corroborar la contribución de la docencia, la relación entre profesor-estudiantes y la relación entre estudiantes sobre las competencias intelectuales, de trabajo en equipo del alumnado siguiendo el modelo hipotetizado de Kember y Leung (2009) en la muestra española y poner a prueba en la muestra irlandesa (H1).

Objetivo 1.2. Examinar si entre las dimensiones del modelo de Kember y Leung (2009) existen dimensiones latentes que estén mediando la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y competencias genéricas (no reflejadas en el modelo) (H1).

Objetivo 1.3. Estudiar el papel del entorno de enseñanza-aprendizaje y las cinco dimensiones que conforman las competencias interculturales (H2).

Objetivo 1.4. Examinar si las variables observables que componen el entorno de enseñanza-aprendizaje predicen las mismas variables observables de las competencias intelectuales, de trabajo en equipo e interculturales en dos contextos diferentes (española e irlandesa) (H3).

15.1. Respuesta al objetivo 1.1.

Muestra española

La **Figura 62** responde al **objetivo 1.1.** con respecto a la muestra española. A partir de este modelo, se confirma que la **docencia** presenta un efecto directo y significativo sobre las competencias intelectuales. No obstante, a pesar de que en otros estudios, se ha encontrado que la docencia predice la competencia de trabajo en equipo del alumnado universitario, éste no ha sido el caso. Ello concuerda con el modelo de Kember y Leung (2009). A rasgos generales, se puede decir que cuando el docente crea un entorno activo, enriquecedor para el aprendizaje y, pone en práctica una evaluación formativa y, que además el conjunto de la materia es coherente con lo que se exige en el plan de estudios, ello contribuye a una mejora

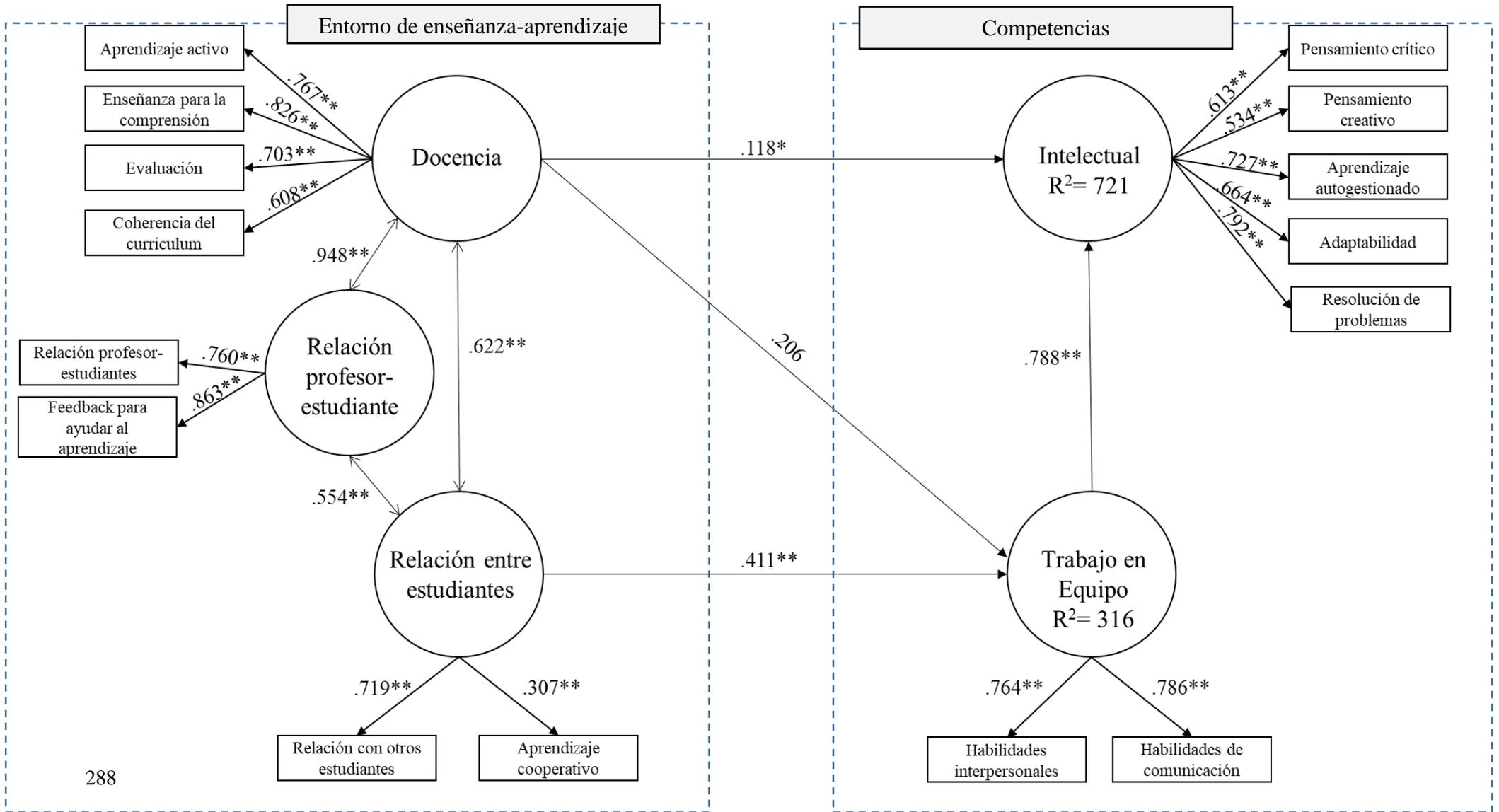
en las competencias que conforman la dimensión intelectual, como es el pensamiento crítico, creativo, para la resolución de problemas, autogestionado o la adaptabilidad.

Por otro lado, en cuanto a la **relación entre estudiantes** se confirma que esta relación tiene un efecto significativo y positivo sobre las competencias que conforman la dimensión de trabajo en equipo y que se componen por las habilidades de comunicación y, las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. A su vez, la competencia de trabajo en equipo muestra tener un efecto significativo y positivo con las competencias intelectuales. Así pues, la relación entre el alumnado y el aprendizaje cooperativo que surge mediante las diversas tareas o proyectos grupales exigidos en clase contribuyen positivamente sobre el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo y, al mismo tiempo, estas competencias de trabajo en equipo permiten al alumnado el desarrollo de otras competencias intelectuales de orden superior.

De este modo, mediante la **Figura 62** se observa que el entorno de enseñanza-aprendizaje tiene un rol importante en el desarrollo de las competencias genéricas en la muestra española, debido a que el entorno explica un 72% de la varianza de la competencia intelectual y, por otro lado, un 31% de la varianza de la competencia de trabajo en equipo. Así pues, hasta el momento, se confirma que las competencias genéricas se pueden mejorar cuando el docente crea un entorno favorable para el aprendizaje y existe una fuerte cohesión entre los miembros que forman parte de ese entorno.

Figura 62

Estructura y saturaciones factoriales del Modelo A en la muestra española



Muestra irlandesa

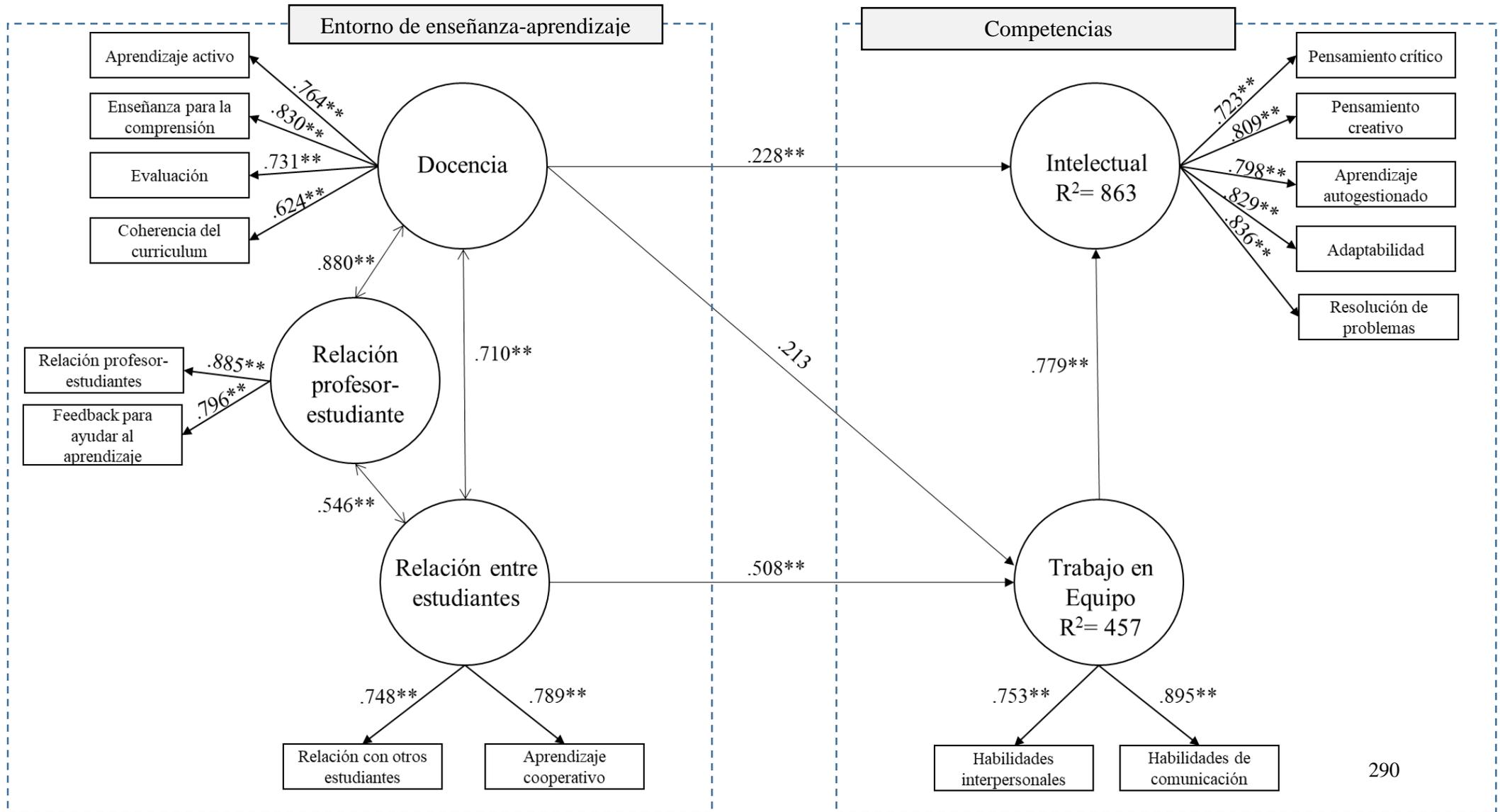
La **Figura 63** responde al **objetivo 1.1.** con respecto a la muestra irlandesa. Mediante este modelo, se confirma también en la muestra de Irlanda que la **docencia** presenta un efecto significativo y positivo hacia las competencias intelectuales. Del mismo modo que en la muestra española, no se encuentra un efecto significativo de la docencia hacia la competencia de trabajo en equipo. Así pues, ello explica que cuando el docente crea un entorno favorecedor (para el aprendizaje del alumnado) contribuye a la mejora de las competencias que conforman la dimensión intelectual.

Por otra parte, existe un efecto significativo y positivo entre la **relación producida entre los estudiantes** y la competencia de trabajo en equipo y, a su vez, la competencia de trabajo en equipo tiene un efecto significativo y positivo sobre las competencias intelectuales. De esta forma, se asume que la relación entre los estudiantes (y que incluye el aprendizaje cooperativo) dentro del aula permite facilitar el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo y, éstas al mismo tiempo, permiten mejorar otras competencias intelectuales de orden superior.

Por último, en cuanto el efecto del entorno de enseñanza-aprendizaje, se aprecia que este entorno explica el 86% de la varianza de la competencia intelectual en la muestra irlandesa y un 45% de la varianza de la competencia de trabajo en equipo. Así pues, se concluye que en ambas muestras el entorno de enseñanza-aprendizaje tiene un papel decisivo en el desarrollo o incremento de las competencias genéricas.

Figura 63

Estructura y saturaciones factoriales del Modelo A en la muestra irlandesa



15.2. Respuesta al objetivo 1.2.

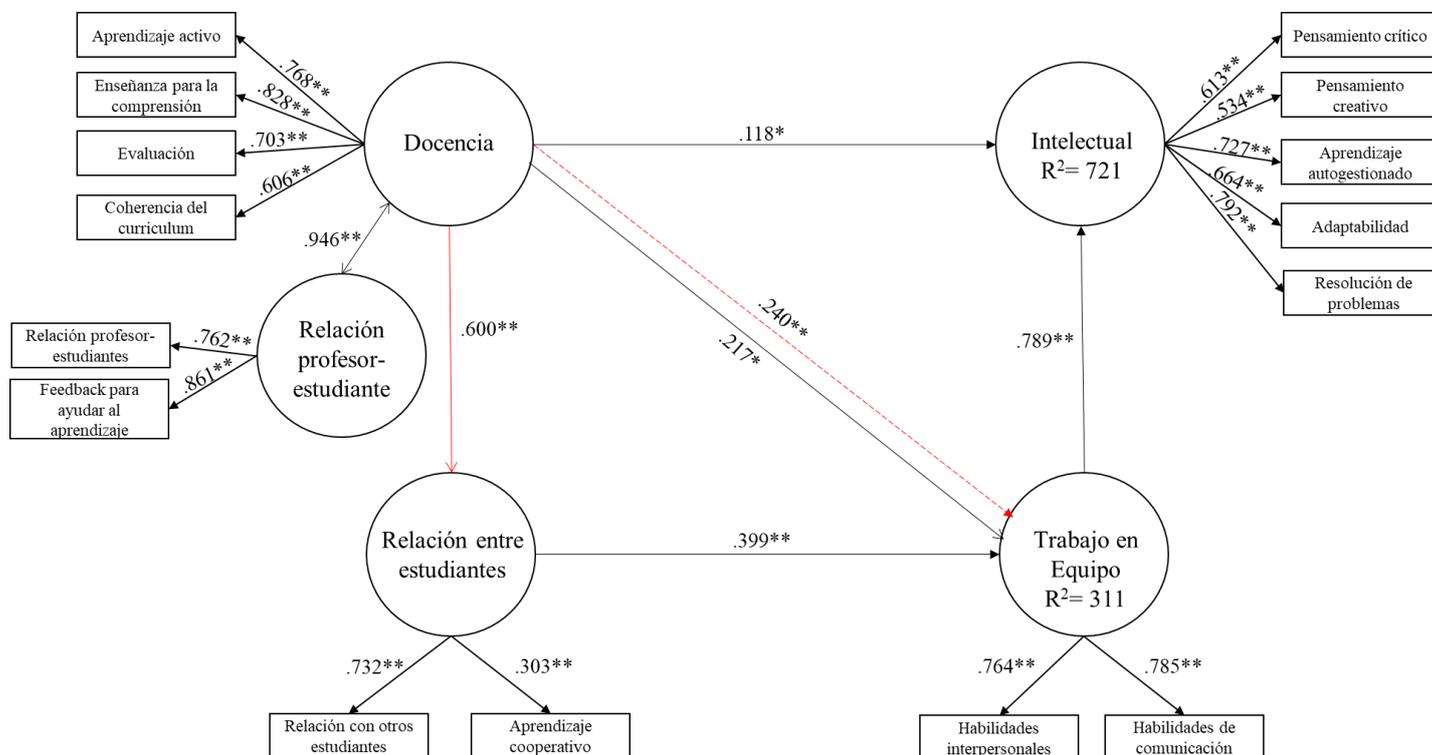
Muestra española

Tras no haber encontrado un efecto directo entre la relación de la **docencia** sobre las competencias de trabajo en equipo (en el objetivo 1.1). Se prosiguió en el **objetivo 1.2.** en el que se ponen a prueba efectos mediadores. Para ello, se ha comparado si este efecto es significativo cambiando a un único sentido la relación entre la docencia y la relación entre estudiantes y, eliminando la correlación entre la relación profesor-estudiante y la relación entre estudiantes. Se ha mantenido el resto del patrón de relaciones en el modelo indirecto y que puede apreciarse en la **Figura 64.**

De este modo, se obtuvo un ajuste aceptable que confirma que la relación entre estudiantes ejerce de variable mediadora entre la docencia y la competencia de trabajo en equipo ($\chi^2(84) = 230.637, p < .000, CFI = .952, RMSEA = .053$ [90% IC. .045 - .061], SRMR = .042). Por tanto, aunque la docencia no tenga un efecto directo sobre las competencias de trabajo en equipo (en el Modelo A) si se aprecia que tiene un efecto indirecto. Es decir, para que la docencia tenga un efecto sobre la competencia de trabajo en equipo tiene que pasar previamente por la relación entre estudiantes. A modo de ejemplo, cuando el docente crea un entorno más activo, requiere que el alumnado trabaje de forma cooperativa y eso, a su vez, puede mejorar las competencias de trabajo en grupo. Por otro lado, al haber eliminado la correlación también se aprecia que ahora sí existe un efecto directo.

Figura 64

Efecto indirecto de la Docencia hacia las competencias de Trabajo en Equipo a través de la Relación entre Estudiantes (muestra española)



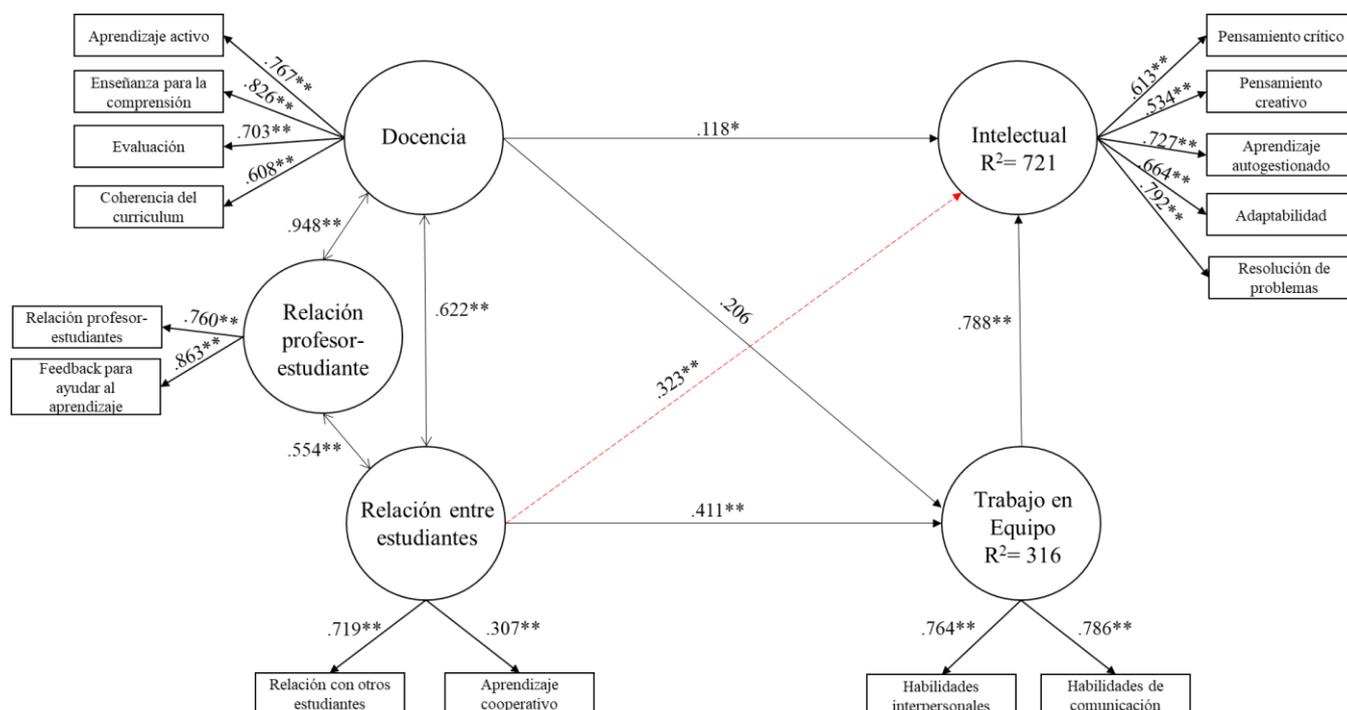
Por otro lado, en el objetivo 1.1 se observó que **la relación entre estudiantes** tuvo un efecto directo y positivo sobre las competencias de trabajo en equipo y, éstas a su vez sobre las competencias intelectuales. Por este motivo, mediante el objetivo 1.2. se pretendió examinar los efectos mediadores entre estas tres dimensiones (la relación entre estudiantes, la competencia de trabajo en equipo y la competencia intelectual), manteniendo el patrón de relaciones del modelo. Los resultados de los mismos se pueden apreciar en la **Figura 65**.

Se confirma que para que la relación entre estudiantes tenga un efecto sobre las competencias intelectuales del alumnado requiere que previamente se hayan desarrollado las competencias de trabajo en equipo necesarias ($\chi^2(83) = 230.242, p < .000, CFI = .952, RMSEA = .053$ [90% IC. .045 - .062], SRMR = .053). Esto viene a decir que, cuando el alumnado se relaciona en el aula y coopera mediante los trabajos en equipo en los cuales se ponen en práctica las habilidades de comunicación y las habilidades interpersonales y de

trabajo en equipo, de desarrollan competencias intelectuales de orden superior (como las que se indican en el modelo).

Figura 65

Efecto Indirecto de la Relación entre Estudiantes hacia las competencias Intelectuales a través de las competencias de Trabajo en Equipo (muestra española)



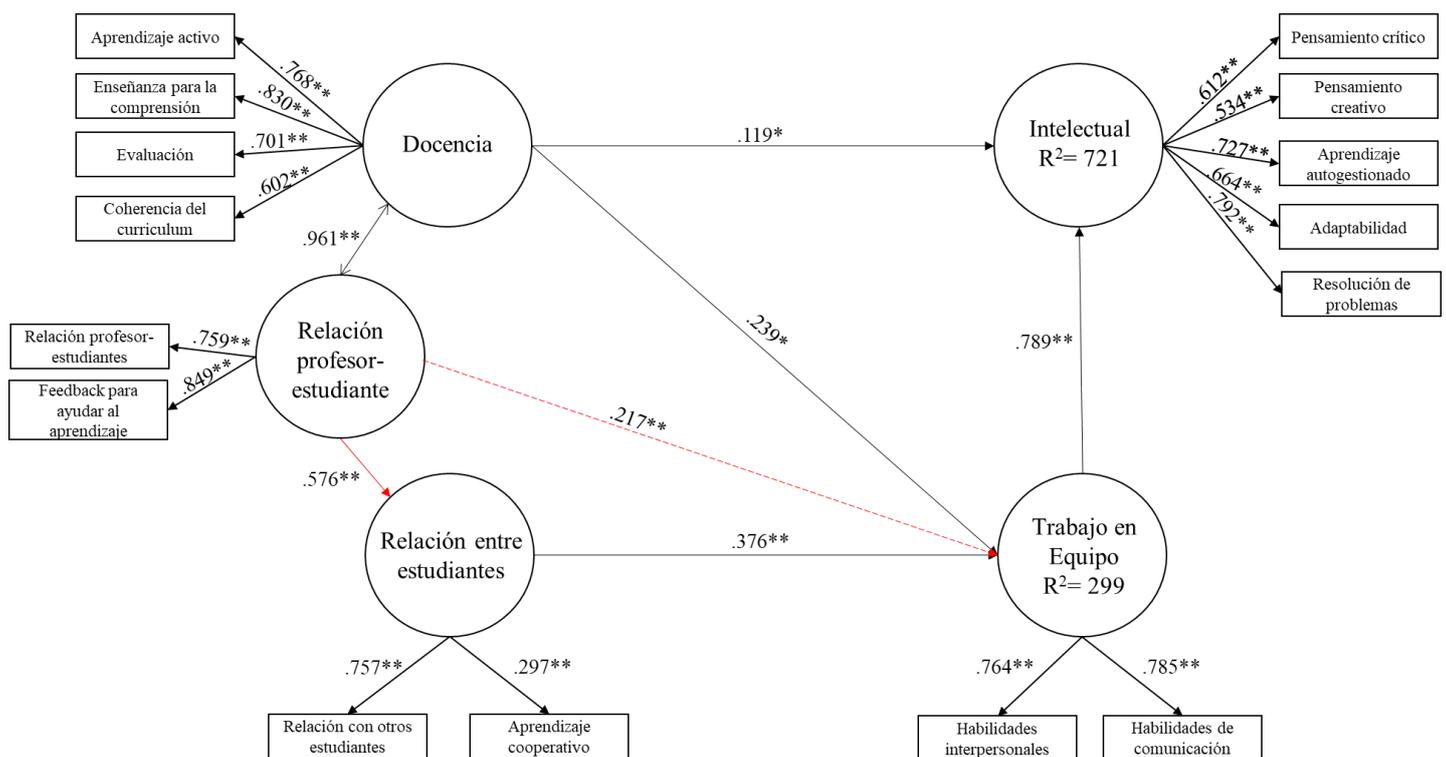
Siguiendo con el **objetivo 1.2.**, la dimensión **relación entre profesor-estudiante** no presenta dentro del modelo original ninguna vía directa hacia la competencia de trabajo en equipo. No obstante, se aprecia en el modelo (**Figura 66**) que ésta presenta una fuerte intercorrelación con las dos variables latentes del entorno de enseñanza-aprendizaje y que, según Kember y Leung (2005) la relación entre profesor-estudiante presenta un efecto indirecto apreciable en el desarrollo de las competencias. Esto es debido a que la relación entre ambos puede servir como herramienta para desarrollar la cohesión dentro de un grupo clase (Yan & Kember, 2003).

Así pues, a partir del mismo modelo, se pretende comprobar las relaciones indirectas especificadas por los propios autores. Para ello, se ha mantenido el mismo patrón de relaciones del modelo, exceptuando, el sentido de la relación profesor-estudiante con la

relación entre estudiantes, que se ha modificado a un único sentido para comprobar el efecto mediador de la relación entre estudiantes sobre la relación profesor-estudiante y las competencias de trabajo en equipo (**Figura 66**). Además, se ha eliminado la correlación entre la docencia y la relación entre estudiantes. Los resultados confirman este planteamiento ($\chi^2(84) = 234.871, p < .000, CFI = .951, RMSEA = .054$ [90% IC: .046 - .062], SRMR = .043).

Figura 66

Efecto Indirecto de la Relación Profesor-Estudiante hacia las competencias de Trabajo en Equipo a través de la Relación entre Estudiantes (en la muestra española)

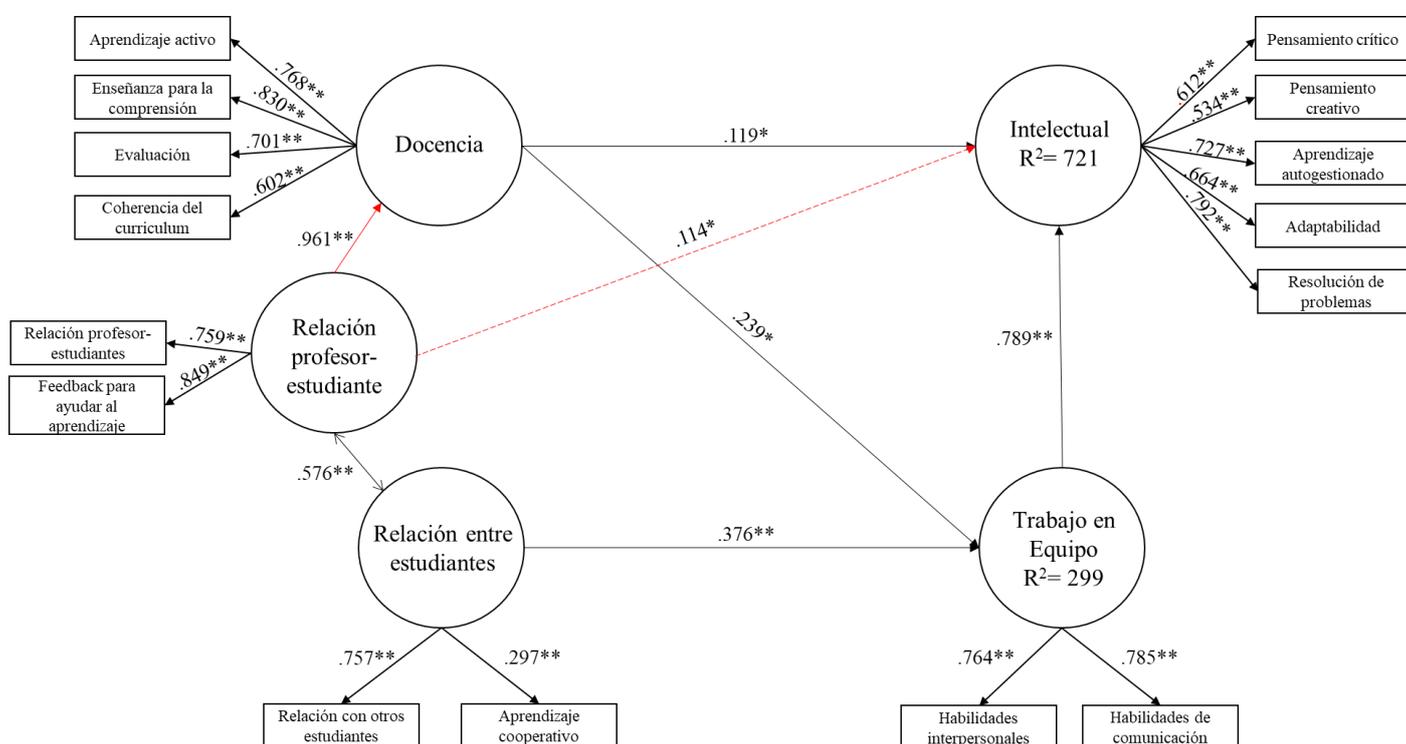


En esta línea, la relación entre profesor-estudiante tampoco presenta una vía directa hacia las competencias intelectuales del modelo. No obstante, como se ha nombrado previamente, presenta una fuerte intercorrelación con las dos variables latentes del entorno de enseñanza-aprendizaje, especialmente, con la dimensión latente de la docencia (**Figura 67**). Es por ello, que Kember y Leung (2005) consideran que la relación entre profesor-estudiante tiene un efecto indirecto apreciable en el desarrollo de las competencias. En este caso, este hecho es justificado debido a que la relación entre el profesorado y el alumnado puede considerarse un requisito previo para poder enseñar de manera interactiva (Kember & Leung, 2005).

De esta forma, a partir del mismo modelo, se pretende comprobar las relaciones indirectas mencionadas por los autores, manteniendo el mismo patrón de relaciones del modelo, exceptuando, el sentido de la relación profesor-estudiante con la docencia, que se ha modificado a un único sentido para comprobar el efecto mediador de la docencia sobre la relación profesor-estudiante y las competencias intelectuales. Además, se ha eliminado la correlación entre la docencia y la relación entre estudiantes (**Figura 67**). Los resultados obtenidos confirman este planteamiento ($\chi^2(84) = 234.871$, $p < .000$, CFI=.951, RMSEA=.054 [90% IC. .046 - .062], SRMR = .043).

Figura 67

Efecto Indirecto de la Relación Profesor-Estudiante hacia las competencias Intelectuales a través de la Docencia (en la muestra española)



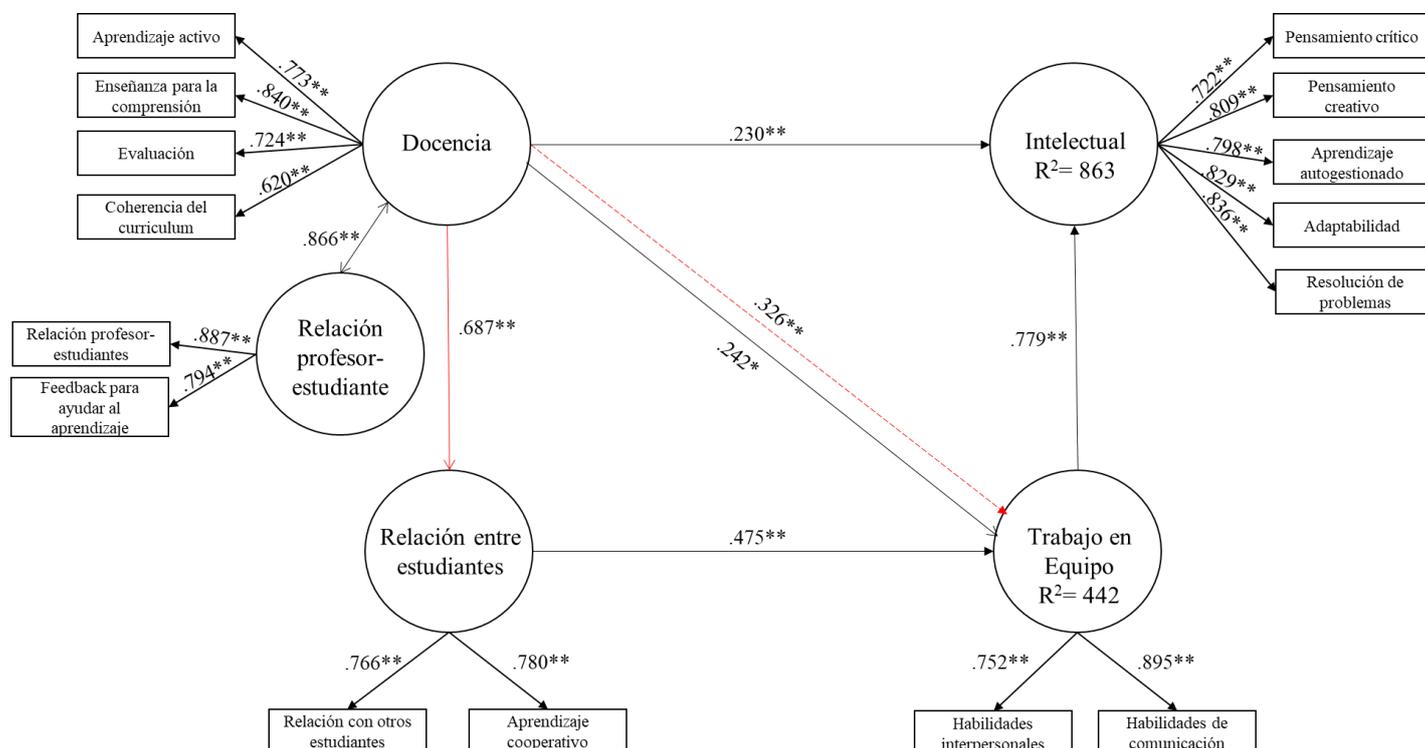
Muestra irlandesa

Tras haber puesto a prueba las relaciones directas en el objetivo 1.1. en la muestra irlandesa, y no haber encontrado un efecto directo entre la relación de la **docencia** sobre las competencias de trabajo en equipo, se prosiguió con el **objetivo 1.2.** en el que se ponen a prueba efectos mediadores. Para comprobar este hecho, se ha mantenido el patrón de relaciones en el modelo indirecto, a excepción de la docencia y la relación entre estudiantes, que se ha cambiado a una única dirección la relación entre ambos para comprobar así la presencia de un efecto indirecto y se ha eliminado la correlación entre la relación profesor-estudiante y la relación entre estudiantes (**Figura 68**).

Así pues, se obtiene un ajuste aceptable que confirma que la relación entre estudiantes ejerce de variable mediadora entre la docencia y la competencia de trabajo en equipo ($\chi^2(84) = 232.772, p < .000, CFI = .936, RMSEA = .073$ [90% IC. .062 - .084], SRMR = .059). Por tanto, del mismo modo que en la muestra española, aunque la docencia no presenta un efecto directo sobre las competencias de trabajo en equipo (en el Modelo A original) si se aprecia un efecto indirecto. El mismo ejemplo de la muestra española se puede extender a la muestra irlandesa, en el cual cuando el docente favorece un entorno dirigido hacia la mejora del aprendizaje requiere que el alumnado trabaje de forma cooperativa y eso, a su vez ayuda a mejorar las competencias de trabajo en equipo. Por otro lado, en este caso, al haber eliminado la correlación también se apreciaba un efecto directo.

Figura 68

Efecto indirecto de la Docencia hacia las competencias de Trabajo en Equipo a través de la Relación entre Estudiantes (en la muestra irlandesa)

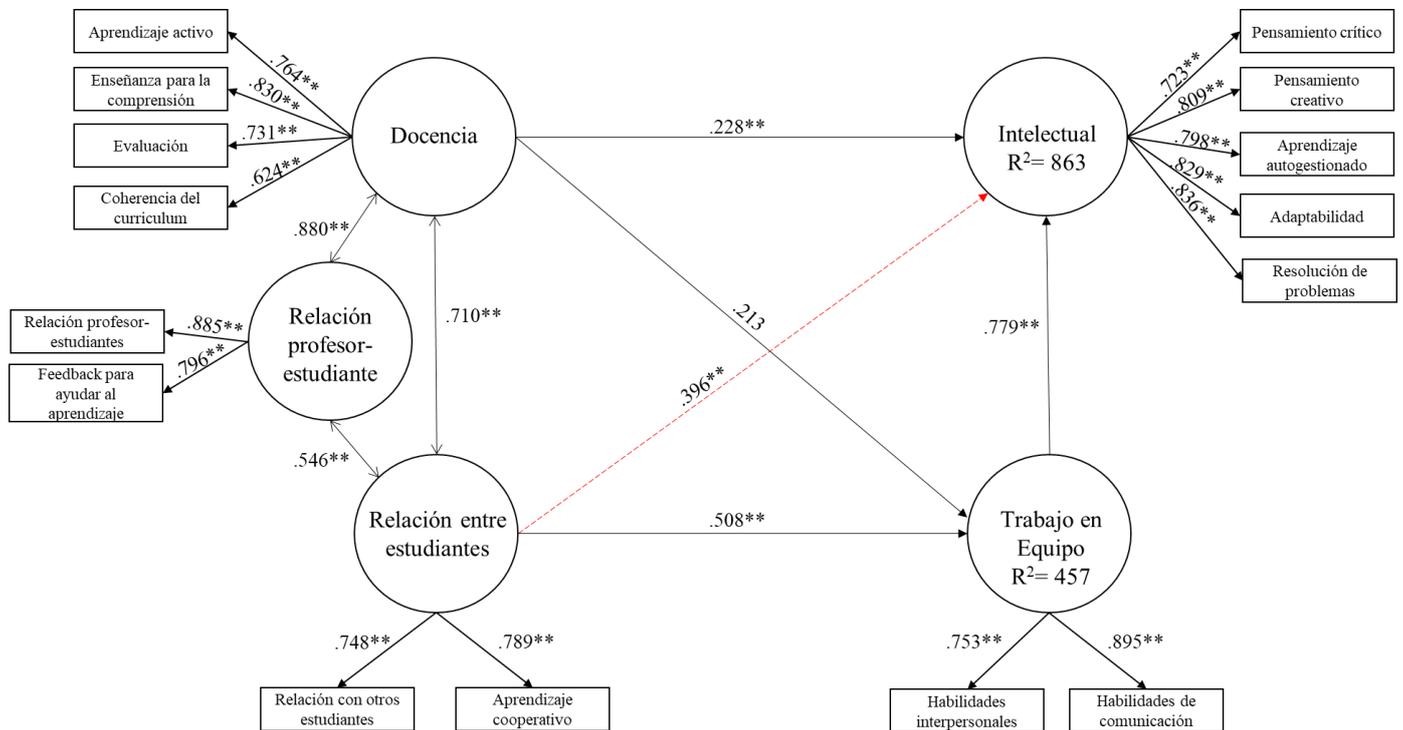


A partir del objetivo 1.1. en la muestra irlandesa la **relación entre estudiantes** tuvo un efecto directo sobre las competencias de trabajo en equipo, y estas últimas sobre las competencias intelectuales. Mediante el objetivo 1.2., al igual que la muestra española, se pretende probar los efectos mediadores de la competencia de trabajo en equipo sobre la relación entre estudiantes y las competencias intelectuales, especificadas por los autores del modelo.

Para ello, se ha mantenido el patrón de relaciones del modelo, los resultados de los mismos se pueden apreciar en la **Figura 69**. Así pues, se confirma que la relación entre estudiantes presenta una relación indirecta sobre las competencias intelectuales, que necesariamente tiene que pasar por las habilidades comunicativas y habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, para que haya una repercusión sobre éstas ($\chi^2(83) = 232.066, p < .000, CFI = .936, RMSEA = .073$ [90% IC. $.062 - .085$], SRMR = $.056$).

Figura 69

Efecto Indirecto de la Relación entre Estudiantes hacia las competencias Intelectuales a través de las competencias de Trabajo en Equipo (en la muestra irlandesa)



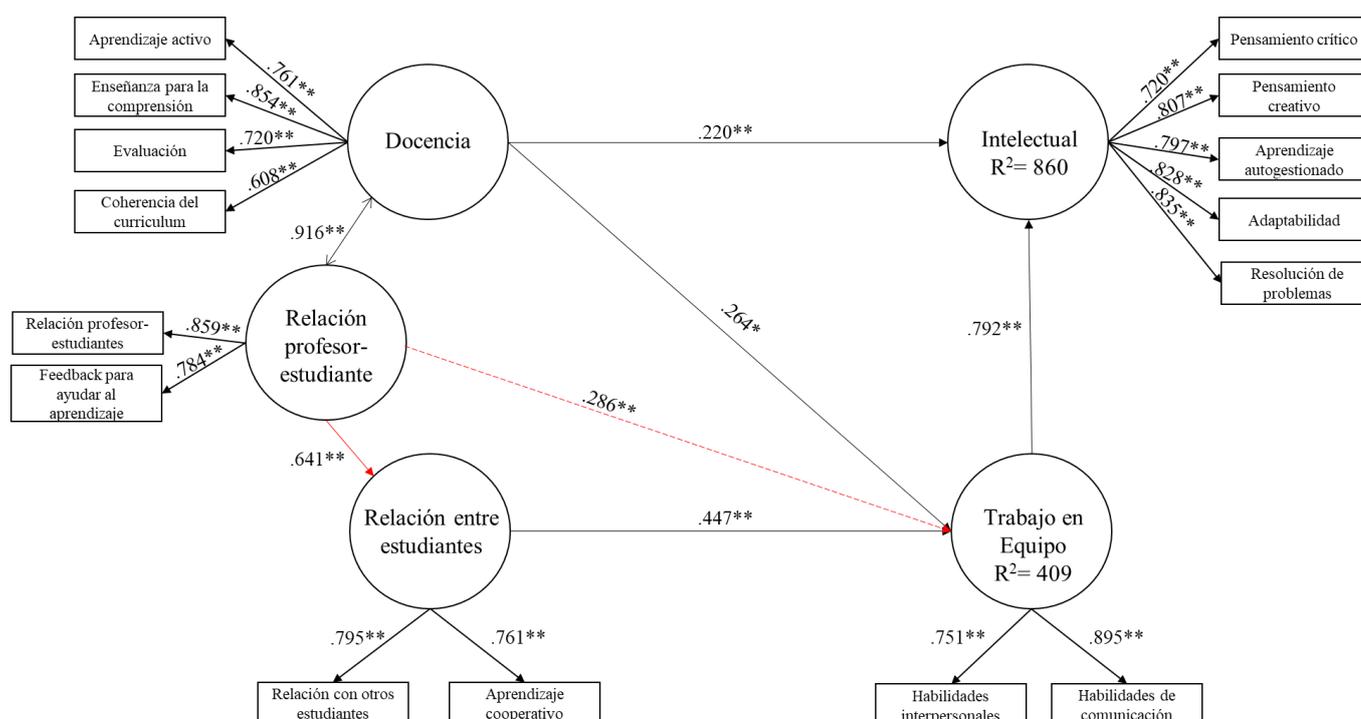
Por otro lado, en cuanto a la dimensión **relación entre profesor-estudiante**, como en la muestra española se ha comentado, no presenta en el modelo ninguna vía directa hacia las competencias de trabajo en equipo. Sin embargo, presenta una fuerte intercorrelación con las dos dimensiones latentes del entorno de enseñanza-aprendizaje. Según Kember y Leung (2005) la relación entre profesor-estudiante presenta un efecto indirecto apreciable sobre las competencias del modelo y que, según los mismos, una buena relación entre ambos puede repercutir a que haya una mayor cohesión dentro del grupo clase.

Para comprobar las relaciones indirectas especificadas por los autores del modelo, apreciables a partir de las fuertes intercorrelaciones que existen entre los elementos que conforman el entorno de enseñanza-aprendizaje. Se ha cambiado el sentido de la relación profesor-estudiante con la relación entre estudiantes, que se ha modificado a un único sentido para comprobar el efecto mediador de la relación entre estudiantes sobre la relación profesor-estudiante y las competencias de trabajo en equipo. Además, se ha eliminado la correlación entre la docencia y la relación entre estudiantes. El resto del modelo se ha mantenido (**Figura**

70). Los resultados obtenidos confirman la relación planteada ($\chi^2(84) = 253.194$, $p < .000$, CFI=.927, RMSEA= .078 [90% IC. .067 - .089], SRMR = .069).

Figura 70

Efecto Indirecto de la Relación Profesor-Estudiante hacia las competencias de Trabajo en Equipo a través de la Relación entre Estudiantes (en la muestra irlandesa)



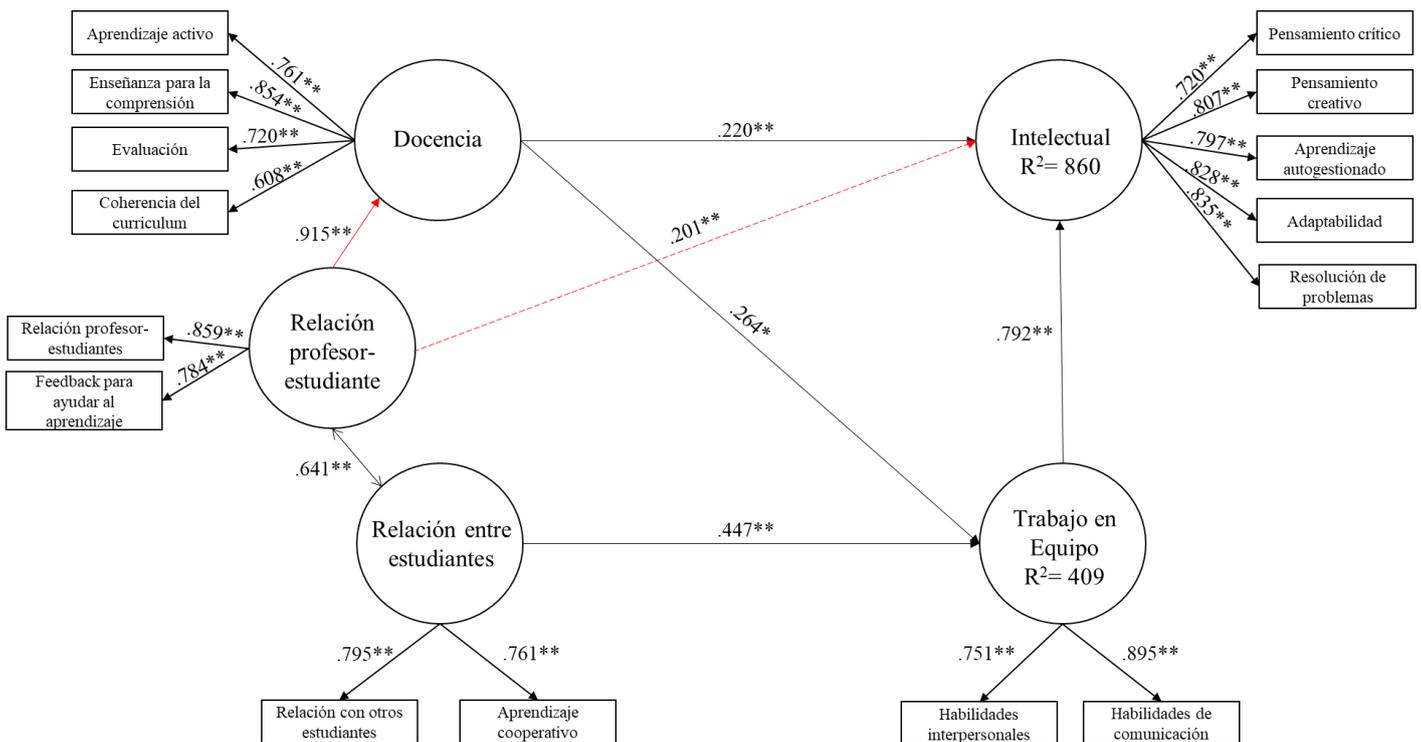
Por último, la relación entre profesor-estudiante no presenta una vía directa hacia la dimensión latente que hace referencia a la competencia intelectual. Por otro lado, la fuerte intercorrelación de esta dimensión con las dos dimensiones latentes del entorno de enseñanza-aprendizaje, y con especial importancia, con la dimensión de la docencia en la muestra irlandesa (**Figura 71**), muestra un efecto indirecto apreciable sobre las competencias, considerando la relación profesor-estudiante como un requisito previo para poder enseñar de forma interactiva (Kember & Leung, 2005).

De esta forma, a partir del mismo modelo, se pretende comprobar las relaciones indirectas mencionadas por los autores, manteniendo el mismo patrón de relaciones del modelo, exceptuando, el sentido de la relación profesor-estudiante con la docencia, que se ha modificado a un único sentido para comprobar el efecto mediador de la docencia sobre la

relación profesor-estudiante y las competencias intelectuales. Asimismo, se ha eliminado la correlación entre la docencia y la relación entre estudiantes. Los resultados se aprecian en la **Figura 71**, confirmando así la relación planteada ($\chi^2(84) = 253.193, p < .000, CFI = .927, RMSEA = .078 [90\% IC: .067 - .089], SRMR = .069$).

Figura 71

Efecto Indirecto de la Relación Profesor-Estudiante hacia las competencias Intelectuales a través de la Docencia (en la muestra irlandesa)



15.3. Respuesta al objetivo 1.3.

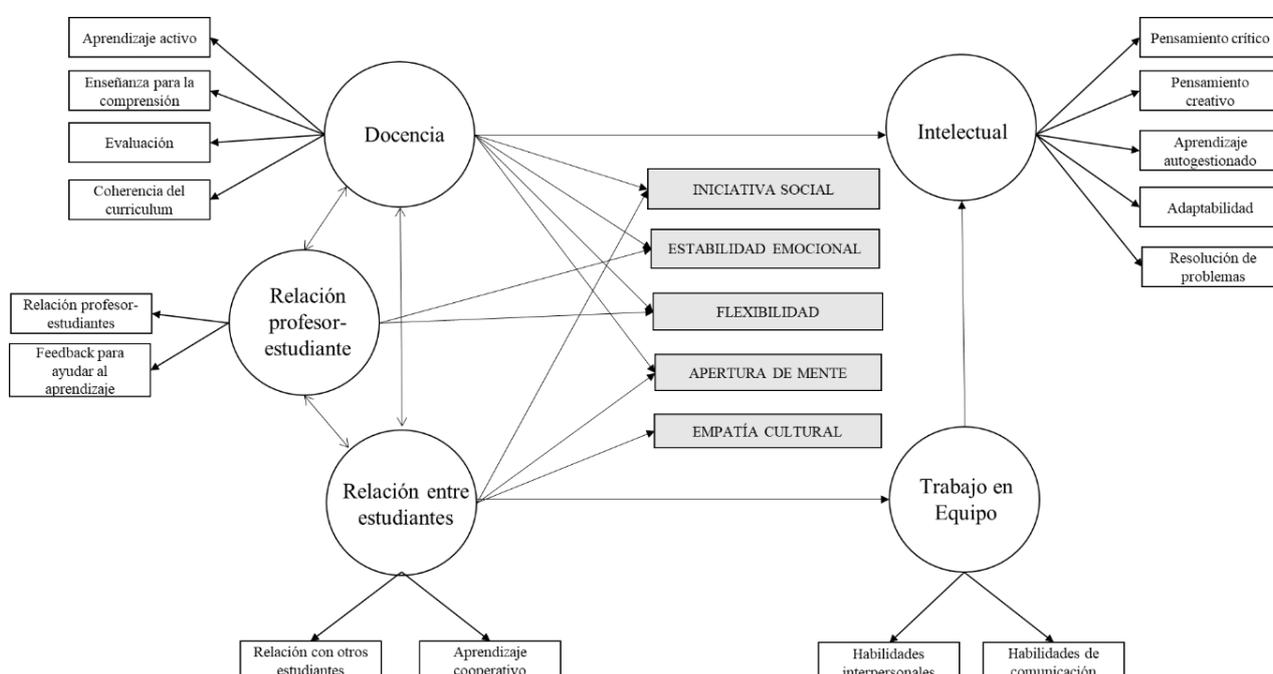
Para responder al objetivo 1.3., y tras haber obtenido un ajuste satisfactorio en los modelos contrastados anteriormente en ambas muestras, se ha incorporado en el modelo de Kember y Leung (2009) las cinco dimensiones de la competencia intercultural, para confirmar que en el modelo propuesto por Kember y Leung (2009) las competencias interculturales de Van der Zee et al. (2013) también pueden desarrollarse mediante el entorno de enseñanza-aprendizaje que genere el docente en sus clases.

De este modo, ello permitirá analizar la contribución del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las competencias intelectuales y de trabajo en equipo (Kember & Leung, 2009), además de analizar si éstas permiten predecir las cinco competencias interculturales (Van der Zee et al., 2013): iniciativa social, estabilidad emocional, flexibilidad, apertura de mente y empatía cultural. Para este modelo se usó el estimador Máxima Verosimilitud Robusto (MLR).

Así pues, mediante este modelo (**Figura 72**) se muestra el modelo de Kember y Leung (2009), junto con las cinco competencias interculturales (Van der Zee et al., 2013).

Figura 72

Estructura del modelo del entorno de enseñanza y aprendizaje y las competencias genéricas



En esta propuesta, la dimensión que conforma la docencia no tuvo un efecto directo sobre la empatía cultural en ninguna de las dos muestras. Por otro lado, la relación profesor-estudiante no repercute de forma directa sobre la iniciativa social, la apertura de mente y la empatía cultural. Por último, en cuanto a la dimensión que conforma la relación entre estudiantes no se encontró efecto directo sobre la flexibilidad y la estabilidad emocional. Por tanto, esas relaciones no se reflejaron en la **Figura 72**.

A continuación, como hasta el momento se ha realizado, se irá respondiendo al objetivo 1.3. planteado previamente, en base primero a la muestra española y después en función de la muestra irlandesa.

Propuesta de modelo en la muestra española

En primer lugar, en cuanto a la muestra española, los resultados mostraron un ajuste satisfactorio en base a los criterios establecidos previamente ($\chi^2(372) = 878.468$, $p < .01$, CFI=.915, RMSEA= .047 [90% IC. .043 - .051], SRMR = .057). En este modelo (**Figura 73**) se observa la estructura del entorno de enseñanza y aprendizaje y las competencias propuestas por Kember y Leung (2009) que mantienen las mismas relaciones directas interpretadas previamente. Además, se aprecia la relación entre el entorno con las competencias interculturales, las cuales serán explicadas a continuación y así responder al objetivo 3.1. en la muestra española.

En base a la **Figura 73**, se aprecia que la dimensión que conforma la **docencia** presenta un efecto directo y significativo sobre la estabilidad emocional, la flexibilidad y sobre la iniciativa social, en los tres casos con un efecto negativo. Sin embargo, se aprecia que la relación entre estudiantes podría mediar la relación entre la docencia con la empatía cultural y la apertura de mente.

Así pues, a partir de los resultados obtenidos, cuando el docente lleva a cabo actividades con una mayor interacción o que requiera de una mayor participación por parte del alumnado universitario y que, por tanto, se aleje de las clases más tradicionales, el alumnado puede sentirse más inseguro o agobiado en un principio, debido a una mayor participación por su parte, un aumento de la incertidumbre y, por tanto, tener una baja iniciativa y seguir un plan o unas reglas principalmente. De hecho, actualmente, muchos

estudiantes universitarios necesitan conocer de antemano el proceso entero que tendrán que hacer frente al cursar la materia o, cuando el docente plantea alguna cuestión para responder ante la clase, son pocos los que responden de forma espontánea.

Asimismo, se aprecia en la **Figura 73** una relación directa y significativa con un efecto positivo de la **relación entre el profesorado y el estudiante** con la dimensión de la flexibilidad y la estabilidad emocional. De modo que, a mayor relación con el profesorado el alumnado desarrolla una mayor flexibilidad y una mayor estabilidad emocional, es decir, se siente menos agobiado y más seguro de sí mismo y que, por tanto, ya no hace uso de un plan tan estricto, sino que es más flexible. De este modo, se aprecia que, en los análisis previos, la relación profesorado y estudiante con la dimensión de la flexibilidad presentaba una correlación en sentido negativo, pero teniendo en cuenta todos los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias, se aprecia que la contribución que tiene este elemento del entorno sobre dicha competencia presenta un efecto positivo.

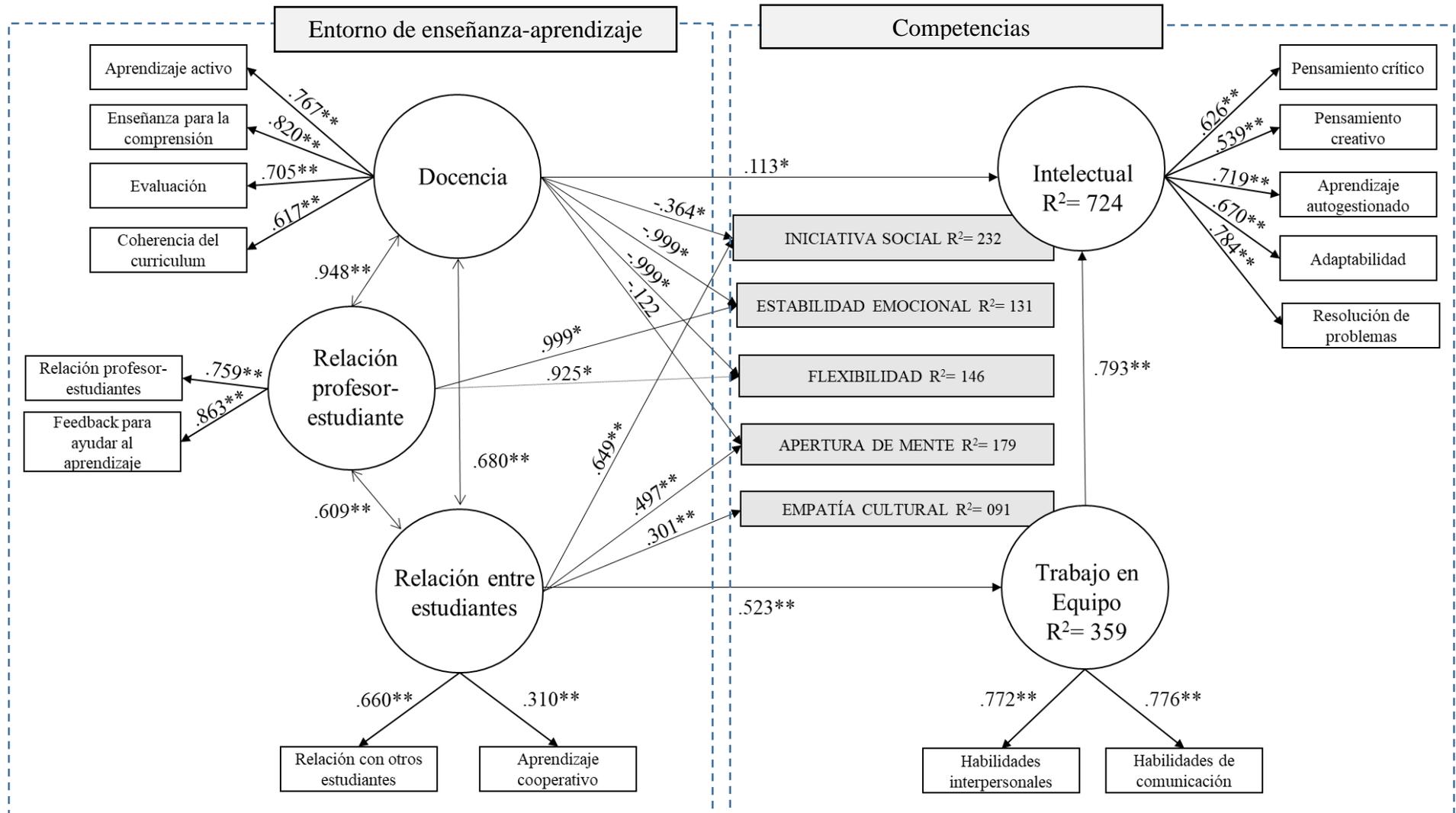
Por otro lado, no presenta una relación directa y significativa con la iniciativa social, la apertura de mente y la empatía cultural. No obstante, en este caso también, la relación entre estudiantes podría mediar la relación entre la relación profesor-estudiante y las competencias interculturales mencionadas. Por último, y siguiendo con el objetivo 1.3. en la muestra española, la **relación entre los propios estudiantes** presenta en la **Figura 73** una relación directa y significativa con efecto positivo sobre la empatía cultural, la apertura de mente y la iniciativa social. De modo que, la relación entre el alumnado y el aprendizaje cooperativo que emerge entre ellos, repercute positivamente en el desarrollo de estas competencias. No obstante, no influye directamente sobre la estabilidad emocional ni la flexibilidad, pero podría repercutir indirectamente a través de la relación profesor-estudiante.

Por otro lado, en cuanto al efecto del entorno de enseñanza-aprendizaje hacia las competencias interculturales. El entorno de enseñanza-aprendizaje explica un 23% de la varianza de la competencia de iniciativa social, un 17% de la competencia de apertura de mente, y un 9% de la empatía cultural. Con respecto a la estabilidad emocional y la flexibilidad el efecto no es significativo. Asimismo, en cuanto a la competencia intelectual y de trabajo en equipo, se observa que, el entorno explica el 72% de la varianza de la competencia intelectual en la muestra española y predice un 35% de la varianza de la competencia de trabajo en equipo.

Por último, para no complicar la visualización del modelo, no se ha añadido en la **Figura 73** la relación de la docencia hacia el trabajo en equipo, pero se ha tenido en cuenta para realizar el análisis, y que continúa presentando un efecto directo no significativo. Por otro lado, también con el mismo fin de favorecer la visualización del modelo, no se han añadido las correlaciones entre las competencias. Por un lado, las competencias interculturales se encuentran correlacionadas entre ellas y, por otro lado, también se encuentran correlaciones significativas de la dimensión intelectual y de trabajo en equipo con las competencias de iniciativa social, empatía cultural y apertura de mente, y en el caso de la dimensión intelectual también con la estabilidad emocional, indicando de este modo un refuerzo mutuo entre ellas.

Figura 73

Estructura y saturaciones factoriales del modelo completo en muestra española



Propuesta de modelo en la muestra irlandesa

En la muestra irlandesa, los resultados mostraron un ajuste satisfactorio ($\chi^2(372) = 667.176, p < .01, CFI = .931, RMSEA = .049$ [90% IC. .043 - .055], SRMR = .053). Mediante este modelo (**Figura 74**) se observa la estructura del entorno de enseñanza y aprendizaje y las competencias propuestas por Kember y Leung (2009) que continúan teniendo las mismas relaciones directas explicadas anteriormente. Asimismo, se aprecia la relación entre el entorno con las competencias interculturales, las cuales serán interpretadas seguidamente.

En la muestra irlandesa, la **docencia** en la **Figura 74** muestra una relación directa y significativa con la apertura de mente, indicando que cuando el docente lleva a cabo una docencia más participativa o interactiva, el alumnado se involucra más con otras culturas y es abierto a más ideas. Por otro lado, no presenta un efecto directo sobre el resto de competencias interculturales. No obstante, se aprecian fuertes correlaciones entre los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje, que podrían indicar que la relación entre estudiantes podría mediar la relación entre la docencia con la iniciativa social y la empatía cultural.

En cuanto a la dimensión que conforma la **relación entre profesor-estudiante**, no se encuentra ninguna relación directa y significativa sobre las competencias interculturales. Sin embargo, del mismo modo que ocurría con el modelo de Kember y Leung (2009), en el que no se contemplaban las competencias interculturales, esta dimensión puede presentar una relación indirecta mediante la docencia o la relación entre estudiantes (como variables mediadoras). Es decir, como un requisito previo para que la relación entre el alumnado fluya entre ellos y que permita, por tanto, empatizar, tener más iniciativa o involucrarse más con la diversidad de estudiantes en el aula. De este mismo modo, a partir de la relación entre profesorado y alumnado, puede permitir que cuando el docente lleve a cabo actividades más participativas o interactivas, éstas sean más eficaces y que, por tanto, permita que el alumnado se involucre más con otras culturas y sea más abierto a nuevas ideas e intereses.

Por último, en la **relación entre los propios estudiantes** se obtiene una relación directa y significativa en cuanto a la iniciativa social, la apertura de mente y la empatía cultural. Indicando que la relación entre estudiantes tiene un gran peso en el desarrollo de

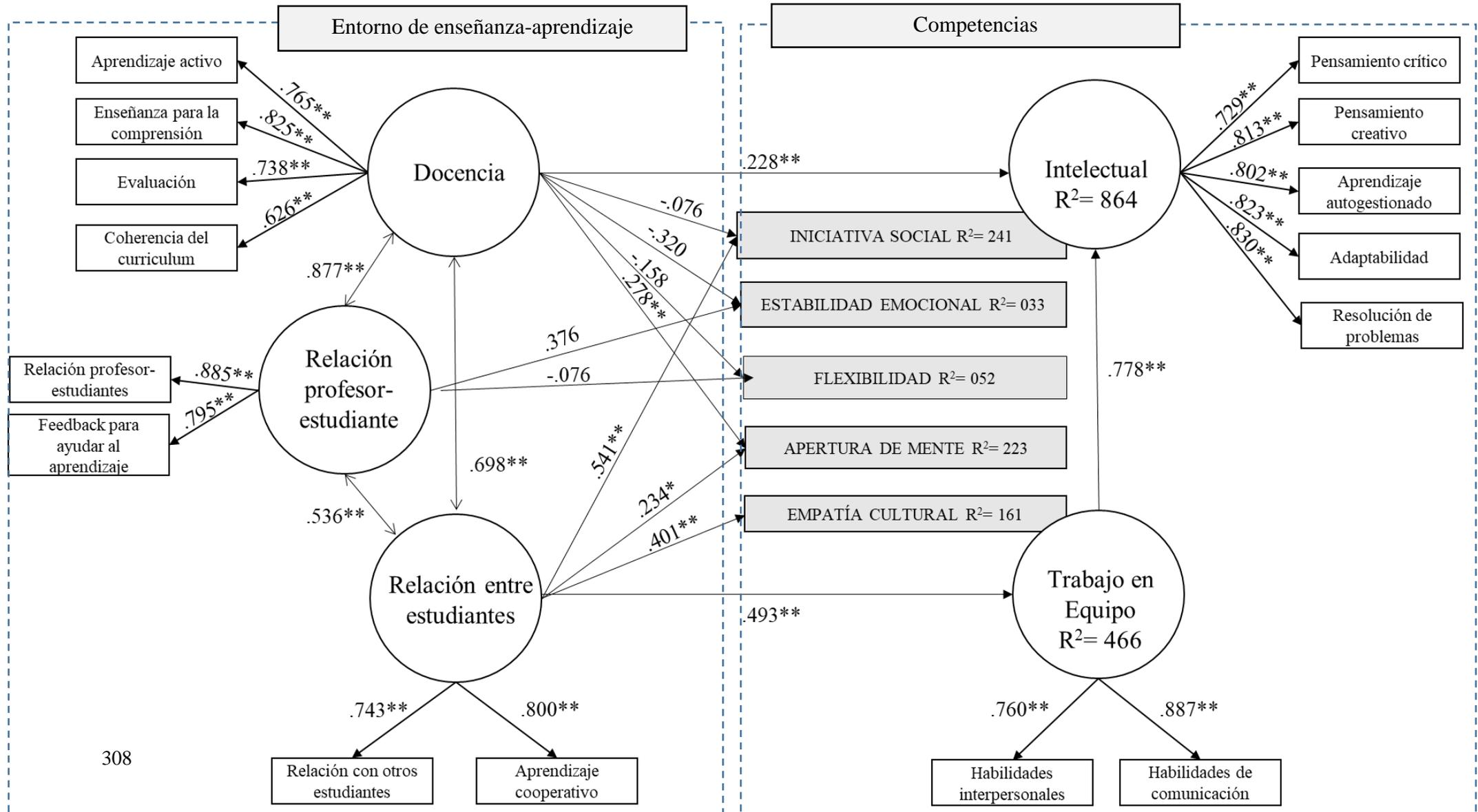
estas competencias interculturales. No obstante, no presenta una relación directa con la estabilidad emocional y la flexibilidad.

Por otro lado, en cuanto al efecto del entorno de enseñanza-aprendizaje hacia las competencias interculturales. El entorno de enseñanza-aprendizaje explica un 24% de la varianza de la competencia de iniciativa social, un 22% de la competencia de apertura de mente, y un 16% de la empatía cultural. Con respecto a la estabilidad emocional y la flexibilidad, el porcentaje explicado no es significativo. Con respecto a la competencia intelectual y de trabajo en equipo, se observa que, el entorno explica el 86% de la varianza de la competencia intelectual en la muestra irlandesa y predice un 46% de la varianza de la competencia de trabajo en equipo.

Por último, para no complicar la visualización del modelo no se ha añadido en la **Figura 74** la relación de la docencia hacia el trabajo en equipo. En la muestra irlandesa se obtiene una relación directa y significativa ($p < 0.5$) con un efecto de .241, de modo que, la docencia influye también en el desarrollo de competencias de trabajo en equipo (cuando se incorporan al modelo las competencias interculturales). Asimismo, también con la finalidad de favorecer la visualización del modelo, no se han añadido las correlaciones entre las competencias. Por un lado, las competencias interculturales se encuentran correlacionadas entre ellas en el modelo y, por otro lado, se han obtenido correlaciones significativas entre la dimensión intelectual y de trabajo en equipo con las competencias de iniciativa social, empatía cultural y apertura de mente, indicando un refuerzo mutuo entre ellas.

Figura 74

Estructura y saturaciones factoriales del modelo completo en muestra irlandesa



15.4. Respuesta al objetivo 1.4.

Después de haber obtenido un ajuste satisfactorio en el modelo propuesto, tanto en la muestra española como en la muestra irlandesa, se ha proseguido a realizar el análisis multimuestra para responder al objetivo 1.4. En primer lugar, se ha estimado un modelo multimuestra con variables continuas y directas, con el fin de interpretar la información y de aumentar la parsimonia del modelo utilizando el estimador de Máxima Verosimilitud Robusto (MLR). En segundo lugar, se ha comenzado a estimar un modelo base constreñido, es decir, fijando todos los *loading* de las variables iguales, con el fin de ir liberando cada *loading* uno por uno, y estudiar el ajuste de los modelos comparativamente, es decir, el ajuste comparativo del modelo. Sin embargo, estos modelos no han sido identificados obligando la investigación detenerse en el primer paso.

En el primer paso, los resultados mostraron un ji-cuadrado similar en ambas muestras, siendo menor en la muestra española. Por otro lado, se obtuvo un ajuste satisfactorio en ambas muestras, según los criterios establecidos previamente respecto al RMSEA, SRMR y CFI (Tabla 45).

Tabla 45

Índices de ajuste del modelo completo en ambas muestras

Muestra	χ^2	gl	<i>p</i>	RMSEA	90% C.I. RMSEA	SRMR	CFI
Española	469.416	304	<.000	0.66	.061-0.71	0.65	.906
Irlandesa	474.433						
Total	943.849						

A partir de la **Figura 75**, se aprecia la estructura del entorno de enseñanza y aprendizaje y las competencias propuestas por Kember y Leung (2009) y Van der Zee et al. (2013). Para diferenciar ambas muestras, el formato en negrita indica las saturaciones obtenidas en la muestra española y sin en el formato en negrita indica las saturaciones obtenidas en la muestra irlandesa. Asimismo, solo se han añadido en la **Figura 75** aquellas relaciones directas y significativas para no afectar a la visualización del modelo.

En primer lugar, se aprecian las saturaciones de los predictores que conforman las dimensiones latentes. Por un lado, en cuanto a las tres dimensiones que conforman el entorno, se aprecian saturaciones similares en las variables que conforman la **docencia** entre la

muestra española e irlandesa. En ambos casos, la variable predictora que más explica esta dimensión latente es la enseñanza para la comprensión, seguida del aprendizaje activo, evaluación y, por último, la coherencia del currículum.

En cuanto a las relaciones, la primera de ellas es en cuanto a la **relación profesor-estudiante**, en ésta también se observan saturaciones similares entre los predictores de ambas muestras. No obstante, en el caso de la muestra española, el *feedback* para ayudar al aprendizaje es la variable que más predice esta dimensión, mientras que en la muestra irlandesa es la relación entre el profesorado y los estudiantes. Respecto a la **relación entre estudiantes**, el aprendizaje cooperativo es la variable que más está prediciendo esta dimensión en ambas muestras, pero es en la muestra irlandesa donde mayor potencia se aprecia. También, es en dicha muestra donde mayor potencia presenta el predictor la relación entre estudiantes.

En cuanto a las dimensiones latentes que conforman las competencias. Por una parte, se aprecia que, entre los predictores de la dimensión **intelectual**, tanto en la muestra española como en la irlandesa, la variable que más predice esta dimensión es la competencia de resolución de problemas, seguida del aprendizaje autogestionado y la adaptabilidad. Mientras que la variable que menos predice esta dimensión es el pensamiento crítico en la muestra española y en la muestra irlandesa el aprendizaje creativo. No obstante, es en la muestra irlandesa donde mayor potencia de predicción se aprecia en todas las competencias que forman esta dimensión. Por otra parte, en cuanto a la dimensión latente de **trabajo en equipo**, la variable habilidades de comunicación es la que mayor potencia de predicción presenta en las dos muestras, siendo superior en la muestra irlandesa. Mientras que la variable predictora habilidades interpersonales, muestra una mayor predicción en la muestra española que en la muestra irlandesa.

En segundo lugar, en cuanto a las relaciones entre las variables. La **docencia**, muestra una relación directa y significativa con un efecto positivo hacia las competencias intelectuales en ambas muestras, siendo más fuerte y significativa en la muestra irlandesa. Así pues, se entiende que cuando el docente lleva a cabo un ambiente que favorezca el aprendizaje, ello tendrá un efecto sobre las competencias intelectuales del alumnado universitario. Por otro lado, a partir del análisis multimuestra, también se obtiene una relación directa y significativa de la docencia hacia el trabajo en equipo⁵⁵ en la muestra irlandesa con .29 ($p < .01$), pero no

⁵⁵ Esta relación directa no se muestra en la **Figura 75** para no complicar la visualización del modelo.

se encuentra una relación directa y significativa en la muestra española. De modo que, en la muestra irlandesa la docencia afecta directamente sobre la competencia de trabajo en equipo.

Debido a que, en la muestra española, no se ha obtenido un efecto directo y significativo de la docencia sobre las competencias de trabajo en equipo, se ha hecho uso de la relación entre estudiantes como variable mediadora. Mediante los resultados⁵⁶ se obtiene un efecto indirecto de la docencia sobre las competencias de trabajo en equipo mediante la relación entre estudiantes en ambas muestras (similar a los resultados previos).

Por otra parte, en cuanto el efecto de la docencia hacia las competencias interculturales, se aprecia en la **Figura 75** que la docencia presenta una relación directa y significativa con un efecto positivo hacia la apertura de mente en la muestra irlandesa, y un efecto negativo hacia la flexibilidad y la estabilidad emocional en la muestra española. De modo que, este tipo de entornos más activos e interactivos en los que la comprensión del aprendizaje es clave, permite que el alumnado irlandés se involucre más, tenga nuevas ideas e intereses.

Mientras que, en la muestra española, afecta a que el alumnado se sienta más agobiado o inseguro por el nivel de incertidumbre y de participación por parte de éstos y que, por tanto, se rigen más a unas reglas determinadas. Es decir, la estabilidad emocional del alumnado se ve reducida cuando el docente le hace salir de su zona de confort, el cual se siente más expuesto hacia el resto de la clase. Por tanto, el hecho de crear un espacio de inseguridad hace que el alumnado busque crear un espacio de seguridad.

En cuanto a las relaciones, en **la relación entre el profesorado y el estudiantado**, se aprecia que no hay efecto directo de las competencias intelectuales al trabajo en equipo, y que, por tanto, como se ha mencionado anteriormente, estas relaciones continúan siendo indirectas, puesto que ésta relación se puede interpretar como un requisito previo para poder enseñar de forma interactiva y crear lazos de amistad entre el estudiantado (Kember & Leung, 2005). Es por ello que, la relación entre el profesor y el estudiantado tiene una fuerte correlación con los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje en ambas muestras, sobre todo con la dimensión de la docencia. Estas correlaciones son más fuertes en la muestra española que en la muestra irlandesa. Se ha repetido el mismo procedimiento para conocer la

⁵⁶ Se ha seguido el mismo procedimiento que en el objetivo 1.2 y se han obtenidos resultados similares. Por tanto, no se ha vuelto a repetir la misma información en este apartado.

existencia de los efectos mediadores, volviendo a obtener resultados similares acorde a los autores del modelo.

En cuanto a la relación entre el profesorado y el estudiantado hacia las competencias interculturales, se aprecia en la **Figura 75** una relación directa y significativa con un efecto positivo sobre la estabilidad emocional en la muestra española e irlandesa, siendo más fuerte en la muestra española. De modo que, para ambas muestras la relación que tengan con el docente y, la retroalimentación que éste aporte para ayudarles con sus tareas académicas, permitirá que el alumnado se sienta menos agobiado y más seguro de sí mismo.

Con respecto a la **relación entre los propios estudiantes** (siguiendo la misma figura) se obtiene una relación directa y significativa con el trabajo en equipo en ambas muestras. También, se aprecia un efecto directo y positivo de las competencias de trabajo en equipo sobre las competencias intelectuales, con un efecto directo de .806 ($p < 0.5$) en la muestra española y de .781 ($p < 0.5$) en la muestra irlandesa. Por otro lado, tal y como en el objetivo 1.2. se había probado, existe un efecto indirecto de la relación entre estudiantes hacia las competencias intelectuales en ambas muestras.

Respecto a la relación entre los estudiantes hacia las competencias interculturales, también se aprecia una relación directa y significativa con un efecto positivo hacia la iniciativa social, la apertura de mente y la empatía cultural en ambas muestras. Además, se obtienen relaciones más fuertes en la muestra española, a excepción de la empatía cultural. Así pues, la relación entre el estudiantado no solo tiene un efecto sobre el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, sino que va más allá, permitiendo que el estudiantado se involucre con otras culturas, pueda tener una mayor perspectiva, y así tener más empatía cultural y, por tanto, tener más iniciativa social.

En tercer lugar, en cuanto al efecto del entorno de enseñanza-aprendizaje hacia las competencias. El entorno de enseñanza-aprendizaje explica un 74% de la varianza de la competencia intelectual en la muestra española, y un 87% en la muestra irlandesa. Asimismo, este entorno explica un 49% de la varianza de la competencia de trabajo en equipo en la muestra española, y un 46% en la muestra irlandesa. En ambas muestras, el entorno explica un mayor porcentaje de la varianza de la competencia intelectual que la de trabajo en equipo. El porcentaje explicado en ambas muestras es muy similar.

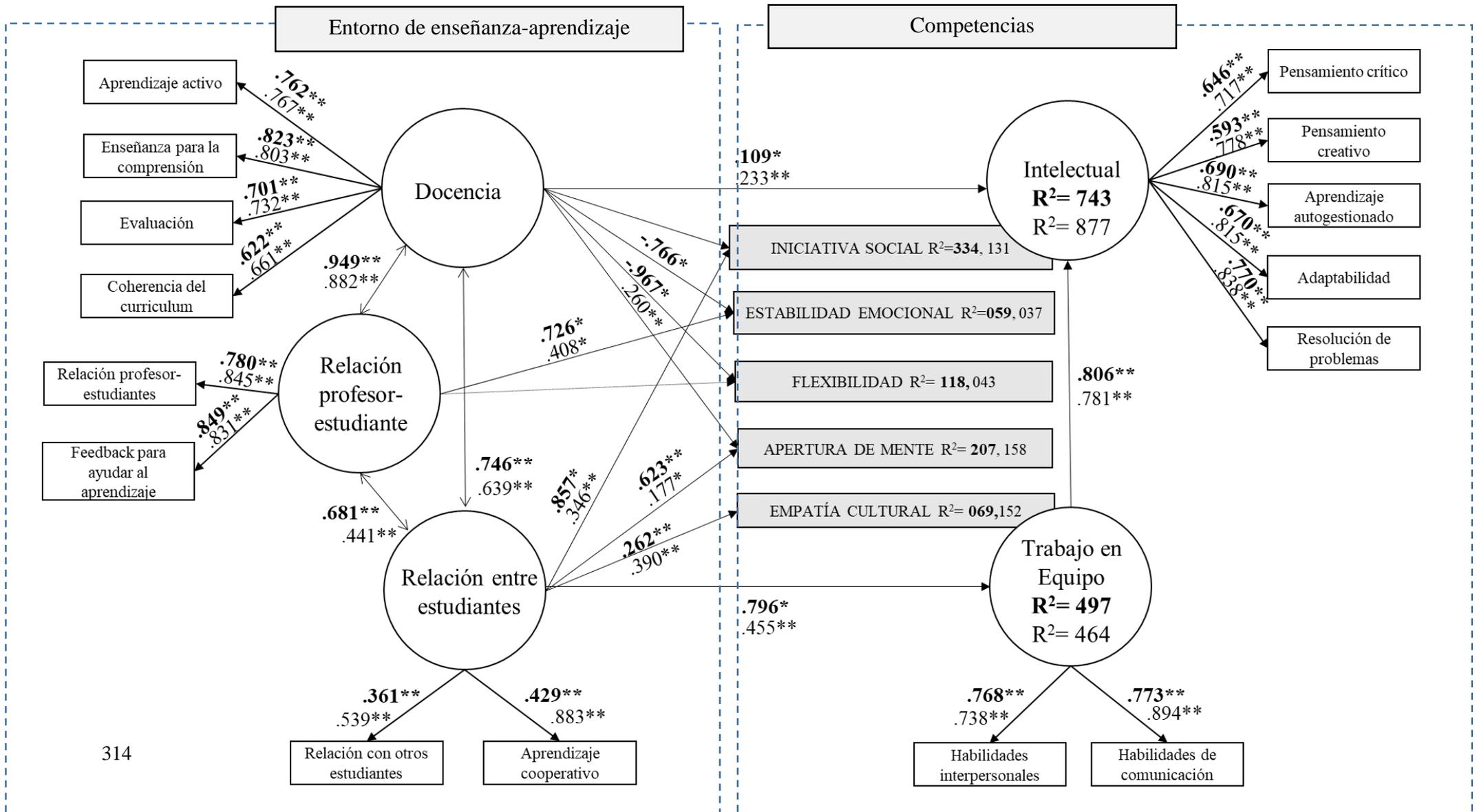
En cuanto a las competencias interculturales, el entorno explica un 20% de la varianza de la apertura de mente en la muestra española, y un 15% en la muestra irlandesa. También,

explica un 6% de la empatía cultural en la muestra española, y un 15% en la muestra irlandesa. Por otro lado, explica el 11% de la flexibilidad en la muestra española, mientras que el porcentaje explicado en la muestra irlandesa no es significativo y, un 13% de la iniciativa social en la muestra irlandesa, pero en este caso, no es significativo en la muestra española. Por último, en cuanto a la estabilidad emocional el resultado obtenido no es significativo en ninguna de las dos muestras.

Por último, para no complicar la visualización del modelo, del mismo modo que se hizo cuando se tuvo en cuenta ambas muestras por separado, no se han añadido las correlaciones entre las competencias interculturales, pero están correlacionadas en el modelo. Asimismo, también se han encontrado correlaciones entre la dimensión intelectual con las competencias de empatía cultural y apertura de mente en ambas muestras, y con la iniciativa social en la muestra irlandesa y con la estabilidad emocional en la muestra española. Por otro lado, se ha correlacionado la competencia de trabajo en equipo con las competencias interculturales y que muestra una correlación significativa con la empatía cultural en ambas muestras, y con la iniciativa social y la apertura de mente en la muestra irlandesa.

Figura 75

Estructura y saturaciones factoriales del modelo completo en ambas muestras



Hasta el momento, mediante el modelo de ecuaciones estructurales, se ha podido tener una visión global del papel que juega el entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las competencias, y la diferencia entre ambas muestras. No obstante, a continuación se pretende examinar el rol (de manera individual) de cada uno de los elementos que componen las dimensiones latentes del entorno, docencia, relación profesor-estudiante y la relación entre estudiantes, sobre cada una de las competencias integradas en la dimensión intelectual, de trabajo en equipo, y sobre las cinco competencias interculturales (en ambas muestras). Además, en este caso se ha añadido también la variable carga de trabajo y los conocimientos informáticos que no aparecen en el modelo previo por los motivos mencionados.

Así pues, continuando con el **objetivo 1.4**, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple con la finalidad de entender el rol de las variables observables que componen las dimensiones de la docencia, relación profesor-estudiante, relación entre estudiantes sobre cada una de las competencias genéricas integradas en la dimensión intelectual y de trabajo en equipo, y también sobre las cinco competencias interculturales. Además, de la variable carga de trabajo y los conocimientos informáticos.

Muestra española.

Para analizar el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre cada una de las competencias integradas en la dimensión intelectual, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple, que van desde la **Tabla 46** a la **Tabla 50** y, que corresponden a cada una de las competencias intelectuales (pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprendizaje autogestionado, adaptabilidad y resolución de problemas). En estos modelos el valor de R oscila entre .315 a .445, indicando la existencia de una asociación lineal media⁵⁷ entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias que hacen referencia a la dimensión intelectual.

El coeficiente R cuadrado indica la proporción de la varianza de la variable dependiente (pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprendizaje autogestionado, adaptabilidad y resolución de problemas) explicada por el conjunto de variables independientes (aprendizaje activo, enseñanza para la comprensión, feedback para ayudar al aprendizaje, evaluación, relación profesores-estudiantes, relación con otros estudiantes,

⁵⁷ Baja: .10, Media: .30, Alta: .50 (Cohen, 1998, pp.79-80).

aprendizaje cooperativo, coherencia del currículum, carga de trabajo). En este caso, se aprecia que el valor del coeficiente R cuadrado es entre .099 a .146, indicando que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice entre un 9.9% a un 14.6% de las competencias intelectuales mencionadas. El R cuadrado ajustado es una corrección del coeficiente de determinación que ayuda a controlar la sensibilidad de dicho estadístico cuando las muestras presentan un tamaño grande. En los modelos presentados el R cuadrado ajustado es muy cercano al R cuadrado en las competencias indicadas (desde la **Tabla 46** a la **Tabla 50**).

Por otro lado, en la prueba ANOVA se muestra la significación de los modelos planteados y se testea la hipótesis nula de que R múltiple en la población es igual a 0. Los resultados indicaron que los cinco modelos planteados (por cada una de las competencias intelectuales) muestran una significación estadística (Sig. = .000; esto significa que $p < .0001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y, se asume que en un 95% de confianza existe una relación lineal significativa entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias intelectuales.

A continuación, para comparar la contribución de las variables independientes (elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje) sobre cada variable dependiente (pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprendizaje autogestionado, adaptabilidad y resolución de problemas), se observaron aquellas que eran estadísticamente significativas, y que por tanto, aquellas que no lo eran, no estaban haciendo una contribución única y significativa prediciendo cada una de las variables dependientes que hacen referencia a las competencias intelectuales.

Así pues, en primer lugar, se aprecia que el **aprendizaje activo** en la muestra española repercute de forma positiva, entre las competencias que hacen referencia a la dimensión intelectual, sobre la competencia adaptabilidad ($\beta = .207, p < .05$) (**Tabla 49**) y la resolución de problemas ($\beta = .145, p < .05$) (**Tabla 50**) del alumnado. De manera que, cuando el docente utiliza diferentes metodologías de aprendizaje, en las cuales el alumnado tiene la oportunidad de participar, ello influye en las competencias de resolución de problemas y la adaptabilidad que desarrolle el alumnado en las clases.

Por otro lado, **la relación entre el docente y el alumnado** influye en el pensamiento crítico ($\beta = .176, p < .05$) (**Tabla 46**), la resolución de problemas ($\beta = .174, p < .05$) (**Tabla 50**), en el pensamiento creativo ($\beta = .155, p < .05$) (**Tabla 47**) y la adaptabilidad ($\beta = .136, p < .05$) (**Tabla 49**). Por este motivo, la buena comunicación entre ambos y la ayuda que el docente

ofrece al alumnado en la muestra española puede ser influyente en este tipo de competencias intelectuales.

Asimismo, también la **relación que emerge entre el alumnado**, repercute de forma positiva sobre la adaptabilidad ($\beta = .123, p < .05$) (**Tabla 49**), el aprendizaje autogestionado ($\beta = .091, p < .05$) (**Tabla 48**), y el pensamiento creativo ($\beta = .086, p < .05$) de éste (**Tabla 47**). A su vez, **el aprendizaje cooperativo** que se genera en los grupos de clase influye en el desarrollo del pensamiento crítico ($\beta = .182, p < .05$) (**Tabla 46**), el pensamiento creativo ($\beta = .151, p < .05$) (**Tabla 47**), la resolución de problemas ($\beta = .114, p < .05$) (**Tabla 50**) y el aprendizaje autogestionado ($\beta = .079, p < .05$) (**Tabla 48**). Por último, una **carga de trabajo** aceptable por parte del docente, repercute positivamente sobre el aprendizaje autogestionado del alumnado ($\beta = .129, p < .05$) (**Tabla 48**).

A continuación se muestra, desde la **Tabla 46** a la **Tabla 50**, la contribución de los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las cinco competencias intelectuales.

Tabla 46

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del pensamiento crítico en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.077	.045	.094	1.701	.090
Enseñanza para la comprensión	.006	.052	.007	.113	.910
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.047	.051	-.059	-.938	.349
Evaluación	.025	.049	.027	.505	.613
Relación entre profesores-estudiantes	.147	.046	.176	3.214	.001
Relación con otros estudiantes	.007	.034	.009	.213	.831
Aprendizaje cooperativo	.117	.026	.182	4.553	.000
Coherencia del currículum	.016	.036	.021	.431	.666
Carga de Trabajo (Workload)	.003	.033	.004	.091	.928

Nota 1. a. Predictores (constante)

Nota 2. b. Variable dependiente: Pensamiento crítico.

Nota 3. $R = .315$; $R^2 = .099$; R^2 ajustado = $.086$; Error típico de la estimación = $.66$ ($N = 625$, $p < .001$).

Tabla 47

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del pensamiento creativo en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.019	.019	.019	.343	.731
Enseñanza para la comprensión	-.063	-.063	-.063	-1.032	.302
Feedback para ayudar al aprendizaje	.008	.008	.008	.129	.897
Evaluación	.039	.039	.039	.749	.454
Relación entre profesores-estudiantes	.155	.155	.155	2.862	.004
Relación con otros estudiantes	.086	.086	.086	1.971	.049
Aprendizaje cooperativo	.151	.151	.151	3.811	.000
Coherencia del currículum	.059	.059	.059	1.220	.223
Carga de Trabajo (Workload)	.071	.071	.071	1.652	.099

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Pensamiento creativo.

*Nota 3.R = .335; R² = .112; R² ajustado = .099; Error típico de la estimación = .74 (N = 625, *p* <.001).*

Tabla 48

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del aprendizaje autogestionado en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.067	.051	.071	1.314	.189
Enseñanza para la comprensión	.058	.059	.060	.987	.324
Feedback para ayudar al aprendizaje	.012	.057	.013	.217	.828
Evaluación	.064	.055	.060	1.162	.246
Relación entre profesores-estudiantes	.069	.052	.071	1.328	.185
Relación con otros estudiantes	.082	.039	.091	2.120	.034
Aprendizaje cooperativo	.059	.029	.079	2.028	.043
Coherencia del currículum	-.005	.041	-.005	-.112	.910
Carga de Trabajo (Workload)	.114	.038	.129	3.037	.002

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Aprendizaje autogestionado

*Nota 3.R = .369; R² = .136; R² ajustado = .123; Error típico de la estimación = .75 (N = 625, *p* <.001).*

Tabla 49

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la adaptabilidad en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.187	.047	.207	3.956	.000
Enseñanza para la comprensión	.009	.054	.010	.164	.870
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.033	.053	-.037	-.625	.532
Evaluación	.044	.051	.043	.858	.391
Relación entre profesores-estudiantes	.125	.048	.136	2.631	.009
Relación con otros estudiantes	.106	.036	.123	2.967	.003
Aprendizaje cooperativo	.046	.027	.065	1.730	.084
Coherencia del currículum	.066	.038	.079	1.737	.083
Carga de Trabajo (Workload)	.005	.035	.005	.131	.896

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 1.b. Variable dependiente: Adaptabilidad

*Nota 1.R = .445; R² = .198; R² ajustado = .186; Error típico de la estimación = .69 (N = 625, *p* < .001).*

Tabla 50

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la resolución de problemas en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.123	.046	.145	2.681	.008
Enseñanza para la comprensión	-.038	.053	-.043	-.724	.470
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.003	.051	-.003	-.054	.957
Evaluación	.012	.050	.013	.248	.804
Relación entre profesores-estudiantes	.151	.046	.174	3.279	.001
Relación con otros estudiantes	.040	.035	.050	1.164	.245
Aprendizaje cooperativo	.077	.026	.114	2.937	.003
Coherencia del currículum	.050	.037	.065	1.374	.170
Carga de Trabajo (Workload)	.051	.034	.064	1.512	.131

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Resolución de problemas

*Nota 3.R = .382; R² = .146; R² ajustado = .133; Error típico de la estimación = .67 (N = 625, *p* < .001).*

Para analizar el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre cada una de las competencias integradas en la dimensión de trabajo en equipo, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple, que van desde la **Tabla 51** a la **Tabla 52** y, que corresponden a las dos competencias de trabajo en equipo (habilidades de comunicación y habilidades interpersonales y de trabajo en equipo). En estos modelos el valor de R oscila entre .379 a

.439, indicando la existencia de una asociación lineal media⁵⁸ entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias que hacen referencia a la dimensión de trabajo en equipo.

El valor del coeficiente R cuadrado es entre .144 a .192, indicando que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice entre un 14.4% a un 19.2% de las competencias de trabajo en equipo. En los dos modelos presentados el R cuadrado ajustado es muy cercano al resultado del R cuadrado (desde la **Tabla 51** a la **Tabla 52**). Por otro lado, en la prueba ANOVA la significación es de $p=.0001$. De manera que se asume el 95% de confianza para la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias de trabajo en equipo y, se rechaza la Hipótesis nula (H_0). A continuación, para comparar la contribución de las variables independientes (elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje) sobre cada variable dependiente (habilidades de comunicación, y habilidades interpersonales y de trabajo en equipo), se observaron aquellas que eran estadísticamente significativas.

Entre los elementos que componen la dimensión de la docencia, se aprecia en la **Tabla 51** que la **coherencia del currículum** tiene un efecto positivo y significativo sobre las habilidades de comunicación ($\beta = .129, p<.05$). Así pues, cuando las materias que cursa el estudiantado son coherentes con el programa de estudios de su especialidad, mejora la capacidad de transmitir las ideas por parte del alumnado.

Por otro lado, la relación entre el docente y el estudiantado no tiene un efecto sobre las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo del alumnado, sino que es la propia **relación entre estudiantes**, la que tiene un efecto sobre las habilidades de comunicación ($\beta = .131, p<.05$) (**Tabla 51**) y las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo ($\beta = .248, p<.05$) (**Tabla 52**). De manera que cuando el alumnado trabaja en grupos de trabajo y se siente integrado dentro del grupo, ello tiene una repercusión positiva sobre sus habilidades de comunicación y sus habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. A su vez, el **aprendizaje cooperativo** que surge entre el alumnado, mejora sus habilidades de comunicación ($\beta = .080, p<.05$) (**Tabla 51**).

Además, una **carga de trabajo razonable**, en la que el grupo completa los requisitos sin sentirse estresado, mejora las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo ($\beta = .113, p<.05$) (**Tabla 52**). Seguidamente se observa, desde la **Tabla 51** a la **Tabla 52**, la contribución de los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las dos competencias que conforman la competencia de trabajo en equipo.

⁵⁸ Baja: .10, Media: .30, Alta: .50 (Cohen, 1998, pp.79-80).

Tabla 51

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de las habilidades de comunicación en la muestra española

Entorno (variables independientes)^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.049	.052	.050	.933	.351
Enseñanza para la comprensión	.045	.060	.045	.749	.454
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.007	.059	-.007	-.118	.906
Evaluación	.074	.057	.067	1.314	.189
Relación entre profesores-estudiantes	.009	.053	.009	.171	.864
Relación con otros estudiantes	.122	.040	.131	3.077	.002
Aprendizaje cooperativo	.061	.030	.080	2.055	.040
Coherencia del currículum	.115	.042	.129	2.739	.006
Carga de Trabajo (Workload)	.068	.039	.075	1.770	.077

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Habilidades de comunicación

Nota 3. R = .379; R² = .144; R² ajustado = .131; Error típico de la estimación = .76 (N = 625, p < .001).

Tabla 52

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo en la muestra española

Entorno (variables independientes)^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.063	.046	.072	1.382	.168
Enseñanza para la comprensión	.073	.053	.081	1.386	.166
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.039	.051	-.046	-.773	.440
Evaluación	.044	.049	.045	.900	.368
Relación entre profesores-estudiantes	.088	.046	.098	1.904	.057
Relación con otros estudiantes	.207	.035	.248	5.979	.000
Aprendizaje cooperativo	.003	.026	.004	.119	.906
Coherencia del currículum	-.003	.037	-.004	-.083	.934
Carga de Trabajo (Workload)	.092	.034	.113	2.750	.006

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Habilidades interpersonales y de trabajo en equipo

Nota 3. R = .439; R² = .192; R² ajustado = .180; Error típico de la estimación = .66 (N = 625, p < .001).

Para analizar el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre los conocimientos informáticos, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple en la **Tabla 53** que corresponden a los conocimientos informáticos. En este modelo se aprecia que el valor de R es .406, indicando la existencia de una asociación lineal media⁵⁹ entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos informáticos.

El valor del coeficiente R cuadrado es .165, indicando que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice un 16.5% de los conocimientos informáticos. En este modelo el R cuadrado ajustado es .153 (15.3%) muy cercano al R cuadrado. Por otro lado, en la prueba ANOVA la significación es de $p=.0001$. De manera que se asume el 95% de confianza para la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos informáticos y, se rechaza la Hipótesis nula (H_0). A continuación, para comparar la contribución de las variables independientes (elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje) sobre la variable dependiente (conocimientos informáticos), se observaron aquellas variables del entorno que eran estadísticamente significativas.

En cuanto a la repercusión del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre los conocimientos informáticos, se aprecia en la **Tabla 53**, que entre los elementos que conforman la docencia, por un lado, el **aprendizaje activo** tiene una repercusión positiva sobre dichos conocimientos ($\beta = .183$, $p<.05$). De forma que, cuando el docente da la oportunidad al alumnado de participar en clase y utiliza distintas metodologías para que éste aprenda, tiene una repercusión sobre los conocimientos informáticos. También, dentro de la misma dimensión, la **coherencia del currículum** presenta un efecto positivo sobre los conocimientos informáticos ($\beta = .082$, $p<.05$). Por otro lado, no se aprecia un efecto sobre esta competencia a partir de las variables que conforman la dimensión relación profesor-estudiantes ni la relación entre estudiantes.

A continuación se muestra en la **Tabla 53** la contribución de los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre los conocimientos informáticos.

⁵⁹ Baja: .10, Media: .30, Alta: .50 (Cohen, 1998, p.79-80).

Tabla 53

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de los conocimientos informáticos en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.201	.058	.183	3.435	.001
Enseñanza para la comprensión	.060	.067	.053	.890	.374
Feedback para ayudar al aprendizaje	.011	.065	.010	.165	.869
Evaluación	.115	.063	.092	1.826	.068
Relación entre profesores-estudiantes	.065	.059	.058	1.109	.268
Relación con otros estudiantes	.001	.043	.001	.014	.989
Aprendizaje cooperativo	.034	.044	.033	.779	.436
Coherencia del currículum	.071	.033	.082	2.133	.033
Carga de Trabajo (Workload)	.060	.047	.060	1.277	.202

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Conocimientos informáticos

Nota 3. $R = .406$; $R^2 = .165$; R^2 ajustado = .153; Error típico de la estimación = .85 (N = 625, $p < .001$).

Para analizar el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre cada una de las competencias interculturales, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple, que van desde la **Tabla 54** a la **Tabla 58** y, que corresponden a las cinco competencias interculturales (iniciativa social, estabilidad emocional, flexibilidad, empatía cultural y apertura de mente). En estos modelos el valor de R oscila entre .271 a .305, indicando la existencia de una asociación lineal entre baja y media⁶⁰ entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias interculturales.

El valor del coeficiente R cuadrado es entre .073 a .093, indicando que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice entre un 7.3% a un 9.3% de las competencias interculturales. En los modelos presentados el R cuadrado ajustado es cercano al resultado del R cuadrado (desde la **Tabla 54** a la **Tabla 58**). Por otro lado, en la prueba ANOVA la significación es de $p = .0001$. De manera que se asume el 95% de confianza para la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias interculturales y, se rechaza la Hipótesis nula (H_0). A continuación, para comparar la contribución de las variables independientes (elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje) sobre cada variable dependiente (iniciativa social, estabilidad emocional, flexibilidad, empatía cultural y apertura de mente), se observaron aquellas que eran estadísticamente significativas.

⁶⁰ Baja: .10, Media: .30, Alta: .50 (Cohen, 1998, p.79-80).

Así pues, se aprecia en la **Tabla 55** que cuando el docente lleva a cabo un **aprendizaje más activo** en clase, éste repercute de forma negativa sobre la estabilidad emocional del alumnado ($\beta = -.207, p < .05$). De forma que, cuando el profesorado lleva a cabo actividades más participativas en las que el alumnado está más expuesto y debe dar más su voz, su estabilidad emocional se ve más reducida debido a que éste debe salir de su zona de confort. Sin embargo, dentro de la dimensión de la docencia, se aprecia que la **coherencia del currículum** tiene un efecto positivo sobre la apertura de mente ($\beta = .113, p < .05$) (**Tabla 58**) y negativo sobre la flexibilidad ($\beta = -.261, p < .05$) (**Tabla 56**). Así pues, cuando las materias se encuentran bien integradas y tienen una coherencia con el plan de estudios, el alumnado desarrolla una gran variedad de intereses y está abierto a más ideas pero, por otro lado, el alumnado tiene que seguir un plan más estricto debido a que se rige a un programa de estudios conforme a su especialidad.

En cuanto a la **relación entre el docente y el alumnado**, éste tiene un efecto positivo sobre la empatía cultural ($\beta = .227, p < .05$) (**Tabla 57**) y la apertura de mente ($\beta = .194, p < .05$) del alumnado (**Tabla 58**). Así pues, en la muestra española la buena relación entre ambos permite que el alumnado empaticice más con estudiantes de otras culturas dentro y fuera de la clase, se involucre más con ellos y, al mismo tiempo que este abierto a nuevas ideas e intereses. Con respecto a la **retroalimentación** que aporta el profesorado al alumnado, repercute positivamente sobre la estabilidad emocional del mismo ($\beta = .136, p < .05$) (**Tabla 55**) y negativamente sobre la apertura de mente ($\beta = -.147, p < .05$) (**Tabla 58**) en la muestra española. Así pues, cuando el alumnado recibe retroalimentación sobre las tareas académicas por parte del docente, este se siente más seguro del trabajo que ha realizado, pero al mismo tiempo puede repercutir a que tenga que concretar o centrar más la tarea y que, por tanto, reducir sus intereses o ideas.

La **relación entre el alumnado**, repercute de forma positiva sobre la iniciativa social ($\beta = .209, p < .05$) (**Tabla 54**) y la apertura de mente ($\beta = .094, p < .05$) (**Tabla 58**). De manera que cuando el alumnado trabaja frecuentemente con sus compañeros de clase y tiene un fuerte sentido de pertenencia con el grupo, éste se acerca con una mayor facilidad a ellos, tiene una mayor iniciativa, se involucra más y ésta abierto a nuevas ideas a intereses. De esta misma manera, cuando el alumnado aprende de manera **cooperativa**, es decir, cuando el alumnado debate las ideas, el material del curso con otros estudiantes para lograr una mayor comprensión de la materia, esto permite que tenga una mayor iniciativa social ($\beta = .080, p < .05$) (**Tabla 54**) y que, por tanto, se involucre más con sus compañeros y tenga una mayor

apertura de mente ($\beta = .097, p < .05$) (**Tabla 58**), puesto que se encontrara más abierto a las nuevas ideas que surjan entre el grupo.

Además, se observa que una carga de trabajo aceptable por parte del docente, repercute positivamente sobre la estabilidad emocional ($\beta = .270, p < .05$) (**Tabla 55**) y la iniciativa social ($\beta = .109, p < .05$) (**Tabla 54**). Es decir, cuando la cantidad de trabajo que exige el docente es bastante razonable para que el alumnado pueda completar las tareas sin sentirse estresado, ello tendrá una repercusión positiva sobre su estabilidad emocional, ya que se sentirá menos agobiado o preocupado por dicha carga de trabajo.

Seguidamente se aprecia, desde la **Tabla 54** a la **Tabla 58**, la contribución de los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las cinco competencias interculturales.

Tabla 54

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la iniciativa social en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	-.086	.053	-.091	-1.627	.104
Enseñanza para la comprensión	-.070	.061	-.071	-1.138	.256
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.024	.059	-.026	-.408	.683
Evaluación	.025	.057	.023	.433	.665
Relación entre profesores-estudiantes	.026	.053	.026	.478	.633
Relación con otros estudiantes	.189	.040	.209	4.706	.000
Aprendizaje cooperativo	.060	.030	.080	1.991	.047
Coherencia del currículum	.062	.042	.071	1.450	.148
Carga de Trabajo (Workload)	.097	.039	.109	2.486	.013

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Iniciativa Social

Nota 3. $R = .280$; $R^2 = .079$; R^2 ajustado = .065; Error típico de la estimación = .77 (N = 625, $p < .001$).

Tabla 55

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la estabilidad emocional en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	-.156	.054	-.161	-2.892	.004
Enseñanza para la comprensión	.013	.062	.013	.213	.832
Feedback para ayudar al aprendizaje	.131	.060	.136	2.168	.031
Evaluación	-.100	.058	-.090	-1.710	.088
Relación entre profesores-estudiantes	-.081	.054	-.081	-1.485	.138
Relación con otros estudiantes	.017	.041	.018	.407	.685
Aprendizaje cooperativo	-.040	.031	-.052	-1.289	.198
Coherencia del currículum	-.067	.043	-.075	-1.543	.123
Carga de Trabajo (Workload)	.247	.040	.270	6.210	.000

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Estabilidad Emocional

Nota 3.R = .305; R² = .093; R² ajustado = .079; Error típico de la estimación = .79 (N = 625, p <.001).

Tabla 56

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la flexibilidad en la muestra española

Entorno (variables independientes) ^a	B	SEB	β	t	p
Aprendizaje activo	-,066	,056	-,066	-1,192	,234
Enseñanza para la comprensión	,008	,064	,008	,132	,895
Feedback para ayudar al aprendizaje	,074	,062	,075	1,187	,236
Evaluación	-,034	,060	-,030	-,569	,569
Relación entre profesores-estudiantes	-,008	,056	-,008	-,139	,890
Relación con otros estudiantes	,011	,042	,011	,260	,795
Aprendizaje cooperativo	-,018	,032	-,023	-,560	,576
Coherencia del currículum	-,238	,044	-,261	-5,349	,000
Carga de Trabajo (Workload)	-,057	,041	-,061	-1,401	,162

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Flexibilidad

Nota 3.R = .298; R² = .089; R² ajustado = .075; Error típico de la estimación = .81 (N = 625, p <.001).

Tabla 57

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la empatía cultural en la muestra española

Entorno (variables independientes)^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.035	.041	.048	.856	.392
Enseñanza para la comprensión	-.020	.047	-.027	-.431	.667
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.045	.046	-.062	-.983	.326
Evaluación	.028	.044	.033	.625	.532
Relación entre profesores-estudiantes	.169	.041	.227	4.104	.000
Relación con otros estudiantes	.056	.031	.080	1.801	.072
Aprendizaje cooperativo	.002	.023	.004	.094	.925
Coherencia del currículum	.030	.033	.046	.931	.352
Carga de Trabajo (Workload)	-.041	.030	-.060	-1.363	.174

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Empatía Cultural

Nota 3. R = .271; R² = .073; R² ajustado = .060; Error típico de la estimación = .59 (N = 625, p <.001).

Tabla 58

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la apertura de mente en la muestra española

Entorno (variables independientes)^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.063	.043	.082	1.464	.144
Enseñanza para la comprensión	-.014	.050	-.017	-.278	.781
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.113	.048	-.147	-2.340	.020
Evaluación	-.009	.047	-.010	-.196	.845
Relación entre profesores-estudiantes	.153	.043	.194	3.519	.000
Relación con otros estudiantes	.069	.033	.094	2.122	.034
Aprendizaje cooperativo	.059	.025	.097	2.416	.016
Coherencia del currículum	.080	.035	.113	2.315	.021
Carga de Trabajo (Workload)	-.022	.032	-.031	-.708	.479

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Apertura de Mente

Nota 3. R = .295; R² = .087; R² ajustado = .074; Error típico de la estimación = .63 (N = 625, p <.001).

Muestra irlandesa

Para analizar el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre cada una de las competencias integradas en la dimensión intelectual en la muestra irlandesa, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple, que van desde la **Tabla 59** a la **Tabla 63** y, que corresponden a cada una de las competencias intelectuales (pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprendizaje autogestionado, adaptabilidad y resolución de problemas). En estos modelos el valor de R oscila entre .584 a .666, indicando la existencia de una asociación lineal alta⁶¹ entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las cinco competencias que hacen referencia a la dimensión intelectual. Por tanto, se aprecia que esta asociación lineal es mayor en la muestra irlandesa que en la muestra española.

En la muestra irlandesa, se aprecia que el valor del coeficiente R cuadrado está entre .341 a .443, indicando que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice entre un 34.1% a un 44.3% de las competencias intelectuales mencionadas. En los modelos presentados el R cuadrado ajustado es muy cercano a los resultados del R cuadrado en las competencias indicadas (desde la **Tabla 59** a la **Tabla 63**).

Por otro lado, en la prueba ANOVA la significación es de $p=.0001$. De forma que se toma el 95% de confianza para las relaciones de las variables implicadas y se rechaza la Hipótesis nula (H_0). A continuación, para comparar la contribución de las variables independientes (elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje) sobre cada variable dependiente (pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprendizaje autogestionado, adaptabilidad y resolución de problemas), se observaron aquellas variables del entorno que eran estadísticamente significativas.

Así pues, se aprecia que el **aprendizaje activo** en la muestra irlandesa repercute de forma positiva, sobre las cinco competencias que hacen referencia a la dimensión intelectual, siendo más fuerte en la competencia de resolución de problemas ($\beta= .384, p<.05$) (**Tabla 63**), seguida del pensamiento creativo ($\beta = .270, p<.05$) (**Tabla 60**), adaptabilidad ($\beta= .269, p<.05$) (**Tabla 62**) y pensamiento crítico ($\beta = .182, p<.05$) (**Tabla 59**) del alumnado. De forma que, cuando el docente utiliza diferentes metodologías de aprendizaje, en las cuales el

⁶¹ Baja: .10, Media: .30, Alta: .50 (Cohen, 1998, p.79-80).

profesorado invita al alumnado a participar, ello mejora las cinco competencias intelectuales del alumnado.

Asimismo, la **evaluación** tiene un efecto positivo sobre las competencias intelectuales del alumnado en la muestra irlandesa, concretamente sobre el pensamiento crítico ($\beta = .148$, $p < .05$) (**Tabla 59**), adaptabilidad ($\beta = .142$, $p < .05$) (**Tabla 62**), resolución de problemas ($\beta = .130$, $p < .05$) (**Tabla 63**) y el aprendizaje autogestionado ($\beta = .129$, $p < .05$) (**Tabla 61**). De este modo, cuando el docente emplea diferentes métodos de evaluación, donde evalúa no solo la comprensión del contenido relevante de la materia sino también la capacidad analítica del alumnado, ello repercute de forma positiva sobre el pensamiento crítico de éstos, en su adaptabilidad, en la forma que resuelven los problemas y en la gestión de su propio aprendizaje.

Por otro lado, ninguno de los dos componentes que conforman la relación entre el docente y el alumnado influye en ninguna de las cinco competencias que hacen referencia a la dimensión intelectual. No obstante, es a partir del **aprendizaje cooperativo** entre el grupo, el cual influye en las cinco competencias que forman la dimensión intelectual, siendo más fuerte en el pensamiento crítico ($\beta = .425$, $p < .05$) (**Tabla 59**), seguida del aprendizaje autogestionado ($\beta = .257$, $p < .05$) (**Tabla 61**), pensamiento creativo ($\beta = .212$, $p < .05$) (**Tabla 60**), resolución de problemas ($\beta = .186$, $p < .05$) (**Tabla 63**) y finalmente la adaptabilidad ($\beta = .181$, $p < .05$) (**Tabla 62**).

Por último, la **carga de trabajo** repercute negativamente sobre la adaptabilidad ($\beta = -.158$, $p < .05$) (**Tabla 62**), el pensamiento creativo ($\beta = -.135$, $p < .05$) (**Tabla 60**), y el pensamiento crítico ($\beta = -.134$, $p < .05$) (**Tabla 59**). Esto quiere decir que cuando el docente exige una cantidad de trabajo poco razonable y el alumnado se siente excesivamente estresado para completarlo, el alumnado se debe adaptar más a la situación, toma más su propia iniciativa y considera puntos de vista alternativos.

A continuación se muestra, desde la **Tabla 59** a la **Tabla 63**, la contribución de los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las cinco competencias intelectuales.

Tabla 59

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del pensamiento crítico en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.162	.061	.182	2.636	.009
Enseñanza para la comprensión	.038	.068	.045	.565	.572
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.096	.059	-.121	-1.619	.106
Evaluación	.153	.066	.148	2.297	.022
Relación entre profesores-estudiantes	.073	.060	.091	1.211	.227
Relación con otros estudiantes	-.098	.058	-.111	-1.707	.089
Aprendizaje cooperativo	.399	.058	.425	6.898	.000
Coherencia del currículum	.035	.050	.040	.694	.488
Carga de Trabajo (Workload)	-.092	.043	-.134	-2.149	.032

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Pensamiento crítico.

Nota 3. $R = .589$; $R^2 = .347$; R^2 ajustado = .329; Error típico de la estimación = .66 (N = 334, $p < .001$).

Tabla 60

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del pensamiento creativo en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.240	.060	.270	3.968	.000
Enseñanza para la comprensión	.084	.067	.098	1.258	.209
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.077	.058	-.097	-1.319	.188
Evaluación	.109	.065	.106	1.666	.097
Relación entre profesores-estudiantes	.076	.059	.094	1.272	.204
Relación con otros estudiantes	.097	.057	.110	1.714	.088
Aprendizaje cooperativo	.199	.057	.212	3.503	.001
Coherencia del currículum	.020	.050	.023	.403	.687
Carga de Trabajo (Workload)	-.094	.042	-.135	-2.211	.028

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Pensamiento creativo.

Nota 3. $R = .608$; $R^2 = .369$; R^2 ajustado = .352; Error típico de la estimación = .65 (N = 334, $p < .001$).

Tabla 61

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo del aprendizaje autogestionado en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes)^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.226	.062	.254	3.656	.000
Enseñanza para la comprensión	.054	.068	.063	.794	.428
Feedback para ayudar al aprendizaje	.008	.060	.010	.131	.896
Evaluación	.134	.067	.129	1.994	.047
Relación entre profesores-estudiantes	.014	.061	.018	.237	.813
Relación con otros estudiantes	-.021	.058	-.024	-.369	.713
Aprendizaje cooperativo	.242	.058	.257	4.149	.000
Coherencia del currículum	.069	.051	.078	1.353	.177
Carga de Trabajo (Workload)	-.060	.043	-.086	-1.373	.171

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Aprendizaje autogestionado

Nota 3.R = .584; R² = .341; R² ajustado = .323; Error típico de la estimación = .66 (N = 334, p <.001).

Tabla 62

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la adaptabilidad en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes)^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.236	.059	.269	3.975	.000
Enseñanza para la comprensión	.023	.066	.027	.349	.727
Feedback para ayudar al aprendizaje	.056	.057	.071	.974	.331
Evaluación	.145	.064	.142	2.247	.025
Relación entre profesores-estudiantes	.056	.058	.070	.953	.341
Relación con otros estudiantes	.059	.056	.067	1.060	.290
Aprendizaje cooperativo	.168	.056	.181	3.009	.003
Coherencia del currículum	.051	.049	.058	1.046	.296
Carga de Trabajo (Workload)	-.108	.042	-.158	-2.604	.010

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Adaptabilidad

Nota 3.R = .614; R² = .377; R² ajustado = .359; Error típico de la estimación = .63 (N = 334, p <.001).

Tabla 63

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la resolución de problemas en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.343	.057	.384	6.001	.000
Enseñanza para la comprensión	.083	.063	.097	1.321	.187
Feedback para ayudar al aprendizaje	.041	.055	.051	.737	.462
Evaluación	.135	.062	.130	2.183	.030
Relación entre profesores-estudiantes	-.059	.056	-.074	-1.056	.292
Relación con otros estudiantes	.046	.054	.052	.865	.387
Aprendizaje cooperativo	.176	.054	.186	3.268	.001
Coherencia del currículum	.049	.047	.055	1.046	.296
Carga de Trabajo (Workload)	-.068	.040	-.098	-1.707	.089

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Resolución de problemas

Nota 3. R = .666; R² = .443; R² ajustado = .428; Error típico de la estimación = .61 (N = 334, p <.001).

Para analizar el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre cada una de las competencias integradas en la dimensión de trabajo en equipo en la muestra irlandesa, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple, que van desde la **Tabla 64** a la **Tabla 65** y, que corresponden a las dos competencias de trabajo en equipo (habilidades de comunicación y habilidades interpersonales y de trabajo en equipo). En estos modelos el valor de R oscila entre .592 a .602, indicando la existencia de una asociación lineal alta⁶² entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias que hacen referencia a la dimensión de trabajo en equipo, siendo en este caso también mayor en la muestra irlandesa que en la muestra española.

El valor del coeficiente R cuadrado es entre .351 a .362, indicando que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice entre un 35.1% a un 36.2% de las competencias de trabajo en equipo. En los dos modelos presentados el R cuadrado ajustado es muy cercano al resultado del R cuadrado (desde la **Tabla 64** a la **Tabla 65**). Por otro lado, en la prueba ANOVA la significación es de $p=.0001$. De manera que se asume el 95% de confianza para la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias de trabajo en equipo y, se rechaza la Hipótesis nula (H₀). A continuación, para comparar la contribución de las variables independientes (elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje) sobre cada

⁶² Baja: .10, Media: .30, Alta: .50 (Cohen, 1998, p.79-80).

variable dependiente (habilidades de comunicación, y habilidades interpersonales y de trabajo en equipo), se observaron aquellas que eran variables del entorno que eran estadísticamente significativas.

Entre los elementos que componen la dimensión de la docencia, el **aprendizaje activo** repercute positivamente sobre las habilidades de comunicación ($\beta = .315, p < .05$) (**Tabla 64**) y en las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo del alumnado ($\beta = .220, p < .05$) (**Tabla 65**) en la muestra irlandesa. Así pues, cuando el profesorado utiliza diferentes métodos de enseñanza, en las cuales se invita al alumnado a participar, mejoran sus habilidades de comunicación y también sus habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.

Por otro lado, ninguno de los dos elementos que conforman la relación entre el docente y el estudiantado tienen un efecto sobre las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo del alumnado, sino que es la propia **relación entre estudiantes**, la que tiene un efecto positivo sobre las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo ($\beta = .217, p < .05$) (**Tabla 65**). De forma que cuando el alumnado trabaja en equipo y se siente integrado en el grupo mejoran sus habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. Además, cuando el alumnado **aprende de manera cooperativa**, mejoran tanto sus habilidades interpersonales y de trabajo en equipo ($\beta = .200, p < .05$) (**Tabla 65**) como sus habilidades comunicativas ($\beta = .196, p < .05$) (**Tabla 64**) en dicha muestra.

Por último, en la muestra irlandesa se aprecia que la **carga de trabajo** repercute negativamente sobre las habilidades comunicativas ($\beta = -.257, p < .05$) (**Tabla 64**) y las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo ($\beta = -.132, p < .05$) (**Tabla 65**). Ello viene a decir que cuando el docente exige una cantidad de trabajo poco razonable y el alumnado se siente excesivamente estresado para completarlo, el alumnado desarrolla mayores habilidades comunicativas e interpersonales con el grupo de trabajo en la muestra irlandesa.

Seguidamente se observa, desde la **Tabla 64** a la **Tabla 65**, la contribución de los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las dos competencias que conforman la competencia de trabajo en equipo.

Tabla 64

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de las habilidades de comunicación en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.261	.057	.315	4.606	.000
Enseñanza para la comprensión	-.017	.062	-.021	-.270	.787
Feedback para ayudar al aprendizaje	.046	.054	.063	.853	.394
Evaluación	.102	.061	.107	1.673	.095
Relación entre profesores-estudiantes	.022	.056	.029	.393	.695
Relación con otros estudiantes	.095	.053	.116	1.799	.073
Aprendizaje cooperativo	.171	.053	.196	3.210	.001
Coherencia del currículum	.054	.047	.065	1.154	.250
Carga de Trabajo (Workload)	-.165	.040	-.257	-4.173	.000

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Habilidades de comunicación

*Nota 3.R = .602; R² = .362; R² ajustado = .344; Error típico de la estimación = .60 (N = 334, *p* <.001).*

Tabla 65

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.201	.063	.220	3.194	.002
Enseñanza para la comprensión	.129	.069	.147	1.853	.065
Feedback para ayudar al aprendizaje	.022	.061	.026	.355	.723
Evaluación	.118	.068	.111	1.725	.085
Relación entre profesores-estudiantes	-.048	.062	-.059	-.783	.434
Relación con otros estudiantes	.197	.059	.217	3.339	.001
Aprendizaje cooperativo	.193	.059	.200	3.258	.001
Coherencia del currículum	-.055	.052	-.060	-1.060	.290
Carga de Trabajo (Workload)	-.094	.044	-.132	-2.124	.034

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Habilidades interpersonales y de trabajo en equipo

*Nota 3.R = .592; R² = .351; R² ajustado = .333; Error típico de la estimación = .67 (N = 334, *p* <.001).*

Para analizar el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre los conocimientos informáticos en la muestra irlandesa, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple en la **Tabla 66** que corresponden a los conocimientos informáticos. En este modelo se aprecia

que el valor de R es .645, indicando la existencia de una asociación lineal alta⁶³ entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos informáticos, siendo en este caso también mayor en la muestra irlandesa que en la muestra española.

El valor del coeficiente R cuadrado es .416, indicando que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice un 41.6% de los conocimientos informáticos. En este modelo el R cuadrado ajustado es .399 (39.9%) cercano al R cuadrado. Por otro lado, en la prueba ANOVA la significación es de $p=.0001$. De manera que se asume el 95% de confianza para la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos informáticos y, se rechaza la Hipótesis nula (H_0). A continuación, para comparar la contribución de las variables independientes (elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje) sobre la variable dependiente (conocimientos informáticos), se observaron aquellas variables del entorno que eran estadísticamente significativas.

En cuanto a la repercusión del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre los conocimientos informáticos, se aprecia en la **Tabla 66**, que el **aprendizaje activo** tiene una repercusión positiva sobre los conocimientos informáticos del alumnado irlandés ($\beta = .446$, $p<.05$). De forma que, cuando el docente invita al alumnado a participar en clase y utiliza distintas metodologías para que éste aprenda, mejoran sus conocimientos informáticos. Asimismo, la **retroalimentación que aporta el profesorado** ($\beta = .254$, $p<.05$) y el **aprendizaje cooperativo** que surge entre el alumnado ($\beta = .142$, $p<.05$) también tienen una repercusión positiva sobre los conocimientos informáticos. Así pues, tanto las aportaciones por parte del docente sobre el trabajo realizado por el alumnado, como el aprendizaje que surge de forma cooperativa con otros alumnos ayudan a mejorar los conocimientos informativos.

A continuación se muestra en la **Tabla 66** la contribución de los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre los conocimientos informáticos.

⁶³ Baja: .10, Media: .30, Alta: .50 (Cohen, 1998, pp.79-80).

Tabla 66

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de los conocimientos informáticos en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.488	.072	.446	6.815	.000
Enseñanza para la comprensión	.008	.079	.008	.101	.920
Feedback para ayudar al aprendizaje	.248	.069	.254	3.594	.000
Evaluación	-.027	.078	-.021	-3.51	.726
Relación entre profesores-estudiantes	-.053	.070	-.054	-7.51	.453
Relación con otros estudiantes	.085	.067	.078	1.272	.204
Aprendizaje cooperativo	.165	.067	.142	2.441	.015
Coherencia del currículum	-.062	.059	-.057	-1.047	.296
Carga de Trabajo (Workload)	-.003	.050	-.004	-.069	.945

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Conocimientos informáticos

Nota 3. $R = .645$; $R^2 = .416$; R^2 ajustado = $.399$; Error típico de la estimación = $.77$ ($N = 334$, $p < .001$).

Para analizar el rol del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre cada una de las cinco competencias interculturales en la muestra irlandesa, se presentan los análisis de regresión lineal múltiple, que van desde la **Tabla 67** a la **Tabla 71** y, que corresponden a las cinco competencias interculturales (iniciativa social, estabilidad emocional, flexibilidad, empatía cultural y apertura de mente). En estos modelos el valor de R oscila entre $.255$ a $.421$, indicando la existencia de una asociación lineal baja⁶⁴ en el caso de la flexibilidad y una asociación lineal media en el resto de competencias interculturales (R es mayor a $.30$) con el entorno de enseñanza-aprendizaje.

El valor del coeficiente R cuadrado es entre $.065$ a $.177$, indicando que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice entre un 6.5% a un 17.7% de las competencias interculturales. En los modelos presentados el R cuadrado ajustado bastante cercano al resultado del R cuadrado (desde la **Tabla 67** a la **Tabla 71**). Por otro lado, en la prueba ANOVA la significación es de $p = .0001$. De manera que se asume el 95% de confianza para la relación entre el entorno de enseñanza-aprendizaje y las competencias interculturales y, se rechaza la Hipótesis nula (H_0). A continuación, para comparar la contribución de las variables independientes (elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje) sobre cada variable dependiente (iniciativa social, estabilidad emocional, flexibilidad, empatía cultural y apertura de mente), se observaron aquellas que eran estadísticamente significativas.

⁶⁴ Baja: $.10$, Media: $.30$, Alta: $.50$ (Cohen, 1998, pp.79-80).

Se aprecia en la **Tabla 71** que cuando el docente lleva a cabo un **aprendizaje más activo** en clase, éste repercute de forma positiva sobre la apertura de mente del alumnado irlandés ($\beta = .181, p < .05$). De forma que, cuando el profesorado emplea diferentes métodos de enseñanza, donde invita al alumnado a participar en clase, el alumnado se involucra más con otros estudiantes y, por tanto, con estudiantes de diferentes orígenes culturales presentes en el aula, se encuentra abierto a más ideas e intereses. Asimismo, dentro de la dimensión de la docencia, se aprecia que la **coherencia del currículum** también tiene un efecto positivo sobre la apertura de mente ($\beta = .171, p < .05$) (**Tabla 71**). Así pues, cuando las materias se encuentran bien integradas y tienen una coherencia con el plan de estudios, el alumnado desarrolla una gran variedad de intereses y está abierto a más ideas.

En relación a la **evaluación**, que también se encuentra dentro de la dimensión de la docencia, ésta repercute negativamente sobre la flexibilidad ($\beta = -.202, p < .05$) (**Tabla 69**) y la estabilidad emocional ($\beta = -.176, p < .05$) (**Tabla 68**) del alumnado irlandés. De manera que, cuando el profesorado lleva a cabo diferentes métodos de evaluación, en los que se evalúa la comprensión del contenido clave de la materia y la capacidad de análisis del alumnado, la estabilidad emocional de éstos se reduce y trabajan en base a un plan o unas reglas.

Las dos variables que hacen referencia a la relación entre el docente y el alumnado no tienen un efecto sobre las cinco competencias interculturales. No obstante, es la **relación entre el alumnado** la que mejora la estabilidad emocional del alumnado irlandés ($\beta = .164, p < .05$) (**Tabla 68**) y, el **aprendizaje cooperativo** el que permite mejorar la empatía cultural ($\beta = .324, p < .05$) (**Tabla 70**) y la iniciativa social ($\beta = .186, p < .05$) (**Tabla 67**) de éstos. Es decir, la relación que surge entre el alumnado permite que se sientan menos agobiados y, que tengan una mayor seguridad. Mientras que mediante el aprendizaje cooperativo el alumnado aprende a escuchar, a prestar atención a las emociones de los demás y se da cuenta de sus problemas, además a partir del aprendizaje cooperativo también hacen más contactos, se acercan con una mayor facilidad, puesto que es con el equipo con el que trabaja de forma cooperativa y toma una mayor iniciativa.

Por último, la **carga de trabajo** influye positivamente sobre su estabilidad emocional ($\beta = .301, p < .05$) (**Tabla 68**) y negativamente sobre la empatía cultural ($\beta = -.193, p < .05$) (**Tabla 70**). Es decir, una carga de trabajo razonable por parte del docente, en la que el alumnado no se sienta excesivamente estresado para realizarlo, tendrá una repercusión

positiva sobre su estabilidad emocional, ya que el alumnado se sentirá menos agobiado o preocupado por dicha carga de trabajo. Por otro lado, si la carga de trabajo exigida por el docente es poco razonable e implica un estrés para completarlo por parte del alumnado, éste se sentirá más empático hacia el resto de estudiantes.

Seguidamente se aprecia, desde la **Tabla 67** a la **Tabla 71**, la contribución de los elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje sobre las cinco competencias interculturales.

Tabla 67

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la iniciativa social en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.075	.067	.090	1.126	.261
Enseñanza para la comprensión	-.027	.074	-.033	-.361	.718
Feedback para ayudar al aprendizaje	.046	.064	.062	.723	.470
Evaluación	-.098	.072	-.101	-1.351	.178
Relación entre profesores-estudiantes	-.031	.066	-.041	-.468	.640
Relación con otros estudiantes	.120	.063	.144	1.914	.057
Aprendizaje cooperativo	.164	.063	.186	2.611	.009
Coherencia del currículum	.051	.055	.062	.931	.352
Carga de Trabajo (Workload)	.037	.047	.057	.788	.431

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Iniciativa Social

Nota 3. $R = .354$; $R^2 = .125$; R^2 ajustado = .101; Error típico de la estimación = .71 (N = 334, $p < .001$).

Tabla 68

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la estabilidad emocional en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	-.033	.082	-.032	-.405	.686
Enseñanza para la comprensión	.069	.091	.069	.760	.448
Feedback para ayudar al aprendizaje	.006	.079	.006	.070	.944
Evaluación	-.211	.089	-.176	-2.374	.018
Relación entre profesores-estudiantes	.021	.081	.022	.255	.799
Relación con otros estudiantes	.169	.077	.164	2.192	.029
Aprendizaje cooperativo	-.124	.077	-.114	-1.610	.108
Coherencia del currículum	-.112	.068	-.109	-1.656	.099
Carga de Trabajo (Workload)	.242	.058	.301	4.205	.000

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Estabilidad Emocional

Nota 3. $R = .372$; $R^2 = .138$; R^2 ajustado = .115; Error típico de la estimación = .88 (N = 334, $p < .001$).

Tabla 69

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la flexibilidad en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.008	.079	.009	.106	.916
Enseñanza para la comprensión	-.074	.087	-.081	-.855	.393
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.071	.076	-.083	-.930	.353
Evaluación	-.224	.085	-.202	-2.616	.009
Relación entre profesores-estudiantes	.054	.078	.063	.694	.488
Relación con otros estudiantes	.101	.074	.106	1.360	.175
Aprendizaje cooperativo	.031	.074	.031	.414	.679
Coherencia del currículum	-.059	.065	-.062	-.905	.366
Carga de Trabajo (Workload)	.012	.055	.017	.225	.822

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Flexibilidad

Nota 3. $R = .255$; $R^2 = .065$; R^2 ajustado = .039; Error típico de la estimación = .85 (N = 334, $p < .001$).

Tabla 70

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la empatía cultural en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes) ^a	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Aprendizaje activo	.048	.061	.061	.789	.431
Enseñanza para la comprensión	.097	.068	.127	1.430	.154
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.037	.059	-.053	-.634	.527
Evaluación	.024	.066	.027	.368	.713
Relación entre profesores-estudiantes	.013	.060	.018	.214	.831
Relación con otros estudiantes	-.064	.057	-.081	-1.109	.268
Aprendizaje cooperativo	.270	.058	.324	4.682	.000
Coherencia del currículum	.053	.050	.067	1.047	.296
Carga de Trabajo (Workload)	-.119	.043	-.193	-2.767	.006

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Empatía Cultural

Nota 3. $R = .421$; $R^2 = .177$; R^2 ajustado = .154; Error típico de la estimación = .65 (N = 334, $p < .001$).

Tabla 71

Modelo de Regresión Linear Múltiple de los elementos del entorno para predecir el desarrollo de la apertura de mente en la muestra irlandesa

Entorno (variables independientes)^a	B	SE B	β	t	p
Aprendizaje activo	.156	.067	.181	2.319	.021
Enseñanza para la comprensión	-.021	.074	-.026	-.288	.774
Feedback para ayudar al aprendizaje	-.018	.065	-.023	-.272	.786
Evaluación	.001	.073	.001	.008	.994
Relación entre profesores-estudiantes	.107	.066	.137	1.617	.107
Relación con otros estudiantes	.031	.063	.036	.492	.623
Aprendizaje cooperativo	.092	.063	.101	1.452	.148
Coherencia del currículum	.147	.055	.171	2.657	.008
Carga de Trabajo (Workload)	-.081	.047	-.121	-1.718	.087

Nota 1.a. Predictores (constante)

Nota 2.b. Variable dependiente: Apertura de Mente

Nota 3. R = .412; R² = .170; R² ajustado = .147; Error típico de la estimación = .72 (N = 334, p < .001).

Por último, para tener una visión general de cada una de las variables que conforman el entorno de enseñanza-aprendizaje y su rol en cada una de las competencias intelectuales, de trabajo en equipo, conocimientos informáticos y competencias interculturales entre ambas muestras, se han agrupado en la **Tabla 72** todos aquellos predictores que a partir de las regresiones anteriores han sido estadísticamente significativas. Así pues, a grandes rasgos, se puede apreciar que en la muestra española las relaciones entre los miembros del aula (entre docente y estudiantes; entre estudiantes) tienen un peso considerable en el desarrollo de las competencias; mientras que en la muestra irlandesa influye sobre todo que el alumnado aprenda de manera activa y cooperativa para mejorar o incrementar el desarrollo de las competencias.

Tabla 72

El papel del entorno de enseñanza-aprendizaje (variables observables) sobre las competencias en ambas muestras

	Competencias	Entorno de enseñanza-aprendizaje (dimensiones latentes y variables observables)	
		Muestra española	Muestra irlandesa
Intelectuales	Pensamiento crítico	Relación profesor-estudiante (Relación profesor-estudiantes); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo)	Docencia (Aprendizaje activo, evaluación); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo); Carga de trabajo
	Pensamiento creativo	Relación profesor-estudiante (Relación profesor-estudiantes); Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes, Aprendizaje cooperativo)	Docencia (Aprendizaje activo); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo); Carga de trabajo
	Aprendizaje autogestionado	Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes, Aprendizaje cooperativo); Carga de Trabajo	Docencia (Aprendizaje activo, evaluación); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo)
	Adaptabilidad	Docencia (Aprendizaje activo); Relación profesor-estudiante (Relación profesor-estudiantes); Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes)	Docencia (Aprendizaje activo, evaluación); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo); Carga de trabajo
	Resolución de problemas	Docencia (Aprendizaje activo); Relación profesor-estudiante (Relación profesor-estudiantes); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo)	Docencia (Aprendizaje activo, Evaluación); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo)
Trabajo en equipo	Habilidades de comunicación	Docencia (Coherencia del currículum); Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes, Aprendizaje cooperativo)	Docencia (Aprendizaje activo); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo); Carga de trabajo
	Habilidades interpersonales y de trabajo en equipo	Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes); Carga de Trabajo	Docencia (Aprendizaje activo); Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes, Aprendizaje cooperativo); Carga de trabajo

Informáticos	Conocimientos informáticos	Docencia (Aprendizaje activo, Coherencia del currículum)	Docencia (Aprendizaje activo); Relación profesor-estudiante (Feedback para ayudar al aprendizaje); Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo)
	Iniciativa Social	Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes, Aprendizaje cooperativo)	Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo)
Interculturales	Empatía cultural	Relación profesor-estudiante (Relación profesor-estudiantes)	Relación entre estudiantes (Aprendizaje cooperativo); Carga de trabajo
	Apertura de mente	Docencia (Coherencia del currículum); Relación profesor-estudiante (Relación profesor-estudiantes, Feedback para ayudar al aprendizaje); Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes, Aprendizaje cooperativo)	Docencia (Aprendizaje activo, Coherencia del currículum)
	Estabilidad emocional	Docencia (Aprendizaje activo); Relación profesor-estudiante (Feedback para ayudar al aprendizaje)	Docencia (Evaluación); Relación entre estudiantes (Relación con otros estudiantes); Carga de trabajo
	Flexibilidad	Docencia (Coherencia del currículum)	Docencia (Evaluación)

Nota. En la sección del entorno de enseñanza-aprendizaje las variables observables aparecen dentro del paréntesis en negrita y las dimensiones latentes fuera.

16. Resultados del estudio en base al objetivo 2.

Para responder al objetivo 2 que era analizar las diferencias en las competencias intelectuales, de trabajo en equipo, informáticas e interculturales en función de los factores socio-personales, contextuales y experienciales en otros ámbitos. Se han realizado los siguientes análisis, en muestra española e irlandesa y, entre ambas muestras.

16.1. Diferencias en las competencias genéricas en función de factores sociopersonales, contextuales y experienciales en otros ámbitos (muestra española)

Género

Para comparar las medias entre los hombres y las mujeres en las competencias genéricas, se hizo uso de la prueba T para muestras independientes. En este caso en concreto, se seleccionaron los casos que cumplían la condición de hombres o mujeres, y se deseccionaron siete casos que habían marcado la opción de “otro”.

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que la media entre hombres y mujeres son similares, siendo en todas ellas mayor en el caso de las mujeres. Entre estas competencias, se obtuvieron diferencias significativas en el aprendizaje autogestionado, siendo mayor en las mujeres ($M = 4.04$, $DT = .77$) que en los hombres ($M = 3.75$, $DT = .92$), $t = -2.73$, $p = .007$; y en la adaptabilidad percibiéndose las mujeres con una mayor adaptabilidad ($M = 4.08$, $DT = .75$) que los hombres ($M = 3.81$, $DT = .84$), $t = -2.93$, $p = .003$. En ambos casos con un tamaño de efecto pequeño. En cuanto a las dos **competencias de trabajo en equipo**, se aprecia que la media entre hombres y mujeres son entre ellas muy parecidas y que, por tanto, no se obtuvo ninguna diferencia significativa. Esto mismo se obtuvo con los **conocimientos informáticos**.

En relación a las **competencias interculturales**, se observa que la media entre hombres y mujeres son similares en su mayoría. Sin embargo, se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a la estabilidad emocional, en la que los hombres se percibían con una mayor estabilidad emocional ($M = 2.87$, $DT = .87$) que las mujeres ($M = 2.50$, $DT = .80$), $t = 3.87$, $p = .000$, con un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 73

Competencias genéricas y diferencias de género (muestra española)

	Género	M	DT	t	Prueba T p	η ² parc.
Intelectuales						
Pensamiento crítico	Hombre	3.86	.71	-1.40	.161	.003
	Mujer	3.98	.69			
Pensamiento creativo	Hombre	3.71	.81	-.18	.854	.000
	Mujer	3.72	.78			
Aprendizaje autogestionado	Hombre	3.75	.92	-2.73	.007	.011
	Mujer	4.04	.77			
Adaptabilidad	Hombre	3.81	.84	-2.93	.003	.013
	Mujer	4.08	.75			
Resolución de problemas	Hombre	3.89	.70	-.91	.360	.001
	Mujer	3.97	.72			
Trabajo en equipo						
Habilidades comunicación	Hombre	3.90	.86	.85	.394	.001
	Mujer	3.82	.81			
Habilidades interpersonales	Hombre	3.92	.70	-.16	.866	.000
	Mujer	3.93	.74			
Conocimientos informáticos						
Conocimientos informáticos	Hombre	3.32	.93	-1.09	.273	.001
	Mujer	3.44	.93			
Interculturales						
Estabilidad emocional	Hombre	2.87	.87	3.87	.000	.023
	Mujer	2.50	.80			
Flexibilidad	Hombre	3.00	.87	-.07	.940	.000
	Mujer	3.01	.84			
Empatía cultural	Hombre	4.18	.58	-1.53	.124	.003
	Mujer	4.30	.62			
Apertura de mente	Hombre	3.91	.63	-1.01	.309	.001
	Mujer	3.99	.66			
Iniciativa social	Hombre	3.62	.78	.39	.694	.000
	Mujer	3.58	.80			

Edad

Para comparar las medias en tres grupos o más se utilizó el ANOVA de un factor. En este caso, se crearon tres rangos edad, igual o menor a 19 años, entre 20-21 años, de 22 a más años. Además, se utilizaron las pruebas post-hoc para encontrar donde residen las diferencias significativas.

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se observa que la media entre los tres rangos de edad es parecida. Entre estos tres grupos, los estudiantes que pertenecían al rango de mayor edad (de 22 a más años) se percibieron más competentes en la mayoría de las competencias intelectuales, en excepción, de la adaptabilidad. Asimismo, los estudiantes con 22 o más años se percibieron con mayores competencias de **trabajo en equipo** y con

mayores **conocimientos informáticos** que los estudiantes que pertenecían a las franjas de menor edad. No obstante, estas diferencias no fueron significativas.

En relación a las **competencias interculturales**, se observa que la media entre los tres rangos de edad es similar, siendo en este caso también, mayor en la franja de más edad. Por tanto, los estudiantes con mayor edad se percibieron con mayores competencias interculturales. Sin embargo, se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a la iniciativa social para los tres grupos de edad: $F(2, 622) = 3.8$, $p = 0.21$, con un tamaño de efecto pequeño. Las comparaciones post-hoc utilizando la prueba de HSD Tukey indicaron que la puntuación media obtenida por el grupo de menor edad ($M = 3.51$, $DT = .75$) fue significativamente diferente del grupo de mayor edad ($M = 3.72$, $DT = .79$).

Tabla 74

Competencias genéricas y diferencias entre rangos de edad (muestra española)

	Edad	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	ANOVA <i>p</i>	η^2 parc.
Intelectuales						
Pensamiento crítico	≤ 19 años	3.94	.66	.861	.423	.002
	20-21 años	3.94	.69			
	≥ 22 años	4.02	.72			
Pensamiento creativo	≤ 19 años	3.67	.69	.924 ⁶⁵	.398	.002
	20-21 años	3.73	.80			
	≥ 22 años	3.78	.87			
Aprendizaje autogestionado	≤ 19 años	3.94	.76	2.745	.065	.008
	20-21 años	3.97	.82			
	≥ 22 años	4.11	.81			
Adaptabilidad	≤ 19 años	4.12	.67	2.080 ⁹	.126	.006
	20-21 años	4.02	.75			
	≥ 22 años	3.98	.86			
Resolución de problemas	≤ 19 años	3.93	.67	2.529	.081	.008
	20-21 años	3.91	.77			
	≥ 22 años	4.06	.71			
Trabajo en equipo						
Habilidades de comunicación	≤ 19 años	3.76	.79	2.311	.100	.007
	20-21 años	3.81	.86			
	≥ 22 años	3.93	.80			
Habilidades interpersonales	≤ 19 años	3.96	.67	1.419	.243	.004
	20-21 años	3.86	.77			
	≥ 22 años	3.97	.77			
Conocimientos informáticos						
Conocimientos informáticos	≤ 19 años	3.40	.89	.591 ⁹	.555	.001
	20-21 años	3.41	1.02			
	≥ 22 años	3.49	.88			
Interculturales						
Estabilidad emocional	≤ 19 años	2.49	.81	1.845	.159	.005

⁶⁵ Se ha calculado el estadístico Welch, como alternativa robusta al estadístico *F* de ANOVA cuando no se asume que las varianzas son iguales.

	20-21 años	2.54	.82			
	≥ 22 años	2.64	.83			
Flexibilidad	≤ 19 años	3.02	.83			
	20-21 años	2.98	.84	.128	.880	.000
	≥ 22 años	3.03	.86			
Empatía cultural	≤ 19 años	4.29	.61			
	20-21 años	4.22	.64	1.507	.222	.004
	≥ 22 años	4.33	.58			
Apertura de mente	≤ 19 años	4.00	.66			
	20-21 años	3.95	.61	.512	.599	.001
	≥ 22 años	4.01	.68			
Iniciativa social	≤ 19 años	3.51	.75			
	20-21 años	3.55	.86	3.896	.021	.012
	≥ 22 años	3.72	.79			

Titulación

En referencia a las cinco **competencias intelectuales** en función de la titulación, se aprecia que la media entre las tres titulaciones (pedagogía, educación social y magisterio) es parecida (**Tabla 75**), esto es debido a que las tres pertenecen al área de educación. Se obtuvo diferencias significativas en la competencia de resolución de problemas: $F(2,622) = 4.14$, $p = .016$, con un tamaño de efecto pequeño. Las comparaciones post-hoc utilizando la prueba de HSD Tukey indicaron que la puntuación media obtenida por el alumnado que cursaba el grado de pedagogía ($M = 4.04$, $DT = .70$) fue significativamente diferente del alumnado que cursaba educación social ($M = 3.87$, $DT = .73$) en la competencia de resolución de problemas.

En referencia a las dos **competencias de trabajo en equipo**, se aprecia que la media entre las tres titulaciones (pedagogía, educación social y magisterio) es parecida, siendo mayor en ambos casos en la titulación de magisterio. Se obtuvieron diferencias significativas en las habilidades de comunicación, $F(2,622) = 6.62$, $p = .002$, con un tamaño de efecto pequeño; y en las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, $F(2,622) = 3.93$, $p = .020$, con un tamaño de efecto pequeño.

Las comparaciones post-hoc utilizando la prueba de HSD Tukey indicaron que en las habilidades de comunicación, la puntuación media obtenida por el alumnado que cursaba educación social ($M = 3.71$, $DT = .86$) fue significativamente diferente de la puntuación media obtenida por el alumnado de la titulación de magisterio ($M = 4.06$, $DT = .61$) y por el alumnado de la titulación de pedagogía ($M = 3.90$, $DT = .80$). Asimismo, a partir de la misma prueba, se obtuvo diferencias significativas en las habilidades interpersonales y de trabajo en

equipo, entre el alumnado de la titulación de pedagogía ($M = 4.00$, $DT = .75$) y el alumnado de la titulación de educación social ($M = 3.84$, $DT = .72$).

En cuanto a los **conocimientos informáticos**, se aprecia que la media es superior en la titulación de pedagogía, seguida de magisterio y educación social. Se obtienen diferencias significativas en esta competencia, $F(2,622) = 9.34$, $p = .000$, con un tamaño de efecto pequeño. A partir de la prueba de HSD Tukey, se encontraron diferencias significativas entre el grupo que cursaba la titulación de pedagogía ($M = 3.57$, $DT = .90$) y el grupo que cursaba la titulación de educación social ($M = 3.25$, $DT = .93$).

En referencia a las **competencias interculturales**, se aprecia que la media entre las tres titulaciones sigue siendo parecida. Se obtuvieron diferencias significativas en la competencia de flexibilidad, $F(2,622) = 11.66$, $p = .000$, con un tamaño de efecto medio. Mediante la prueba de HSD Tukey se encontraron diferencias significativas en la flexibilidad, entre el grupo que cursaba la titulación de educación social ($M = 3.19$, $DT = .83$) con el grupo que cursaba la titulación de pedagogía ($M = 2.88$, $DT = .83$) y magisterio ($M = 2.78$, $DT = .80$).

Tabla 75

Competencias genéricas y diferencias por titulación (muestra española)

	Grado	M	DT	F	ANOVA p	η^2 parc.
Intelectuales						
Pensamiento crítico	Pedagogía	3.99	.73	.559	.572	.001
	Educación Social	3.93	.65			
	Magisterio	3.98	.63			
Pensamiento creativo	Pedagogía	3.76	.77	1.109	.331	.003
	Educación Social	3.67	.80			
	Magisterio	3.79	.80			
Aprendizaje autogestionado	Pedagogía	4.06	.78	1.915	.148	.006
	Educación Social	3.95	.82			
	Magisterio	3.89	.81			
Adaptabilidad	Pedagogía	4.06	.76	.341	.711	.001
	Educación Social	4.04	.78			
	Magisterio	3.96	.71			
Resolución de problemas	Pedagogía	4.04	.70	4.142	.016	.013
	Educación Social	3.87	.73			
	Magisterio	3.93	.70			
Trabajo en equipo						
Habilidades de comunicación	Pedagogía	3.90	.80	6.627 ⁹	.002	.018
	Educación Social	3.71	.86			
	Magisterio	4.06	.61			
Habilidades interpersonales	Pedagogía	4.00	.75	3.938	.020	.012
	Educación Social	3.84	.72			
	Magisterio	4.02	.67			

Conocimientos informáticos						
Conocimientos informáticos	Pedagogía	3.57	.90	9.348	.000	0.29
	Educación Social	3.25	.93			
	Magisterio	3.55	.95			
Interculturales						
Estabilidad emocional	Pedagogía	2.61	.80	1.634	.196	.005
	Educación Social	2.51	.84			
	Magisterio	2.42	.84			
Flexibilidad	Pedagogía	2.88	.83	11.664	.000	.036
	Educación Social	3.19	.83			
	Magisterio	2.78	.80			
Empatía cultural	Pedagogía	4.29	.61	.400	.670	.001
	Educación Social	4.26	.62			
	Magisterio	4.34	.59			
Apertura de mente	Pedagogía	4.02	.65	1.612	.200	.005
	Educación Social	3.93	.67			
	Magisterio	4.07	.59			
Iniciativa social	Pedagogía	3.63	.79	.827	.438	.002
	Educación Social	3.55	.81			
	Magisterio	3.53	.78			

Por otro lado, en cuanto al *curso* (**Anexo 1**) no se obtuvieron diferencias significativas, a excepción de las habilidades de comunicación respecto al primer curso con los cursos posteriores y, respecto a la flexibilidad que disminuyó en los últimos cursos.

Experiencia laboral

Para comparar las medias entre los participantes con y sin experiencia laboral en las competencias genéricas (**Tabla 76**), se hizo uso de la prueba T para muestras independientes. En este caso, se consideró con experiencia laboral a los participantes que estuviesen trabajando en el momento que se administró el cuestionario, así como a aquellos que hubiesen tenido experiencia laboral previa, frente a aquellos que no hayan tenido ninguna experiencia en el ámbito laboral.

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que los participantes con experiencia laboral se perciben generalmente con mayores competencias intelectuales que aquellos sin experiencia en este ámbito. Entre estas competencias, se obtuvieron diferencias significativas en el pensamiento creativo ($M_{CE} = 3.77$, $DT_{CE} = .81$; $M_{SE} = 3.62$, $DT_{SE} = .72$), $t = 2.25$, $p = .024$, en el aprendizaje autogestionado ($M_{CE} = 4.05$, $DT_{CE} = .83$; $M_{SE} = 3.91$, $DT_{SE} = .73$), $t = 2.04$, $p = .041$ y en la resolución de problemas ($M_{CE} = 4.01$, $DT_{CE} = .74$; $M_{SE} = 3.88$, $DT_{SE} = .67$), $t = 2.09$, $p = .036$. Todas ellas con un tamaño de efecto pequeño. En cuanto a las dos competencias de trabajo en equipo, se observa que los participantes con experiencia laboral se perciben también con mayores habilidades de

comunicación, y habilidades interpersonales y de trabajo en equipo que los participantes sin experiencia en este contexto. No obstante, se encuentran diferencias significativas en las habilidades comunicativas, siendo mayor en aquellos con experiencia laboral ($M_{CE} = 3.90$, $DT_{CE} = .82$; $M_{SE} = 3.69$, $DT_{SE} = .80$), $t = 3.13$, $p = .002$, con un tamaño de efecto pequeño. En cuanto a los **conocimientos informáticos**, no se obtuvieron diferencias significativas.

En relación a las **competencias interculturales**, los participantes con experiencia laboral se perciben con mayores competencias interculturales que aquellos sin experiencia laboral. Estas diferencias, son significativas en la apertura de mente ($M_{CE} = 4.03$, $DT_{CE} = .65$; $M_{SE} = 3.91$, $DT_{SE} = .65$), $t = 2.21$, $p = .027$, con un tamaño de efecto pequeño; y en la iniciativa social ($M_{CE} = 3.69$, $DT_{CE} = .81$; $M_{SE} = 3.39$, $DT_{SE} = .73$), $t = 4.57$, $p = .000$, con un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 76

Competencias genéricas y diferencias con y sin experiencia laboral (muestra española)

	Experiencia laboral	M	DT	t	Prueba T p	η^2 parc.
Intelectuales						
Pensamiento crítico	Con experiencia	4.00	.71	1.835	.067	.005
	Sin experiencia	3.90	.64			
Pensamiento creativo	Con experiencia	3.77	.81	2.257	.024	.008
	Sin experiencia	3.62	.72			
Aprendizaje autogestionado	Con experiencia	4.05	.83	2.043	.041	.006
	Sin experiencia	3.91	.73			
Adaptabilidad	Con experiencia	4.03	.79	-.707	.480	.000
	Sin experiencia	4.07	.70			
Resolución de problemas	Con experiencia	4.01	.74	2.099	.036	.007
	Sin experiencia	3.88	.67			
Trabajo en equipo						
Habilidades comunicación	Con experiencia	3.90	.82	3.133	.002	.015
	Sin experiencia	3.69	.80			
Habilidades interpersonales	Con experiencia	3.97	.74	1.709	.088	.004
	Sin experiencia	3.86	.72			
Conocimientos informáticos						
Conocimientos informáticos	Con experiencia	3.41	.95	-.867	.387	.001
	Sin experiencia	3.48	.88			
Interculturales						
Estabilidad emocional	Con experiencia	2.59	.82	1.619	.106	.004
	Sin experiencia	2.48	.82			
Flexibilidad	Con experiencia	3.02	.83	.570	.569	.000
	Sin experiencia	2.98	.86			
Empatía cultural	Con experiencia	4.30	.62	1.132	.258	.002
	Sin experiencia	4.24	.60			
Apertura de mente	Con experiencia	4.03	.65	2.218	.027	.007
	Sin experiencia	3.91	.65			
Iniciativa social	Con experiencia	3.69	.81	4.573	.000	.032
	Sin experiencia	3.39	.73			

Por otro lado, existen diferencias significativas en cuanto a los estudiantes universitarios que han *estudiado otras lenguas extranjeras* en el pensamiento creativo, considerándose los estudiantes que han estudiado otras lenguas extranjeras más creativos que los que no lo han estudiado (**Anexo 2**). También, en cuanto *al número de veces al extranjero* por temas de ocio (es decir, no relacionados con la formación académica) existen diferencias significativas en cuanto a la resolución de problemas y los conocimientos informáticos (**Anexo 3**).

Estudios en el extranjero

Para comparar las medias entre los participantes con y sin experiencia de movilidad de estudios en las competencias genéricas (**Tabla 77**), se hizo uso de la prueba T para muestras independientes.

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que generalmente los participantes que han estudiado en el extranjero se perciben con mayores competencias intelectuales que aquellos que no han estudiado en otro país. No obstante, no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos. En cuanto a las dos **competencias de trabajo** en equipo, la diferencia entre los que han estudiado en el extranjero y los que no lo han hecho no es significativa. Por otro lado, tanto los estudiantes que han estudiado fuera como los que no han tenido una experiencia de movilidad de estudios se perciben igual de competentes en los **conocimientos informáticos**.

En relación a las competencias interculturales, los participantes con experiencia de movilidad de estudios se perciben generalmente con mayores **competencias interculturales**. Estas diferencias, son significativas en la flexibilidad ($M_{CE} = 3.23$, $DT_{CE} = .78$; $M_{SE} = 2.98$, $DT_{SE} = .85$), $t = 2.26$, $p = .024$, con un tamaño de efecto pequeño; y en la apertura de mente ($M_{CE} = 4.20$, $DT_{CE} = .52$; $M_{SE} = 3.96$, $DT_{SE} = .66$), $t = 2.76$, $p = .006$, con un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 77

Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios en el extranjero (muestra española)

	Estudios en otro país	M	DT	t	Prueba T p	η^2 parc.
Intelectuales						
Pensamiento crítico	Han estudiado fuera	4.00	.65	.346	.730	.000
	No han estudiado fuera	3.96	.69			
Pensamiento creativo	Han estudiado fuera	3.83	.72	1.139	.255	.002
	No han estudiado fuera	3.71	.79			
Aprendizaje autogestionado	Han estudiado fuera	4.12	.74	1.285	.199	.003
	No han estudiado fuera	3.99	.80			
Adaptabilidad	Han estudiado fuera	3.99	.67	-.631	.528	.001
	No han estudiado fuera	4.05	.77			
Resolución de problemas	Han estudiado fuera	4.08	.57	1.364	.173	.003
	No han estudiado fuera	3.95	.73			
Trabajo en equipo						
Habilidades comunicación	Han estudiado fuera	3.78	.81	-.484	.629	.000
	No han estudiado fuera	3.83	.82			
Habilidades interpersonales	Han estudiado fuera	4.01	.66	.920	.358	.001
	No han estudiado fuera	3.92	.74			
Conocimientos informáticos						
Conocimientos informáticos	Han estudiado fuera	3.43	1.05	.009	.993	.000
	No han estudiado fuera	3.43	.91			
Interculturales						
Estabilidad emocional	Han estudiado fuera	2.64	.88	.926	.355	.001
	No han estudiado fuera	2.54	.81			
Flexibilidad	Han estudiado fuera	3.23	.78	2.269	.024	.008
	No han estudiado fuera	2.98	.85			
Empatía cultural	Han estudiado fuera	4.29	.57	.121	.904	.000
	No han estudiado fuera	4.28	.62			
Apertura de mente	Han estudiado fuera	4.20	.52	2.768	.006	.012
	No han estudiado fuera	3.96	.66			
Iniciativa social	Han estudiado fuera	3.56	.80	-.315	.753	.000
	No han estudiado fuera	3.59	.80			

Presencia de otras nacionalidades en clase

Para comparar las medias entre el alumnado que ha estudiado en aulas con y sin presencia de estudiantes de otras nacionalidades en las competencias genéricas, se hizo uso de la prueba T para muestras independientes (**Tabla 78**).

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que el alumnado que estudia en aulas con diversidad cultural, se perciben con mayores competencias intelectuales. Entre ellas, se encuentran diferencias significativas en el aprendizaje autogestionado ($M_{CP}= 4.07$, $DT_{CP} = .76$; $M_{SP} = 3.92$, $DT_{SP} = .83$), $t = 2.41$, $p = .016$, la adaptabilidad ($M_{CP}= 4.10$, $DT_{CP} = .76$; $M_{SP} = 3.97$, $DT_{SP} = .76$), $t = 2.09$, $p = .036$, y la resolución de problemas ($M_{CP}= 4.03$, $DT_{CP} = .69$; $M_{SP} = 3.89$, $DT_{SP} = .74$), $t = 2.40$, $p = .016$. Todas ellas con un tamaño de efecto pequeño.

En cuanto a las dos competencias de **trabajo en equipo**, se aprecia que el alumnado español que estudia en aulas con presencia de diferentes nacionalidades, se percibe también con mayores competencias de trabajo en equipo. No obstante, estas diferencias no son significativas. Asimismo, los estudiantes que estudian en aulas donde es frecuente la diversidad de culturas se perciben con mayores **conocimientos informáticos** ($M = 3.53$, $DT = .92$), que aquellos que estudian en aulas donde esta diversidad no es frecuente ($M = 3.31$, $DT = .92$), $t = -2.97$, $p = .003$, con un tamaño de efecto pequeño.

En relación a las **competencias interculturales**, se observa que los estudiantes que estudian en aulas con alumnado de otras culturas se perciben con mayor empatía cultural y apertura de mente. Entre éstas, existen diferencias significativas en la apertura de mente ($M_{CP}= 4.06$, $DT_{CP} = .64$; $M_{SP} = 3.90$, $DT_{SP} = .66$), $t = 2.93$, $p = .003$, con un tamaño de efecto pequeño. Por otro lado, los estudiantes que estudian en aulas donde no es frecuente alumnado que provenga de otras culturas, se perciben con una mayor estabilidad emocional y flexibilidad, pero no existen diferencias significativas entre los dos grupos. Por último, ambos grupos se perciben igual de competentes en la iniciativa social.

Tabla 78

Competencias genéricas y diferencias entre la presencia o no de estudiantes de otras nacionalidades en clase (muestra española)

		Presencia de estudiantes de otras nacionalidades en clase		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Prueba T</i> <i>p</i>	η^2 parc.
Intelectuales								
Pensamiento crítico	Sí			3.99	.71	.804	.422	.001
	No			3.94	.66			
Pensamiento creativo	Sí			3.76	.78	1.187	.236	.002
	No			3.68	.79			
Aprendizaje autogestionado	Sí			4.07	.76	2.411	.016	.009
	No			3.92	.83			
Adaptabilidad	Sí			4.10	.76	2.099	.036	.007
	No			3.97	.76			
Resolución de problemas	Sí			4.03	.69	2.405	.016	.009
	No			3.89	.74			
Trabajo en equipo								
Habilidades comunicación	Sí			3.87	.80	1.262	.207	.003
	No			3.78	.84			
Habilidades interpersonales	Sí			3.98	.74	.816	.080	.005
	No			3.87	.73			
Conocimientos informáticos								
Conocimientos informáticos	Sí			3.53	.92	2.975	.003	.014
	No			3.31	.92			
Interculturales								
Estabilidad emocional	Sí			2.54	.83	-.295	.768	.000
	No			2.56	.81			
Flexibilidad	Sí			2.96	.84	-1.727	.085	.005
	No			3.07	.84			
Empatía cultural	Sí			4.28	.62	.206	.837	.000
	No			4.27	.60			
Apertura de mente	Sí			4.06	.64	2.936	.003	.014
	No			3.90	.66			
Iniciativa social	Sí			3.59	.82	-.117	.907	.000
	No			3.59	.78			

Contacto con otras nacionalidades fuera de clase

Para comparar las medias entre el alumnado que mantiene el contacto con otras nacionalidades fuera de clase frente a aquellas que no, y las competencias genéricas, se hizo uso de la prueba T para muestras independientes (**Tabla 79**).

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que el alumnado que tiene contacto con otras nacionalidades fuera de clase, se percibe con mayores competencias intelectuales. Entre ellas, se encuentran diferencias significativas en el pensamiento crítico ($M_C = 4.05$, $DT_C = .70$; $M_{SC} = 3.90$, $DT_{SC} = .67$), $t = 2.66$, $p = .008$, el pensamiento creativo ($M_C = 3.84$, $DT_C = .77$; $M_{SC} = 3.63$, $DT_{SC} = .79$), $t = 3.38$, $p = .001$, el aprendizaje autogestionado ($M_C = 4.10$, $DT_C = .76$; $M_{SC} = 3.92$, $DT_{SC} = .82$), $t = 2.77$, $p = .006$, y la resolución de problemas ($M_C = 4.04$, $DT_C = .66$; $M_{SC} = 3.90$, $DT_{SC} = .76$), $t = 2.35$, $p = .019$. Todas ellas con un tamaño de efecto pequeño.

En cuanto a las dos competencias de **trabajo en equipo**, se aprecia que el alumnado que tiene contacto con otras nacionalidades fuera de clase, se percibe también con mayores competencias de trabajo en equipo. Se encuentran diferencias significativas tanto en las habilidades de comunicación ($M_C = 3.92$, $DT_C = .81$; $M_{SC} = 3.76$, $DT_{SC} = .82$), $t = 2.41$, $p = .016$; como en las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo ($M_C = 4.01$, $DT_C = .72$; $M_{SC} = 3.87$, $DT_{SC} = .74$), $t = 2.35$, $p = .019$. En ambos casos con un tamaño de efecto pequeño. Asimismo, los estudiantes con contacto con otras nacionalidades fuera del aula se perciben con mayores **conocimientos informáticos**, pero no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

En relación a las **competencias interculturales**, se observa que los estudiantes que tienen contacto con otras nacionalidades fuera del contexto del aula se perciben con mayores competencias interculturales. Entre estas competencias, existen diferencias significativas en la apertura de mente ($M_C = 4.13$, $DT_C = .64$; $M_{SC} = 3.87$, $DT_{SC} = .64$), $t = 5.17$, $p = .000$, y en la iniciativa social ($M_C = 3.71$, $DT_C = .78$; $M_{SC} = 3.49$, $DT_{SC} = .80$), $t = 3.51$, $p = .000$, en ambos casos con un tamaño de efecto pequeño⁶⁶.

⁶⁶ Cohen's d .2= efecto pequeño, .5= efecto medio y .8 = efecto grande (Cohen, 1998).

Tabla 79

Competencias genéricas y diferencias entre el contacto o no de estudiantes de otras nacionalidades fuera de clase (muestra española)

	Contacto con otras nacionalidades (fuera de clase)	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Prueba T p</i>	η^2 parc.
Intelectuales						
Pensamiento crítico	Sí	4.05	.70	2.662	.008	.011
	No	3.90	.67			
Pensamiento creativo	Sí	3.84	.77	3.389	.001	.018
	No	3.63	.79			
Aprendizaje autogestionado	Sí	4.10	.76	2.770	.006	.012
	No	3.92	.82			
Adaptabilidad	Sí	4.08	.75	1.125	.261	.002
	No	4.01	.77			
Resolución de problemas	Sí	4.04	.66	2.356	.019	.009
	No	3.90	.76			
Trabajo en equipo						
Habilidades comunicación	Sí	3.92	.81	2.415	.016	.009
	No	3.76	.82			
Habilidades interpersonales	Sí	4.01	.72	2.352	.019	.009
	No	3.87	.74			
Conocimientos informáticos						
Conocimientos informáticos	Sí	3.50	.90	1.587	.113	.004
	No	3.38	.94			
Interculturales						
Estabilidad emocional	Sí	2.58	.82	.891	.373	.001
	No	2.53	.82			
Flexibilidad	Sí	3.06	.87	1.324	.186	.003
	No	2.97	.82			
Empatía cultural	Sí	4.32	.60	1.675	.094	.004
	No	4.24	.62			
Apertura de mente	Sí	4.13	.64	5.170	.000	.041
	No	3.87	.64			
Iniciativa social	Sí	3.71	.78	3.512	.000	.019
	No	3.49	.80			

16.2. Diferencias en las competencias genéricas en función de factores sociopersonales, contextuales y experienciales en otros ámbitos (muestra irlandesa)

Género

Para comparar las medias entre los hombres y las mujeres en las competencias genéricas de la muestra irlandesa, se hizo uso de la prueba T para muestras independientes (**Tabla 80**). En la muestra irlandesa, ninguno de los participantes marco la casilla de “otro”, por lo que no se descartó ningún caso.

En cuanto a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que la media entre hombres y mujeres son similares, siendo en todas ellas mayor en el caso de las mujeres. También, en las dos **competencias de trabajo en equipo**, se aprecia que la media entre hombres y mujeres son muy parecidas, siendo mayor en el caso de las mujeres. Mientras que en los **conocimientos informáticos**, los hombres se perciben con mayores conocimientos informáticos que las mujeres. No obstante, en ninguna de estas competencias se obtienen diferencias significativas entre hombres y mujeres.

En relación a las **competencias interculturales**, generalmente se observa que la media entre hombres y mujeres son similares. Los hombres se perciben con una mayor flexibilidad y estabilidad emocional que las mujeres. Mientras que las mujeres se perciben con mayor empatía cultural, apertura de mente e iniciativa social. Se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a la estabilidad emocional, en la que los hombres se percibían con una mayor estabilidad emocional ($M = 2.98$, $DT = .83$) que las mujeres ($M = 2.36$, $DT = .93$), $t = 3.17$, $p = .002$, con un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 80

Competencias genéricas y diferencias de género (muestra irlandesa)

	Género	M	DT	t	Prueba T p
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Hombre	3.85	.99	-1.594	.112
	Mujer	4.12	.78		
Pensamiento creativo	Hombre	3.72	1.06	-1.842	.077
	Mujer	4.13	.77		
Aprendizaje autogestionado	Hombre	3.77	.95	-1.867	.063
	Mujer	4.09	.79		
Adaptabilidad	Hombre	3.87	1.00	-1.129	.260
	Mujer	4.06	.78		
Resolución de problemas	Hombre	3.87	.99	-1.014	.311
	Mujer	4.05	.79		
Trabajo en equipo					
Habilidades comunicación	Hombre	3.85	1.01	-1.041	.308
	Mujer	4.07	.72		
Habilidades interpersonales	Hombre	3.70	1.14	-1.453	.159
	Mujer	4.05	.79		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Hombre	3.60	1.01	.165	.869
	Mujer	3.56	.99		
Interculturales					
Estabilidad emocional	Hombre	2.98	.83	3.170	.002
	Mujer	2.36	.93		
Flexibilidad	Hombre	2.73	.84	.845	.399
	Mujer	2.58	.86		
Empatía cultural	Hombre	3.94	.77	-1.322	.187
	Mujer	4.14	.71		
Apertura de mente	Hombre	3.76	.77	-.088	.930
	Mujer	3.77	.78		
Iniciativa social	Hombre	3.62	.76	-.573	.567
	Mujer	3.71	.75		

Edad

Para comparar las medias en tres grupos o más se utilizó el ANOVA de un factor. De igual forma que en la muestra española, se crearon tres rangos edad, igual o menor a 19 años, entre 20-21 años, de 22 a más años. Además, se utilizaron las pruebas post-hoc para encontrar donde residen las diferencias significativas.

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que la media entre los tres rangos de edad es similar. Entre estos tres grupos, los estudiantes que pertenecían al rango de mayor edad, se percibieron más competentes en las cinco competencias intelectuales. Se obtuvieron diferencias significativas en la resolución de problemas para los tres grupos de edad: $F(2,215) = 3.4$, con un tamaño de efecto pequeño. Las comparaciones

post-hoc utilizando la prueba de HSD Tukey indicaron que la puntuación media obtenida por el grupo de 20-21 ($M = 3.91$, $DT = .96$) fue significativamente diferente del grupo de mayor edad, igual o mayor a 22 años ($M = 4.20$, $DT = .68$). Asimismo, los estudiantes con mayor edad se percibieron con mayores **competencias de trabajo en equipo**, y los de menor edad con mayores **conocimientos informáticos**. No obstante, no se encontraron diferencias significativas.

En relación a las **competencias interculturales**, se observa que la media entre los tres rangos de edad es parecida, siendo en este caso también, mayor en la franja de más edad, en excepción de la estabilidad emocional. En este último, los estudiantes entre 20-21 años se percibían con mayor estabilidad emocional. De estas competencias, se encuentran diferencias significativas en cuanto a la estabilidad emocional para los tres grupos de edad: $F(2, 204) = 4.3$, $p = 0.14$, con un tamaño de efecto pequeño. Las comparaciones post-hoc utilizando la prueba de HSD Tukey indicaron que la puntuación media obtenida por el grupo de menor edad, menor o igual a 19 años ($M = 2.22$, $DT = .78$) fue significativamente diferente del grupo de 20-21 años ($M = 2.47$, $DT = 1.05$). También, se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a la empatía cultural para los tres grupos de edad: $F(2, 331) = 5.8$, $p = 0.03$, con un tamaño de efecto pequeño. Las comparaciones post-hoc utilizando la prueba de HSD Tukey indicaron que la puntuación media obtenida por el grupo de 20-21 años ($M = 3.96$, $DT = .74$) fue significativamente diferente al grupo de mayor edad, igual o mayor a 22 años ($M = 4.29$, $DT = .68$).

Tabla 81

Competencias genéricas y diferencias entre rangos de edad (muestra irlandesa)

	Edad	M	DT	F	ANOVA p
Intelectuales					
Pensamiento crítico	≤ 19 años	4.08	.68	2.675	.070
	20-21 años	4.00	.87		
	≥ 22 años	4.25	.85		
Pensamiento creativo	≤ 19 años	4.13	.72	1.903	.151
	20-21 años	3.99	.92		
	≥ 22 años	4.20	.75		
Aprendizaje autogestionado	≤ 19 años	4.06	.74	.754	.471
	20-21 años	4.00	.93		
	≥ 22 años	4.14	.72		
Adaptabilidad	≤ 19 años	4.05	.77	.743	.477
	20-21 años	3.99	.88		
	≥ 22 años	4.12	.72		
Resolución de problemas	≤ 19 años	4.02	.73	3.413 ⁹	.035
	20-21 años	3.91	.962		
	≥ 22 años	4.20	.68		
Trabajo en equipo					
Habilidades de comunicación	≤ 19 años	4.05	.66	.798	.451
	20-21 años	4.00	.87		
	≥ 22 años	4.13	.69		
Habilidades interpersonales	≤ 19 años	4.02	.74	1.803	.166
	20-21 años	3.93	.91		
	≥ 22 años	4.15	.81		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	≤ 19 años	3.63	.91	.660	.518
	20-21 años	3.58	1.04		
	≥ 22 años	3.47	1.03		
Interculturales					
Estabilidad emocional	≤ 19 años	2.22	.78	4.369 ⁹	.014
	20-21 años	2.54	.96		
	≥ 22 años	2.47	1.05		
Flexibilidad	≤ 19 años	2.57	.90	.603	.548
	20-21 años	2.54	.85		
	≥ 22 años	2.67	.83		
Empatía cultural	≤ 19 años	4.15	.69	5.827	.003
	20-21 años	3.96	.74		
	≥ 22 años	4.29	.68		
Apertura de mente	≤ 19 años	3.81	.75	.978	.377
	20-21 años	3.69	.81		
	≥ 22 años	3.82	.77		
Iniciativa social	≤ 19 años	3.60	.71	2.595	.076
	20-21 años	3.72	.77		
	≥ 22 años	3.83	.77		

En cambio, en relación al *curso* en la muestra irlandesa (**Anexo 4**), al igual que en la muestra española, no se obtuvieron diferencias significativas, a excepción de las habilidades de comunicación respecto al primer curso con los cursos posteriores y en la empatía cultural.

Experiencia laboral

Para comparar las medias entre los participantes con y sin experiencia laboral en las competencias genéricas, se hizo uso de la prueba T para muestras independientes. Del mismo modo que en la muestra española, se consideró con experiencia laboral a los participantes que estuviesen trabajando en el momento que se administró el cuestionario, como a aquellos que hubiesen tenido un trabajo previamente, frente a aquellos que no hayan tenido ninguna experiencia en este ámbito.

En cuanto a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que los participantes con experiencia laboral se perciben con mayores competencias intelectuales en las cinco competencias que aquellos sin experiencia laboral. Entre estas competencias, se encuentran diferencias significativas en la competencia de resolución de problemas ($M_{CE} = 4.06$, $DT_{CE} = .80$; $M_{SE} = 3.75$, $DT_{SE} = .89$), $t = 2.09$, $p = .037$, con un tamaño de efecto pequeño.

En relación a las dos **competencias de trabajo en equipo**, se observa que los participantes con experiencia laboral se perciben también con mayores habilidades de comunicación, y habilidades interpersonales y de trabajo en equipo que los participantes sin experiencia en dicho contexto. De éstas, se encuentran diferencias significativas en las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, siendo mayor en aquellos participantes con experiencia laboral ($M_{CE} = 4.06$, $DT_{CE} = .81$; $M_{SE} = 3.71$, $DT_{SE} = .95$), $t = 2.31$, $p = .021$, y con un tamaño de efecto pequeño. En cuanto a los **conocimientos informáticos**, aquellos participantes que tenían experiencia laboral se percibían con mayores conocimientos informáticos que aquellos que no tenían experiencia en dicho campo, pero estas diferencias no fueron significativas.

En relación a las **competencias interculturales**, los participantes con experiencia laboral se perciben con mayor estabilidad emocional y mayor apertura de mente que los que no tienen experiencia en este contexto. Mientras que los participantes sin experiencia laboral se perciben con mayor flexibilidad, empatía cultural e iniciativa social. No obstante, ninguna de estas diferencias es significativa.

Tabla 82

Competencias genéricas y diferencias con y sin experiencia laboral (muestra irlandesa)

	Experiencia laboral	M	DT	t	Prueba T p
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Con experiencia	4.11	.79	.456	.649
	Sin experiencia	4.04	.88		
Pensamiento creativo	Con experiencia	4.11	.80	.806	.421
	Sin experiencia	4.00	.85		
Aprendizaje autogestionado	Con experiencia	4.08	.80	1.410	.159
	Sin experiencia	3.87	.84		
Adaptabilidad	Con experiencia	4.07	.78	1.895	.059
	Sin experiencia	3.80	.90		
Resolución de problemas	Con experiencia	4.06	.80	2.090	.037
	Sin experiencia	3.75	.89		
Trabajo en equipo					
Habilidades comunicación	Con experiencia	4.07	.74	1.201	.231
	Sin experiencia	3.90	.83		
Habilidades interpersonales	Con experiencia	4.06	.81	2.318	.021
	Sin experiencia	3.71	.95		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Con experiencia	3.57	.98	.344	.731
	Sin experiencia	3.51	1.10		
Interculturales					
Estabilidad emocional	Con experiencia	2.42	.93	.807	.420
	Sin experiencia	2.28	.95		
Flexibilidad	Con experiencia	2.58	.86	-.451	.652
	Sin experiencia	2.65	.92		
Empatía cultural	Con experiencia	4.12	.71	-.516	.606
	Sin experiencia	4.19	.75		
Apertura de mente	Con experiencia	3.77	.77	.153	.878
	Sin experiencia	3.75	.83		
Iniciativa social	Con experiencia	3.70	.75	-.455	.649
	Sin experiencia	3.76	.79		

Por otro lado, no existen diferencias significativas entre los estudiantes universitarios que han *estudiado otras lenguas extranjeras* de los que no lo han estudiado (**Anexo 5**). También, en cuanto al *número de veces que han viajado al extranjero* por temas de ocio (es decir, no relacionados con la formación académica) existen diferencias significativas en cuanto al aprendizaje autogestionado y, las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, puesto que los estudiantes que viajan al extranjero más frecuentemente perciben que se autogestionan mejor y tienen mayores habilidades interpersonales (**Anexo 6**). En cuanto a *los estudios en el extranjero* no se encontraron diferencias entre los estudiantes que habían estudiado fuera del país de los que no lo habían hecho.

Presencia de otras nacionalidades en clase

Para comparar las medias entre el alumnado que ha estudiado en aulas con y sin presencia de estudiantes de otras nacionalidades en las competencias genéricas, se hizo uso de la prueba T para muestras independientes (**Tabla 83**).

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que no existen diferencias significativas entre aquellos que estudian en aulas con presencia de alumnado de otras culturas o sin ella. Esto mismo, ocurre con las **competencias de trabajo en equipo** y los **conocimientos informáticos**. En cuanto a las **competencias interculturales**, se aprecian diferencias significativas en la flexibilidad, en donde aquellos estudiantes que estudian en aulas donde no es frecuente la presencia de otras nacionalidades, se perciben con mayor flexibilidad ($M = 2.48$, $DT = .78$) que aquellos donde sí es frecuente la presencia de otras culturas en la misma clase ($M = 2.67$, $DT = .92$), $t = -2.04$, $p = .042$, con un tamaño de efecto pequeño.

Tabla 83

Competencias genéricas y diferencias entre la presencia o no de estudiantes de otras nacionalidades en clase (muestra irlandesa)

		Presencia de estudiantes de otras nacionalidades en clase		<i>t</i>	<i>Prueba T p</i>
		<i>M</i>	<i>DT</i>		
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Sí	4.08	.78	-.415	.678
	No	4.12	.82		
Pensamiento creativo	Sí	4.10	.81	-.105	.916
	No	4.11	.80		
Aprendizaje autogestionado	Sí	4.07	.83	.180	.857
	No	4.06	.79		
Adaptabilidad	Sí	4.08	.83	.699	.485
	No	4.02	.76		
Resolución de problemas	Sí	4.02	.86	-.155	.877
	No	4.04	.77		
Trabajo en equipo					
Habilidades comunicación	Sí	4.12	.74	1.490	.137
	No	4.00	.75		
Habilidades interpersonales	Sí	4.01	.84	-.237	.813
	No	4.03	.81		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Sí	3.58	1.03	.182	.856
	No	3.56	.96		
Interculturales					

Estabilidad emocional	Sí	2.47	.98	1.096	.274
	No	2.35	.89		
Flexibilidad	Sí	2.48	.78	-2.041	.042
	No	2.67	.92		
Empatía cultural	Sí	4.11	.76	-.318	.751
	No	4.14	.67		
Apertura de mente	Sí	3.78	.81	.085	.932
	No	3.77	.76		
Iniciativa social	Sí	3.65	.73	-1.301	.194
	No	3.75	.77		

Contacto con otras nacionalidades fuera de clase

Para comparar las medias entre el alumnado que mantiene contacto con otras nacionalidades fuera de clase frente aquellos que no, y las competencias genéricas, se hizo uso de la prueba T para muestras independientes (**Tabla 84**).

En referencia a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que no existen diferencias significativas entre aquellos que mantienen contacto con estudiantes de otras nacionalidades fuera de clase y los que no lo mantienen. Esto mismo, ocurre con las **competencias de trabajo en equipo**. Por otro lado, los estudiantes que tienen contacto con otras nacionalidades fuera de las aulas, se perciben con mayores **conocimientos informáticos** ($M_C = 3.67$, $DT_C = .96$; $M_{SC} = 3.45$, $DT_{SC} = 1.01$), $t = 1.99$, $p = .047$, con un tamaño de efecto pequeño.

Por último, en relación a las **competencias interculturales**, aquellos estudiantes que mantienen contacto con otras nacionalidades generalmente se perciben con mayores competencias interculturales. Entre ellas, existen diferencias significativas en la apertura de mente, los estudiantes con contactos fuera de clase se perciben con mayor apertura de mente ($M_C = 4.01$, $DT_C = .72$) que aquellos que no tienen contacto con personas de otras culturas fuera del aula ($M_{SC} = 3.52$, $DT_{SC} = .76$), $t = 5.99$, $p = .000$, con un tamaño de efecto grande.

Tabla 84

Competencias genéricas y diferencias entre el contacto o no de estudiantes de otras nacionalidades fuera de clase (muestra irlandesa)

		Contacto con otras nacionalidades (fuera de clase)	M	DT	t	Prueba T p
Intelectuales						
Pensamiento crítico	Sí		4.18	.74	1.773	.077
	No		4.02	.86		
Pensamiento creativo	Sí		4.15	.73	1.186	.237
	No		4.05	.87		
Aprendizaje autogestionado	Sí		4.10	.74	.780	.436
	No		4.03	.87		
Adaptabilidad	Sí		4.08	.77	.874	.383
	No		4.01	.82		
Resolución de problemas	Sí		4.04	.77	.200	.842
	No		4.02	.85		
Trabajo en equipo						
Habilidades comunicación	Sí		4.05	.75	-.168	.866
	No		4.06	.75		
Habilidades interpersonales	Sí		4.08	.83	1.194	.233
	No		3.97	.82		
Conocimientos informáticos						
Conocimientos informáticos	Sí		3.67	.96	1.990	.047
	No		3.45	1.01		
Interculturales						
Estabilidad emocional	Sí		2.41	.92	.191	.848
	No		2.39	.95		
Flexibilidad	Sí		2.55	.87	-.838	.403
	No		2.63	.85		
Empatía cultural	Sí		4.19	.71	1.827	.069
	No		4.05	.71		
Apertura de mente	Sí		4.01	.72	5.990	.000
	No		3.52	.76		
Iniciativa social	Sí		3.74	.75	.822	.412
	No		3.67	.76		

16.3. Diferencias en las competencias genéricas en función de factores sociopersonales, contextuales y experienciales en otros ámbitos (ambas muestras)

Para comparar las medias entre los estudiantes españoles e irlandeses en las competencias genéricas, se hizo uso de la prueba T para muestras independientes (**Tabla 85**).

En cuanto a las cinco **competencias intelectuales**, se aprecia que los estudiantes irlandeses se perciben con mayores competencias intelectuales. No obstante, se obtuvieron diferencias significativas en el pensamiento crítico ($M_{ESP} = 3.97$, $DT_{ESP} = .69$; $M_{IRL} = 4.10$, $DT_{IRL} = .80$), $t = -2.57$, $p = .010$; y en el pensamiento creativo ($M_{ESP} = 3.72$, $DT_{ESP} = .78$; M_{IRL}

= 4.10, $DT_{IRL} = .80$), $t = -7.02$, $p = .000$. Esto también ocurre en las **competencias de trabajo en equipo**, donde se aprecia que los estudiantes irlandeses se perciben con mayores competencias. Se encuentran diferencias significativas en cuanto a las habilidades de comunicación ($M_{ESP} = 3.83$, $DT_{ESP} = .82$; $M_{IRL} = 4.05$, $DT_{IRL} = .75$), $t = -4.24$, $p = .000$; y en los **conocimientos informáticos** ($M_{ESP} = 3.43$, $DT_{ESP} = .93$; $M_{IRL} = 3.57$, $DT_{IRL} = .99$), $t = -2.06$, $p = .039$).

En cambio, en relación a las **competencias interculturales** son los estudiantes españoles los que se perciben con mayores competencias de este tipo, en excepción de la iniciativa social. Se encuentran diferencias significativas en todas ellas, siendo mayor en la muestra española la estabilidad emocional ($M_{ESP} = 2.55$, $DT_{ESP} = .82$; $M_{IRL} = 2.40$, $DT_{IRL} = .93$), $t = 2.44$, $p = .015$; flexibilidad ($M_{ESP} = 3.01$, $DT_{ESP} = .84$; $M_{IRL} = 2.59$, $DT_{IRL} = .86$), $t = 7.29$, $p = .000$; empatía cultural ($M_{ESP} = 4.28$, $DT_{ESP} = .61$; $M_{IRL} = 4.13$, $DT_{IRL} = .71$), $t = 3.31$, $p = .001$; apertura de mente ($M_{ESP} = 3.99$, $DT_{ESP} = .65$; $M_{IRL} = 3.77$, $DT_{IRL} = .78$), $t = 4.25$, $p = .000$; mientras que la iniciativa social mayor en la muestra irlandesa ($M_{ESP} = 3.59$, $DT_{ESP} = .80$; $M_{IRL} = 3.71$, $DT_{IRL} = .75$), $t = -2.15$, $p = .031$.

Tabla 85

Competencias genéricas en función de la nacionalidad

	Nacionalidad	M	DT	t	Prueba T p
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Española	3.97	.69	-2.575	.010
	Irlandesa	4.10	.80		
Pensamiento creativo	Española	3.72	.78	-7.027	.000
	Irlandesa	4.10	.80		
Aprendizaje autogestionado	Española	4.00	.80	-1.073	.284
	Irlandesa	4.06	.81		
Adaptabilidad	Española	4.04	.76	-.068	.946
	Irlandesa	4.05	.79		
Resolución de problemas	Española	3.96	.72	-1.341	.180
	Irlandesa	4.03	.81		
Trabajo en equipo					
Habilidades comunicación	Española	3.83	.82	-4.244	.000
	Irlandesa	4.05	.75		
Habilidades interpersonales	Española	3.93	.73	-1.766	.078
	Irlandesa	4.02	.83		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Española	3.43	.93	-2.063	.039
	Irlandesa	3.57	.99		
Interculturales					
Estabilidad emocional	Española	2.55	.82	2.440	.015
	Irlandesa	2.40	.93		
Flexibilidad	Española	3.01	.84	7.298	.000
	Irlandesa	2.59	.86		

Empatía cultural	Española	4.28	.61	3.312	.001
	Irlandesa	4.13	.71		
Apertura de mente	Española	3.99	.65	4.259	.000
	Irlandesa	3.77	.78		
Iniciativa social	Española	3.59	.80	-2.159	.031
	Irlandesa	3.71	.75		

En función del *género* y *la nacionalidad* se obtuvieron diferencias significativas en el pensamiento creativo, en donde las mujeres irlandesas se percibían más creativas (**Anexo 7**). Por otro lado, en función de la *edad por nacionalidades* (española e irlandesa) no se encontraron diferencias significativas respecto a los tres rangos de edad (**Anexo 8**). Con respecto a la *titulación*, ésta no era posible debido a que en la muestra irlandesa únicamente se recogió muestra en una única titulación, mientras que *respecto al curso y nacionalidad* se obtuvieron diferencias significativas en los conocimientos informáticos y, en la flexibilidad (**Anexo 9**). Por otro lado, en cuanto a la *experiencia laboral* (**Anexo 10**), *lengua extranjera*, *de movilidad académica o por ocio*, *presencia de otras nacionalidades* o contacto, tampoco se aprecian grandes diferencias.

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este proceso, desde la revisión de la literatura hasta los resultados obtenidos, las competencias genéricas en el ámbito universitario han sido el eje principal de la presente tesis doctoral, junto al papel del entorno de enseñanza-aprendizaje como herramienta potenciadora para el despliegue de competencias. Por tanto, esta tercera parte se compone de: discusión, limitaciones y propuestas para futuras investigaciones y, conclusiones generales.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS A INVESTIGAR, Y CONCLUSIONES

“if we are to advance our idea of higher education (...) – I shall (...) draw on a certain kind of vocabulary (...) that includes such terms as excitement, passion, self-confidence, journey, travel, will, energy, engagement, being and becoming”

(Barnett, 2007, p7.)

Resumen: En este capítulo se pretende discutir los resultados alcanzados a partir de los objetivos e hipótesis planteados, junto con la información obtenida en la revisión de la literatura. Por otro lado, se exponen las limitaciones y futuras recomendaciones para los posteriores estudios que sigan esta línea y, por último, mediante las conclusiones se recogen los hallazgos más relevantes que se han obtenido en esta tesis doctoral.

17. Discusión

En general, los resultados confirman las hipótesis planteadas. A continuación, se irán mencionando los principales resultados obtenidos en cada una de ellas.

Mediante los resultados obtenidos en el objetivo 1.1. se corrobora que el entorno de enseñanza-aprendizaje predice una serie de competencias genéricas en la muestra española e irlandesa, en este caso, las competencias intelectuales y de trabajo en equipo. Los resultados obtenidos coinciden con los estudios previos (Kember & Leung, 2005; Kember & Leung, 2009; Gargallo et al., 2018b) que han abordado estas dimensiones.

Concretamente, la docencia influye directamente en el desarrollo de competencias intelectuales del alumnado (objetivo 1.1.), pues de acuerdo con Kember y Leung (2005) el tipo de enseñanza que permite desarrollar estas competencias se caracteriza por un enfoque en donde el alumnado pueda participar activamente. Asimismo, permite la comprensión de

los constructos claves, además del uso de una evaluación que incluya una variedad de métodos para que los estudiantes puedan poner en práctica las diferentes competencias intelectuales y, que cada uno de los cursos se encuentre debidamente integrado y sea coherente con el plan de estudios de la titulación correspondiente.

En esta línea, para Vallejo (2020) y De Borda et al. (2020) el papel que presenta el docente en la formación y la motivación del alumnado resulta imprescindible para fomentar la participación y el desarrollo académico del alumnado universitario. El desarrollo de competencias implica un aprendizaje activo por parte del alumnado y, en consecuencia, el empleo de metodologías por parte del docente que garanticen su participación (Villardón, 2006). No obstante, de acuerdo con Trinidad et al. (2020) éstas solo tienen sentido cuando enriquecen el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, aunque éstas permitan la mejora del aprendizaje no es posible que en todo momento y en todas las asignaturas se haga uso del aprendizaje activo sino que como indica Kember y Leung (2005) es necesario la utilización de otras estrategias, por ejemplo, aquellas centradas en promover una enseñanza para la comprensión.

Por tanto, que tenga un significado y sea relevante para el alumnado que aprende, que generen oportunidades para revisar y redefinir conceptos, que planteen contradicciones, donde haya una constante actualización de la información, se lleven a cabo preguntas que no tengan una única solución, donde se invite al alumnado a investigar. Es decir, en palabras de Brooks y Brooks (1999) donde se convierta las aulas en experiencias que desafíen los supuestos del alumnado, apoyándolas o transformándolos si es necesario.

Asimismo, la complementariedad de las metodologías de evaluación más tradicionales con las más novedosas permite la oportunidad al alumnado de aplicar diferentes competencias tanto específicas como genéricas (Pereira et al., 2022). Además, permite al profesorado reunir las evidencias necesarias tanto en cantidad como en calidad para tomar una decisión sobre las competencias desarrolladas por parte del alumnado (Álvarez, 2008; Villardón, 2006).

Para Casanova (2012) también es imprescindible que el currículum apueste por la formación integral del alumnado, que favorezca los aprendizajes transferibles, que dote a éstos de competencias necesarias para la vida y que, además ayude en el crecimiento personal y profesional del mismo. En resumidas cuentas, que satisfaga las necesidades de formación

de los egresados (Cardona-Moltó et al., 2017). De acuerdo con Knight (2001) el currículum que se basa en aprendizajes complejos debe ser siempre coherente y progresivo.

Siguiendo con los resultados obtenidos en el objetivo 1.1. la relación entre el alumnado y el aprendizaje cooperativo que surge entre ellos permiten el incremento de las competencias de trabajo en equipo y, a su vez, éstas incrementan otras competencias intelectuales. Estos resultados también coinciden con Kember y Leung (2009) y Gargallo et al. (2018b).

De hecho, de acuerdo con Buskirk-Cohen y Plan (2019) cuando el alumnado desarrolla un sentido de pertenencia con su grupo ello permite por su parte un fuerte compromiso académico, además influye a que éste tenga menos posibilidades de abandonar cuando encuentren dificultades en su entorno (Christie et al., 2004), puesto que presenta un mayor bienestar emocional, mayor interacción, compañerismo y mayor apoyo (Wentzel, 2017). Además, también permiten desarrollar mayores competencias interpersonales y de comunicación (Durkin & Conti-Ramsden, 2007) que, permiten a su vez el desarrollo de otras competencias de orden superior.

En cuanto a la relación entre docente y estudiantes (Objetivo 1.1.) se obtiene que ésta presenta una fuerte intercorrelación con las variables del entorno de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, de acuerdo con Kember y Leung (2005) presenta un efecto indirecto apreciable en las competencias. Este hecho, se confirma en el siguiente objetivo específico.

Por otro lado, en el objetivo 1.2. se aprecia que para que la docencia influya positivamente en la competencia de trabajo en equipo tiene que pasar previamente por la relación entre estudiantes. Este hecho, se aprecia en Espejo y Sarmiento (2017) puesto que cuando el docente utiliza técnicas que permiten activar el aula fomenta la participación del alumnado y el aprendizaje cooperativo. Además, también incrementa el tiempo de contacto con los estudiantes donde hacen uso de actividades de aplicación en lugar de la transmisión de contenidos.

Asimismo, cuando el profesorado hace uso de metodologías activas que involucren una unidad didáctica o semestre y, por tanto, donde se requiere de un mayor trabajo y mayor dedicación de tiempo, hace uso de tareas como el trabajo basado en proyectos, aprendizaje acción y que, por tanto, requieren para su realización el hacer uso del aprendizaje cooperativo y que, a su vez permite el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo (Espejo & Sarmiento, 2017).

Relacionado con lo anterior, en el objetivo 1.2. se obtuvo que cuando el alumnado se relaciona en el aula y coopera mediante los trabajos en equipo donde se ponen en práctica las habilidades de comunicación y, las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, se desarrollan asimismo competencias intelectuales. Ello concuerda con la literatura existente. Por las razones que se indican a continuación.

Cuando el alumnado se relaciona y participa en trabajos que requieren cooperación necesitan hablar, compartir, distribuir responsabilidades, intercambiar puntos de vista, argumentar las distintas posiciones y llegar a una serie de acuerdos (Blanco et al., 2008) y, que por tanto, mejoran sus habilidades de comunicación o habilidades interpersonales y de trabajo en equipo y, cuando se desarrollan permiten que sean más resolutivos, se adapten a los diferentes puntos de vista, argumenten los hechos mediante un pensamiento crítico y, tomen decisiones, reflexionen, entre otros beneficios (Guerra et al., 2019; Roig & Araya, 2014).

Continuando con los resultados obtenidos en el objetivo 1.2., se obtuvo que la relación profesor-estudiante presenta un efecto indirecto apreciable en el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo y las competencias intelectuales. Por un lado, en cuanto al desarrollo de las competencias de trabajo en equipo, este hecho es debido a que la relación entre ambos (docente y estudiantes) puede servir como herramienta para desarrollar la cohesión dentro de un grupo clase (Yan & Kember, 2003) y eso a su vez el desarrollo de competencias de trabajo en equipo.

De modo que, aunque la relación entre el profesor y el estudiante no influye directamente sobre el desarrollo de las competencias de trabajo en equipo del alumnado debido a que para que se desarrollen estas competencias es importante que el alumnado las ponga en práctica con su grupo de trabajo. En muchas ocasiones, se ha visto que cuando surgen problemas o conflictos en el grupo, la comunicación con el docente o el feedback proporcionado por éste, ayuda en la relación y aprendizaje cooperativo del alumnado que a su vez permite mejorar las competencias de trabajo en equipo.

En Souto et al. (2020) el alumnado remarcó la necesidad de que el docente mediante un adecuado control y seguimiento velase por el cumplimiento de que todos los miembros que estuviesen implicados de la misma manera. También en Mamas (2018) el docente junto con el alumnado en colaboración debería hacer un seguimiento del proceso de trabajo, establecer expectativas claras y hacer uso de estrategias que permitan que el trabajo en equipo

no se convierta en fuente de conflictos y problemas a causa de un inadecuado seguimiento o planteamiento (Souto et al., 2020).

Por otro lado, este hecho también se puede comprender, por ejemplo, cuando llegan a la clase estudiantes internacionales. La comunicación entre profesor-estudiante permite acercar a los estudiantes unos con los otros y, su incorporación a los diferentes grupos, explicándoles los beneficios que ello puede aportar. Es decir, el docente en las aulas hace uso de diferentes estrategias para que haya una mayor cohesión entre grupo-clase, donde realmente se trabaje en equipo y, se tengan en cuenta los diferentes puntos de vista. Por este motivo, la relación entre profesor y estudiante dentro de las aulas es muy importante ya que cuando existe cualquier tipo de conflicto o problema entre la relación de los estudiantes dentro del grupo-clase o grupos de trabajo que impida que realmente se trabaje en equipo y que se desarrollen, por tanto, competencias de trabajo en equipo, la relación con el docente puede permitir mejorar esas relaciones.

En cuanto a la relación docente y alumnado y el desarrollo de las competencias intelectuales (objetivo 1.2.) se obtuvo que ésta también tiene un efecto indirecto. Es decir, para que la docencia tenga un efecto sobre las competencias intelectuales, tiene que pasar previamente por la docencia. Kember y Leung (2005) justifican este hecho debido a que la relación entre el profesorado y el alumnado puede entenderse como una condición previa para poder enseñar de manera interactiva.

En esta línea, las relaciones entre docente y el alumnado son muy beneficiosas tanto para el alumnado como el profesorado (Amorim et al., 2022; Hagenauer & Volet, 2014; Xu & Yang, 2019) pero éstas no conducen directamente a resultados positivos (Hagenauer & Volet, 2014). Sin embargo, de acuerdo con Amorim et al. (2022) la relación entre profesorado y estudiante puede mejorar el bienestar emocional del docente y que, consecuentemente, puede afectar al bienestar del alumnado y de su aprendizaje (Carroll et al., 2022). Así pues, para Hagenauer et al. (2015) cuando el docente se siente más conectado y cercano y, fluye una buena comunicación entre ellos, se perciben más felices y con menor ansiedad y, por consiguiente, ello repercute positivamente sobre el alumnado y el aprendizaje del aula. Además, el docente se siente más motivado para enseñar de forma interactiva, ya que ello requiere un tiempo y esfuerzo adicional.

Mediante el objetivo específico 1.1. y 1.2. se aprecia que entre la muestra española e irlandesa el entorno juega un papel similar en el desarrollo de las competencias genéricas, confirmando la Hipótesis 1.

En cuanto al objetivo 1.3. el entorno también influye en las cinco dimensiones (iniciativa social, estabilidad emocional, flexibilidad, apertura de mente y empatía cultural) que hacen referencia a la competencia intercultural en ambas muestras. En este caso, se aprecia que al unir el contexto de entorno de enseñanza-aprendizaje de Kember y Leung (2009) con las competencias interculturales, el sentido de estas últimas se modifica al no encontrarse enmarcado dentro de un entorno intercultural.

En primer lugar, en cuanto a la muestra española, cuando el docente lleva a cabo actividades que se alejen de las clases tradicionales y requieran de un aprendizaje más interactivo se obtiene que el alumnado se siente más inseguro o agobiado (menor estabilidad emocional) debido a una mayor participación por su parte, presenta baja iniciativa (menor iniciativa) y seguir un plan o reglas principalmente (menor flexibilidad).

Este hecho concuerda con la literatura, debido a que de acuerdo con Rekalde y García (2015) el uso de metodologías que requieran enfrentarse a nuevas situaciones y en las que la respuesta no esté asegurada son las más adecuadas para aprender en función de las características de las sociedades actuales. No obstante, no consideran sorprendente que genere sentimientos de inseguridad, desconcierto hacia la falta de control o miedo a lo desconocido. En este sentido, para Brown (2008) las actividades que generan un alto sentimiento de riesgo y desafío corresponden a una zona incómoda y que requieren de una mayor atención y esfuerzo, en donde el alumnado debe superar sus problemas y salir de su “zona de confort” favoreciendo su crecimiento personal (Brown, 2008; Hattie & Clarke, 2019; Herraiz-García & Miño-Puigcercós, 2015; Panicucci, 2007).

En cambio, y siguiendo con el objetivo 1.3. (en la muestra española) cuando mejor sea la relación entre el profesorado y el alumnado, éste desarrolla una mayor flexibilidad y una mayor estabilidad emocional. De acuerdo con Coll et al. (2012) el modo en que los docentes responden al alumnado cuando éstos requieren de su ayuda puede incrementar la confianza de sus capacidades. Explicado de otra forma, las creencias sobre las capacidades y la valoración o expectativas positivas por parte del docente pueden motivar al estudiantado a esforzarse en controlar y gestionar su proceso emocional para lograr los resultados de aprendizaje esperados y, si además el estudiantado recibe retroalimentación sobre su proceso,

puede influir a que éstos se sientan más competentes para llevarlos a cabo. Por tanto, la relación docente-estudiante en educación superior tiene una doble dimensión, afectiva y de apoyo (Hagenauer & Volet, 2014).

Continuando con el objetivo 1.3., se obtuvo que la relación entre el alumnado y el aprendizaje cooperativo que surge entre ellos, fomenta la empatía cultural, apertura de mente e iniciativa social. De acuerdo con la literatura, la heterogeneidad dentro del grupo-clase y dentro de los propios grupos de trabajo (por edades, nacionalidades, experiencias laborales, de movilidad, etc.) permiten no solo la oportunidad de aprender desde diferentes vivencias, sino también a tener una perspectiva más global de las cosas que se ven reflejadas en los trabajos en grupo (Alcalá del Olmo et al., 2020).

En este sentido, para Poort et al. (2019) la diversidad cultural de las que forman parte los estudiantes universitarios ofrecen diversas perspectivas al grupo y, no solo permiten aumentar la calidad del aprendizaje y la toma de decisiones, sino también este hecho fomenta que los estudiantes tengan una mente más abierta hacia otras perspectivas y empática con el resto de los integrantes (Guerra et al., 2019; Sternberg, 2019; Vazirani et al., 2019a).

Sin embargo, no es solo importante que exista diversidad dentro del grupo sino que se asegure la integración de todos los miembros y su colaboración activa (Liang & Schartner, 2020; Villa & Poblete, 2007), ya que los beneficios del trabajo en equipo no se consiguen automáticamente por ubicar los estudiantes en un grupo (Cumming et al., 2005; Poort et al. 2019), ni tampoco conducen necesariamente al despliegue de las competencias interculturales (Liang & Schartner, 2020).

Por otro lado, se obtiene a partir de los resultados del objetivo 1.3. (en muestra española) que las competencias interculturales correlacionan con las competencias intelectuales y de trabajo en equipo, en concreto, la iniciativa social, la empatía cultural y la apertura de mente; y en el caso de la estabilidad emocional con la dimensión intelectual, indicando un refuerzo mutuo entre ellas.

En cuanto a la muestra irlandesa (objetivo 1.3.), se obtiene que la docencia predice de forma directa y significativa el desarrollo de la competencia de apertura de mente, indicando que cuando el docente lleva a cabo una docencia más participativa o interactiva, el alumnado se involucra más con otras culturas y se encuentra abierto a más ideas. Este hecho coincide con la literatura, puesto que cuando se aspira a que los estudiantes no sean meros observadores sino que se involucren con la clase, participen activamente (García & Lorente,

2017), puedan discutir, preguntar y compartir con el resto de la clase (Han & Hamilton, 2022).

En este sentido, este hecho no solo favorece el aprendizaje del alumnado sino que el darles un espacio para expresar sus visiones aporta múltiples beneficios, puesto que no solo dan un mayor protagonismo al alumnado sino que el alumnado a partir de sus propias situaciones reales comparte información y, donde los diversos estudiantes pueden identificar, conectar con las distintas perspectivas y usarlas para enmarcar su realidad (Brooker et al., 2017), sobre todo, cuando son personas que provienen de diferentes realidades culturales.

Por otro lado, del mismo modo que en la muestra española, en la muestra irlandesa también se obtiene que la relación entre el alumnado predice la competencia de empatía cultural, iniciativa social e apertura de mente. Asimismo, estas tres competencias correlacionan positivamente con la competencia intelectual y de trabajo en equipo. Así pues, se confirma también la Hipótesis 2. debido a que el entorno de enseñanza-aprendizaje también predice las competencias interculturales del alumnado universitario español e irlandés.

Con lo que respecta al objetivo 1.4. en el análisis multimuestra. Se sigue obteniendo en ambas muestras que los mismos elementos del entorno de enseñanza-aprendizaje predicen directa o indirectamente las competencias de trabajo en equipo y las competencias intelectuales. Estos hechos, coinciden con la literatura tal y como previamente se ha comentado. No obstante, en cuanto a las competencias interculturales, se obtiene que en la muestra española la docencia predice negativamente la flexibilidad y la estabilidad emocional como se había obtenido en el objetivo 1.3. y en la muestra irlandesa se obtiene que predice la competencia de apertura de mente como previamente se había obtenido y explicado.

Por otro lado, en ambos casos la relación del alumnado con el docente predice positivamente la estabilidad emocional del alumnado (objetivo 1.4). Por tanto, se aprecia que la relación entre ambos es una condición importante para que el alumnado se sienta seguro, menos preocupado y agobiado dentro del entorno del aula. Por último, en ambas muestras la relación entre el alumnado es fundamental para desarrollar las competencias interculturales, sobre todo, las que hacen referencia con la apertura de mente, la empatía cultural y la iniciativa social.

Hasta el momento, en ambas muestras, el papel del entorno influye sobre las competencias genéricas, no obstante, con el objetivo 1.4. se pretendía dar un paso atrás, para analizar cada uno de los elementos del entorno (por separado) que influían sobre cada una de las competencias. En primer lugar, en cuanto a la muestra española, a partir de los resultados obtenidos en el 1.4. se ha obtenido que el aprendizaje activo predice las competencias de adaptabilidad, la resolución de problemas, los conocimientos informáticos y la estabilidad emocional. Siendo necesaria para el incremento de estas competencias, excepto en el caso de la estabilidad emocional.

Estos hechos coinciden con la literatura previa. Por tanto, cuando el docente emplea una docencia interactiva incrementa en la muestra española la competencia resolutive y la adaptabilidad, puesto que el alumnado debe hacer frente a nuevas situaciones (Rekalde & García, 2015) y que, de acuerdo con Trinidad et al. (2020) un aprendizaje activo efectivo no tiene por qué ser fácil sino que para reforzar las competencias debe ser un desafío para el alumnado y, por tanto, las actividades que generan un alto sentimiento de riesgo o desafío pueden disminuir la estabilidad emocional del alumnado (Brown, 2008).

Por otro lado, según Selvaratnam (2021) cada vez es más común que los espacios tradicionales de enseñanza sean apoyados con las tecnologías para obtener un aprendizaje activo y enriquecedor añadiendo la oportunidad de desarrollar las competencias como las TICs y otras adicionales requeridas para el siglo XXI.

Asimismo, en la muestra española, la coherencia del currículum predice los conocimientos informáticos, las habilidades de comunicación, apertura de mente y flexibilidad. De acuerdo con Brooks y Brooks (1999) cuando cada uno de los cursos se encuentre debidamente conectados y sean coherentes con el plan de estudios esto puede tener un efecto positivo sobre el alumnado, debido a que le será más fácil su aplicabilidad en otros contextos y, podrá entenderlo como un todo que forma parte de un plan de estudios.

Por otro lado, en relación al feedback que ofrece el docente para ayudar al aprendizaje, se ha obtenido en el resultado 1.4 que ésta mejora la estabilidad emocional pero reduce la apertura de mente. Por tanto, cuando el alumnado recibe retroalimentación aumenta su seguridad sobre las tareas académicas pero, el hecho de obtener retroalimentación por parte del docente, hace que tenga que concretar sus ideas. De acuerdo con Hattie y Clarke (2019) el feedback permite reducir la brecha entre el estado actual de la tarea del alumnado y lo que esperaba de él en la tarea. Éstas son necesarias para la mejora del aprendizaje (Hattie

& Timperley, 2007) e influyen en la estabilidad emocional del alumnado (Ackerman & Gross, 2010).

Además, otros de los componentes del entorno es la carga de trabajo, cuando ésta es razonable mejora de acuerdo a los resultados obtenidos en el 1.4 (muestra española) el aprendizaje autogestionado y, las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. De acuerdo con la literatura, cuando la carga de trabajo es aceptable ésta permite disfrutar del proceso y, no tomar atajos indeseados que lleven a un aprendizaje superficial (Gijbels & Dochy, 2006; Kember & Leung, 1998; Lizzio et al., 2002).

Un aspecto destacable obtenido en el objetivo 1.4. en la muestra española es que las relaciones tanto entre docente y estudiantes, como entre los estudiantes son las que mayores competencias predicen. En el caso de la relación docente y estudiantes, éstas predicen el pensamiento crítico, pensamiento creativo, adaptabilidad, resolución de problemas, empatía cultural y apertura de mente. Mientras que la relación entre estudiantes predice el pensamiento creativo, aprendizaje autogestionado, adaptabilidad, habilidades de comunicación, habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, iniciativa social y apertura de mente.

Por tanto, este hecho hace pensar sobre la importancia de las relaciones en el contexto universitario español. Así pues, como indica Mena (2013) la educación tiene que ser entendida no solo como un proceso de enseñanza-aprendizaje sino también como un proceso para la socialización y, que a su vez, pueden influir en el desarrollo de las competencias genéricas. También, relacionada con la relación entre estudiantes, se encuentra el aprendizaje cooperativo que surge entre éstos, el cual permite desplegar una serie de competencias como: aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprendizaje autogestionado, resolución de problemas, habilidades de comunicación, iniciativa social y apertura de mente.

Mientras que en la muestra irlandesa, siguiendo los resultados del objetivo 1.4., se obtuvo que el aprendizaje activo y el aprendizaje cooperativo son los componentes del entorno que más influyen en el desarrollo de las competencias genéricas. Por un lado, el aprendizaje activo permitió predecir el pensamiento crítico, pensamiento creativo, aprendizaje autogestionado, adaptabilidad, resolución de problemas, habilidades de comunicación, habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, conocimientos informáticos

y apertura de mente. Mientras que el aprendizaje cooperativo predice todas las competencias (en excepción de la apertura de mente, la estabilidad emocional y la flexibilidad).

Otros de los aspectos del entorno que se ha obtenido en el objetivo 1.4. es la carga de trabajo percibida y que, cuando ésta era excesiva en la muestra irlandesa, el alumnado se sentía excesivamente estresado para completarlo, se debía adaptar más a la situación, tomar más su propia iniciativa y considerar otros puntos de vista alternativos. No obstante, se obtuvo que, en estos casos, el alumnado irlandés desplegaba mayores habilidades comunicativas e interpersonales con el grupo de trabajo y, se sentía más empático con el resto de los estudiantes al encontrarse en la misma situación. No obstante, una carga de trabajo razonable mejoraba la estabilidad emocional ya que se encontraba menos preocupado o agobiado.

Por otra parte, el uso de diferentes métodos de evaluación, en el que se evalúan tanto la comprensión del contenido como la capacidad analítica mejora el pensamiento crítico, el aprendizaje autogestionado, adaptabilidad, resolución de problemas del alumnado y, se reduce la estabilidad emocional y la flexibilidad. Este hecho, coincide con la literatura, debido a que el uso de diferentes métodos de evaluación permite el despliegue de diferentes competencias (Pereira et al., 2022). Por este motivo, de acuerdo con Uiboleht et al. (2018) y Vallés et al. (2018) probablemente la mayoría de docentes utilicen diferentes métodos para favorecer las diferentes competencias del alumnado.

Por último, otro de los resultados obtenidos fue en cuanto a la relación entre estudiantes que mejoraba la estabilidad emocional del mismo y las habilidades interpersonales y de trabajo en equipo por motivos ya justificados previamente mediante la literatura. Por otro lado, el feedback por parte del docente permitía una mejora en los conocimientos informáticos.

Por tanto, se confirma la hipótesis 3, debido a que se aprecia en los estudiantes españoles las relaciones entre profesor-estudiantes y entre estudiantes tienen una gran influencia en el desarrollo de las competencias genéricas mientras que en los estudiantes irlandeses prevalece una docencia interactiva y un aprendizaje cooperativo entre sus miembros.

Por último, mediante los resultados obtenidos en el segundo objetivo, tanto en la muestra española como irlandesa, se encuentran algunas diferencias en función de los factores socio-personales, generalmente con un tamaño de efecto pequeño y, por tanto,

coincidiendo así con la literatura (Almerich et al., 2018). No obstante, sobre todo en la muestra española, se encuentran diferencias significativas en cuanto a la presencia de personas de otras culturas en clase y el contacto con ellas (en buena parte de las competencias), en donde los estudiantes que se encuentran envueltos con otras culturas o mantienen contacto se perciben con mayores competencias interculturales. Esto también coincide con la literatura (Carballal, 2017; Carballal & Pinillos, 2020).

En cuanto a la diferencia entre ambas muestras, se obtiene que en cuanto a las competencias intelectuales, de trabajo en equipo y los conocimientos informáticos, generalmente los estudiantes irlandeses se perciben más competentes mientras que en las competencias interculturales los estudiantes españoles (excepto en la iniciativa social).

18. Limitaciones y líneas futuras de investigación

En cuanto a las limitaciones de la presente tesis doctoral, la primera de ellas hace referencia a que ésta se centra únicamente desde la perspectiva del alumnado. Para futuras investigaciones, sería idóneo que si el entorno se define por los componentes que forman parte de ésta y del papel que aportan en el entorno, se tuviesen en cuenta también la visión del docente y, del alumnado de primera y segunda generación, además de los estudiantes internacionales.

Por otro lado, como limitación y también como propuesta de mejora para futuros estudios podría ser el uso de diferentes instrumentos de recogida de información, por ejemplo, mediante las entrevistas se podría complementar la información desde una perspectiva cualitativa. Así pues, para futuras investigaciones se propone situar el estudio en un contexto más amplio, que conecte con la triangulación necesaria para hacer frente e enriquecer el objeto de investigación desde diferentes prismas, especialmente para situar un tema tan complejo e influenciado por diversas causas, las cuales pueden o no estar interrelacionadas.

El tamaño de la muestra sería otro aspecto a tener en consideración para las futuras investigaciones, sería conveniente ampliar la muestra y tener una muestra más equitativa en cuanto al número de estudiantes de las diferentes nacionalidades que se tengan en cuenta. Ligado a lo anterior, otra de las limitaciones hace referencia a las titulaciones, en el caso de la

muestra española no se ha podido obtener una proporción similar de los estudiantes de magisterio con respecto a las titulaciones de educación social y pedagogía. Por otro lado, en cuanto a la muestra irlandesa la única titulación que se ha tenido en cuenta fue la titulación de magisterio.

Asimismo, otra de las limitaciones y siguiendo en esta línea, fue en cuanto al género. A pesar de que se esperaba tener una proporción similar entre hombres y mujeres, tanto en la muestra española como irlandesa, el número de mujeres en la educación superior y, concretamente en las ramas de educación es un hecho apreciable a nivel nacional en ambos países.

Otra limitación y, para tener en cuenta en el futuro, sería deseable que se tuviesen en consideración los cuatro cursos académicos. De igual forma, otra de las propuestas futuras sería la realización de un estudio longitudinal para analizar el incremento de las competencias percibidas desde el primer año hasta el último.

Finalmente, como última propuesta se podrían tener en cuenta otras competencias necesarias en la educación superior como podrían ser la competencia emocional mencionada previamente o las competencias investigadoras cada vez más necesarias entre los estudiantes universitarios.

19. Conclusiones

The teaching-learning environment is fundamental to competency-based education. The way in which teachers teach has a great influence on learning. In addition to the relationships that are generated within higher education classrooms.

The incorporation of generic competencies in the training of future graduates leads to the question of how this type of competencies are taught in higher education, the answer being a challenge and a point of reflection to rethink current education. On the one hand, it is inevitable to think about how these competencies can be applied in the teaching-learning process, at what point these competencies are taught or evaluated.

On the other hand, we cannot forget the importance of teacher training in this field and the conditions that allow for training in generic competencies. This fact is due to the work required for this type of competency-based training requires from the teacher a much

more personalized teaching, diversity in the evaluation processes, constant feedback and the use of different active and applicable methodologies that allow the deployment of this type of competencies.

All this means that teachers have to spend a lot of time and effort thinking about their subjects and the competencies that can be developed from them, not only the specific ones but also the generic ones (which are often left to one side). In addition, the time required to prepare the teaching according to the competencies and to build assessments that allow students to put the various competencies into practice.

Thus, in the 21st century, characterized by its complexity, instability and constant change and evolution, it is no longer only important to know how students learn, but also how they live and relate to others. The generic competencies enable students to understand and influence society, to manage themselves in order to continue learning autonomously and throughout life, to connect with others by participating effectively in all spheres.

Moreover, the fact that they are characterized by being enduring in time, helps students to have sufficient tools to be able to face the future that awaits them. This fact suggests the importance of these competencies in the current state of education. The reflection of this can also be seen in the COVID-19 pandemic, which foreshadowed the future of what would happen in later years in university education.

All this makes it necessary to innovate in the learning processes of these competencies, through experiential methodologies and with the help of other professionals when the competencies are more complex to deploy in students. The aim of this thesis is to address the importance of training in generic competencies, competencies necessary in the academic environment and transferable to the work environment. This work provides several relevant aspects in the training of generic competences in European universities.

On one hand, the way in which teachers prepare their classes is key to the development of competencies, since until today (it may be a shared function in the near future) it is the teacher who schedules the classes from the first to the last session and all that this entails. Therefore, it is in their hands that the classrooms become shared spaces to think and reflect and, above all, so that everyone can contribute their vision and way of seeing reality. Where tasks are ambitious and meaningful for the student who learns, where they are

connected with external reality and where connections are established between the knowledge and previous experiences of the students.

Evidently, the methodologies in which the students involved must face new situations where there is no assured solution is one of the most appropriate ways according to the current and future society. Feelings of insecurity, lack of control or fear of making mistakes are reactions that they will also have to experience outside the university stage. However, it is necessary for students to leave their comfort zone, making use of higher order competencies, to place themselves in a zone of growth and learning (critical, creative, problem-solving, adaptability, etc.), only then will they be able to face the challenges and challenges that await them after leaving university.

On the other hand, although in this study the relationship between students and the cooperation that arises among them is the component of the teaching-learning environment that most influences the development of teamwork competencies, this does not mean that the teacher does not play a fundamental role in its deployment. From the learning-centered model, although the student is the protagonist, the teacher motivates, mediates, guides and supports the students in their learning process.

Therefore, in the work that requires cooperative learning of students, the teacher makes prior decisions such as what the learning outcomes will be, how to form the group (by choice or by the teacher), the number of students, the subject of the task, the duration and issues such as: what to do, how to do it and how it will be evaluated. In addition, it provides follow-up and feedback. As has been seen in the literature, intervention or supervision (when necessary) by the teacher helps to reduce conflicts or problems between groups. Therefore, there is no doubt that the teacher's role is fundamental to maintain group cohesion.

Another of the conclusions reached from this thesis is that when students develop communication skills and interpersonal and teamwork skills, these facilitate the development of other higher order (intellectual) competencies. However, at present this is not always the case, because the perceived workload means that students have to make use of shortcuts (e.g., dividing the work without a global vision) that prevent not only the development of the aforementioned skills but also of higher-order competencies.

In this sense, an important point to reflect on is the workload. In this study, at least in Spanish students, it was found that a reasonable workload improves self-managed learning. Likewise, when they work in groups, it helps them to feel less stressed and to have time to

improve their interpersonal and teamwork skills. It also helps students to feel less overwhelmed and stressed and to take more initiative.

However, it is important to take into consideration that real workload is not the same as perceived workload. Therefore, it is necessary that, from the first year, students are taught how to manage and make effective use of time, to plan and prioritize, to stimulate motivation and interest. In addition, given that the perceived workload influences the emotional stability of the students, since these tasks have a significant weight in the grades, it would also be relevant to work on emotional competence.

Emotional competence is a key competence to manage one's own emotions, feelings and emotional self-regulation of students to overcome different barriers, also after the pandemic period, more cases of university students with anxiety or depression have been found. There are many factors that may have influenced, but one of them could be the lack of training in emotional competence, which is not worked in higher education and, therefore, it would be relevant to rethink the consideration of this competence.

In this line, the relationship between the teacher and the students can also improve the emotional stability of the students. This is a special type of relationship that can be the key to academic, social and emotional development. A strong teacher-student relationship can promote enthusiasm and enjoyment of learning. Clearly, the role of the teacher can support students in the construction of knowledge, but it can also increase their confidence in their abilities, empower and motivate them.

On the other hand, the relationship between students in higher education classrooms can improve intercultural competencies such as cultural empathy, open-mindedness and social initiative. However, the fact that cultural diversity exists is not always equivalent to the development of intercultural competencies. As with teamwork competence, it is important to work on them and put them into practice, i.e. to learn to listen and pay attention to the emotions, thoughts and behaviors of others, to have an open and non-judgmental attitude, to take the initiative to interact and engage with people from other cultures.

One of the most relevant contributions of this thesis was the incorporation of intercultural competencies in a model that took into account the teaching-learning environment and relevant competencies for this century, such as intellectual and teamwork competencies. However, the literature and the current context present us with the need to

develop intercultural competence for intercultural societies such as ours. It seems to be evident that this type of competencies encompasses or will soon encompass the generic competencies demanded in today's societies (critical thinking, creativity, adaptability, problem solving, interpersonal and teamwork skills, communication skills).

In other words, effective communication may be between people from different cultures, teamwork may be with heterogeneous groups and, therefore, cultural empathy, open-mindedness or social initiative may be necessary to adapt and interact and work in culturally diverse environments. Therefore, the competencies needed for university students in future environments require the combination of generic competencies (named above) in which the intercultural component comes into play. In addition, although this was not the objective of this study, it can be seen that there is a correlation between the generic competencies mentioned and intercultural competencies.

With regard to this question, one of the questions that could arise is, if cultural diversity is not frequent in university classes, is it possible to continue working on these competencies? Obviously, this is possible since diversity is a fact both in society and in higher education institutions (according to the data obtained), it is only necessary to know how to connect society with the classroom or how the classroom can contribute to society. Hence, the teacher again has an important role to play in guiding the students not only in integrating all national and international students in the classroom, but also in finding strategies with the help of the students to create connections between the classroom and the external reality.

Throughout the doctoral thesis research, it has been argued the importance of connecting theory with practical scenarios, with problems that may arise in the profession or in real cases, that is, from society to the classroom, but it is also necessary that from the classroom we contribute to society, that is, that what is done in class is transferable outside the classroom to other people (whenever the case arises). So that society gives meaning to what is learned in the classroom and this learning serves to enrich society. Hence, the importance of the double directionality (society-classroom; classroom-society). An example of this could be through educational proposals such as service-learning.

Likewise, another of the conclusions that have been reached is that in order to create a favorable climate for learning, there must be a shared responsibility among the members that compose it. In other words, teachers can do everything in their power to ensure that a series

of competencies are deployed, but if the students are not interested or do not do their part, this will not be possible. For the students to feel part of the class and approve the competencies, it is necessary not only the contribution of the teacher but also of the rest of the class, i.e. communication, cooperation, interaction. In other words, the teacher creates the space, plays the role of mediator, motivator, guide, but finally the ultimate effort falls on the student himself, who is the protagonist of his own learning.

To conclude, it can be said that there is no single formula for the teaching-learning environment to deploy generic competencies. As can be seen in the Spanish students, teacher-student and student-student relationships have a great influence on the development of generic competencies, while in the Irish students, interactive teaching and cooperative learning among its members. It is not possible to confirm whether this fact is due to the country of origin, since in the end each class is unique and unrepeatable because of the members that form it and the interaction and practices that arise among them.

However, it can be affirmed that it is not a single component of the teaching-learning environment that allows the deployment of these competencies, but rather a combination of them. Nevertheless, the ideal would be to select those strategies that allow the greatest educational benefits in the least possible time and resources.

With all this we can conclude that higher education classrooms are not only a challenge for students who will then have to transfer these tools to face the challenges ahead, but also a great challenge for teachers, since teaching students in today's society not only involves providing information but also helping them to think, feel, act, develop skills so that they can learn to learn and, most importantly, grow as civic, responsible and respectful people with the world around them.

Finally, it is considered that the teaching of generic competencies still has a long way to go in European universities, so that the education received by university students is an integral education and can respond to what society expects of them. However, it should not be forgotten that the development of generic competencies does not begin and end at the university, but that over time they are developed and, based on the different spheres (educational, social, labor, etc.), they are adapted and perfected.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abualrub, I., & Stensaker, B. (2018). How are universities responding to demands for an improved learning environment? *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 721-732. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311991>
- Abualrub, I., Karseth, B., & Stensaker, B. (2013). The various understandings of learning environment in higher education and its quality implications. *Quality in Higher Education*, 19(2), 90-110. <https://doi.org/10.1080/13538322.2013.772464>
- Ackerman, D., & Gross, B. (2010). Instructor feedback: how much do students really want? *Journal of Marketing Education*, 32(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/0273475309360159>
- Adalid, M., & Carmona, C. (2015). Las competencias interculturales y el programa erasmus. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 179-188). Bubok.
- Adalid, M., Carmona, C., Vidal, J., & Benlloch, M.J. (2018). Competencias interculturales en educación superior: aspecto clave para la movilidad. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 97-114. <https://doi.org/10.14201/eks201819197114>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004a). *Libro blanco para el título de grado en Pedagogía y Educación Social*. ANECA.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2004b). *Libro blanco para el título de grado en Magisterio*. ANECA.
- Aguaded, E. (2012). Desarrollo de competencias personales en contextos multiculturales universitarios. En H. Salmeron, S. Rodríguez, y M. L. Cardona (Eds.), *Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios* (pp. 55-92). Publicacions de la Universitat de València.
- Aguilar, M.P., & Quispe, R. (2015). *Evaluación de la coherencia externa del diseño curricular regional de Arequipa* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de

- Perú]. Registro Nacional de Trabajos de Investigación
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2662722>
- Agut, S., & Grau, R. M. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Revista de Relaciones Laborales*, 9, 13-24.
- Alarcón, G., & Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44318
- Alcalá del Olmo, M.J., Santos, M.J., & Leiva, J.J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(40), 6-23.
<https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Alcoba, J. (2013). Organización de los métodos de enseñanza en función de las finalidades educativas: el alineamiento curricular en educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 241-255.
- Aldridge, J., & Fraser, B. (1999). A cross-cultural study of classroom learning environment in Australia and Taiwan. *Learning Environment Research*, 3(2), 101-134.
- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S., & Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en el alumnado universitario de educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en el alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23853>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I., & Orellana, N. (2021). The influence of using ICT in high-skills competences and ICT competences. A structural model. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3845-3869.
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10437-y>

- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J.M., Cebrián, S., Vidal, J., & Vazirani, S. (2019). Competencias y uso de las TIC, y las creencias pedagógicas del profesorado. En A. Alias, D. Cebrián, y J. Francisco (Coord.), *Tecnologías para la formación de profesionales en educación* (pp.78-91). Dykinson.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(6), 235-272.
- Álvarez, S., Pérez, A., & Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Conserjería de Educación y Ciencia.
- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010). *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Amorim, R.d.C., Golz, N., Polega, M., & Stewart, D. (2022). The impact of curiosity on teacher-student relationship. *Journal of Education*, 202(1), 15-25. <https://doi.org/10.1177/0022057420943184>
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 100-123. <https://doi.org/10.1177/1059601105275267>
- Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.176-205). Ediciones Morata.
- Applefield, J., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: towards a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Arribas, J.M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 381-404.
- Arvanitakis, J., & Hornsby, D.J. (2016). Are Universities Redundant?. En J. Arvanitakis y D.J. Hornsby (Eds.), *Universities, the citizen scholar and the future of higher education* (pp. 7-20). Palgrave Macmillan.

- Asunción, S. (2019). Metodologías activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica- Educativa*, 19(1), 65-80.
- Atxurra, C., & Villardón-Gallego, L. (2015). La competencia trabajo en equipo. En L. Villardón-Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 79-102). Narcea.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environment to stimulate Deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Bail, C. (2008). The configuration of symbolic boundaries against immigrants in Europe. *American Sociological Review*, 73, 37-59.
- Bainbridge, A., & Houser, M. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219. <https://doi.org/10.1080/03634520009379209>
- Bardají, F. (2006). *Literatura sobre inmigrantes en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/Observatorio_permanente_inmigracion/publicaciones/fichas/LITERATURA_SOBRE.pdf
- Barnett, R. (2007). *A will to learn. Being a student in an age of uncertainty*. McGraw-Hill.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Barrio del Campo, J. A., & Barrio, Á. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 73-84.
- Bautista, J. M. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *Revista Educación*, 3, 189-196.

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, y P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp.59-72). Springer.
- Behrnd, V., & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213-223. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.005>
- Bennett, J.M. (2013). Intecultural practices: international/multicultural education. En M.J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: paradigms, principles and practices* (pp. 105-136). Intercultural Press.
- Berry, J.W. (2006). Stress perspectives on acculturation. En D.L. Sam y J.W. Berry, *The cambridge handbook of acculturation psychology* (pp.43-57). Cambridge.
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K., & Rosas-Lagos, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 23, 199-223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Birenbaum, M., & Feldman, R. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-98. <https://doi.org/10.1080/0013188980400109>
- Blanco, A., Morales, P., & Torre, J. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Octaedro.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *ETD – Educação Temática Digital*, 9, 68-94.

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.
- Boni, S., Lozano, J., & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 123-131.
- Bonsón, M. (2009). Desarrollo de competencias en educación superior. En A. Blanco (Coord.), *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior* (pp. 17 - 34). Narcea ediciones.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creating in and of the curriculum. *Higher Education*, 78, 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Bovill, C., Bulley, C., & Morss, K. (2011). Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.515024>
- Bozu, Z., & Canto, H. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Braslauskas, J. (2021). Developing intercultural competences and creativity: The foundation for successful intercultural communication. *Creativity Studies*, 14(1), 197-217. <https://doi.org/10.3846/cs.2021.14583>
- Brauer, D., & Ferguson, K. (2015). The integrated curriculum in medical education: AMEE Guide No. 96. *Medical Teacher*, 37(4), 312-322. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.970998>
- Briones, R. (2018). Religiones e inmigración en la España actual. Análisis de los cambios en el campo religioso. *Gazeta de Antropología*, 34(2), 1-16.
- Brooker, A., Brooker, S., & Lawrence, J. (2017). First year students' perception of their difficulties. *Student Success*, 8(1), 49-62. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i1.352>

- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J., & Neill, S. (2021). Teachers activating learners: the effects of a student-centred feedback approach on writing achievement. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103387>
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R., & Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *The Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 14-32. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2>
- Brooks, J., & Brooks, M. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?. *Innovations in Educational and Teaching International*, 52(6), 663-674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>
- Brown, M. (2008). Comfort zone: model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12.
- Bücker, J., & Poutsma, E. (2010). Global management competencies: a theoretical foundation. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 829-844. <https://doi.org/10.1108/02683941011089116>
- Bultseva, M.A., & Lebedeva, N. M. (2021). The role of intercultural competence, in the relationship between intercultural experiences and creativity among students. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 256-264. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.010>
- Burmeister, K. (2021). Using assessment to improve student learning in a diversity course. *College Teaching*, 70(1), 105-110. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1901069>
- Burns, E.C., Martin, A.J., & Collie, R.J. (2017). Understanding the role of adaptability and personal best (PB) goals in students' academic outcomes: A social cognitive perspective. *BJEP Monograph Series II*, 12, 111-143.

- Buskirk-Cohen, A., & Plants, A. (2019). Caring about success: students' perceptions of professors' caring matters more than grit. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(1), 108-114.
- Byungura, J.C., Hansson, H., Muparasi, M., & Ruhinda, B. (2018). Familiarity with technology among first-year students in Rwandan tertiary education. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 30-45.
- Çalışkan, H., & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4152-4156. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.656>
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Carballal, A. (2017). *Competencias profesionales en entornos empresariales internacionales o multiculturales: el papel de la experiencia internacional y la formación intercultural* [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO) <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=CUKmN%2BsfSeU%3D>
- Carballal, A., & Pinillos, J. (2020). Competencias profesionales y organizaciones multiculturales: identificación e instrumentos de medida de la competencia intercultural. *Revista Internacional de Organizaciones*, 24, 367-391. <https://doi.org/10.17345/rio24.367-391>
- Carballal-Broome, A., & Pinillos-Costa, M.J. (2018). La personalidad multicultural y su relación con la educación en el extranjero. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 129-145. <https://doi.org/10.30827/modulema.v2i0.8299>
- Cardona-Moltó, C., Tichá, R., Abery, B., & Chiner, E. (2017). Análisis de la coherencia de los planes de estudio de maestro con el estándar de la diversidad desde la perspectiva del alumnado. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp.97-104). Octaedro.

- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-terms: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carmona, C., Benlloch, M.J., Vazirani, S., & López-Francés, I. (2019). Internationalization at home through life stories: a tool in higher education classroom. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A.M. Rodríguez-García, y J. López (Eds.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 850-859). Dykinson.
- Carmona, C., López-Francés, I., Hernaiz-Agreda, N., & Vazirani, S. (2018). The role of students' competences for mobility in higher education. *The European Proceeding of Social & Behavioural Sciences*, 60, 941-947. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.116>
- Carmona, C., Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J.P. (2013). Competencias interculturales: aspecto clave para la internacionalización. En J. Gacel-Ávila y N. Orellana (Coords.), *Educación Superior: gestión, innovación e internacionalización* (pp. 195-214). Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Carmona, C., Van der Zee, K.I., Van Oudenhoven, J.P., & Hernaiz-Agreda, N. (2016). Intercultural competences and self-identity as key factors to adaptation. En C. Roland-Levy, P. Denoux, B. Voyer, P. Boski, y W. K. Gabrenya (Eds.), *Unity, and culture. Proceeding from the 22nd Congress of the International Association for Cross Cultural Psychology*. https://scholarworks.gvsu.edu/iaccp_papers/207
- Carmona, C., Vazirani, S., & Hernaiz, N. (2022a, mayo 25-27). *Fotovoz como herramienta pedagógica para trabajar la diversidad cultural en educación superior*. VI Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, España.
- Carmona, C., Vazirani, S., Bell, J., Muñoz, D., Benlloch, M.J., & Hernaiz, N. (2022b, junio 14-17). *La retroalimentación entre iguales y el checklist como herramientas de*

aprendizaje en educación superior. XX Congreso Internacional de Investigación Educativa (AIDIPE), Santiago de Compostela, España.

Carmona, C., Vazirani, S., Muñoz, D.I., Galvis, M.J., & Hernaiz, N. (2020). Internacionalización en casa: una iniciativa para promover y desarrollar competencias lingüísticas e interculturales en el aula de educación superior. En J.F. Durán, J. Puche, y E. López (Eds.), *Bases para una docencia actualizada* (pp.131-142). Tirant Humanidades.

Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>

Casanova, M.A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla.

Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20.

Castañeda, Y. (2012). Saberes y conocimientos en la educación. Un rastreo por los informes de la UNESCO de Jacques Delors y Edgar Morin. *Educación y Ciudad*, 222, 23-32.

Castañeda-Figueiras, S., Peñalosa-Castro, E., & Austria-Corrales, F. (2012). El aprendizaje complejo: desafío a la educación superior. *Investigación en Educación Médica*, 1(3), 140-145.

Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 365-380.

Cejudo, R. (2007). Capacidad y Libertad. Una aproximación a la teoría e Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 9-22. <https://doi.org/10.3989/ris.2007.i47.50>

Central Statistics Office (CSO). (2017a). *Press Statement Census 2016 Results Profile 7 – Migration and Diversity*.

<https://www.cso.ie/en/csolatestnews/pressreleases/2017pressreleases/presstatementcensus2016resultsprofile7-migrationanddiversity/>

Central Statistics Office (CSO). (2017b). *Census 2016 Summary Results – Part 1*.

<https://www.cso.ie/en/media/csoie/newsevents/documents/census2016summaryresultspart1/Census2016SummaryPart1.pdf>

Central Statistics Office (CSO). (2017c). *Census of Population 2016 – Profile 7 Migration and Diversity*. <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cp7md/p7md/p7ri/>

Central Statistics Office (CSO). (2019a). *Population and migration estimates april 2019*. <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/er/pme/populationandmigrationestimatesapril2019/>

Central Statistics Office (CSO). (2019b). *Infographic Population and Migration Estimates 2019*.

<https://www.cso.ie/en/csolatestnews/presspages/2019/populationandmigrationestimates2019/>

Central Statistics Office (CSO). (2020). *Population and migration estimates april 2020*.

<https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/er/pme/populationandmigrationestimatesapril2020/>

Cernadas, F., Lorenzo, M., & Santos, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and individual differences*, 17, 241-250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.001>

Chan, C., Leung, D., Lee, D., Chair, S., Yim Ip, W., & Sit, J. (2018). The perception of generic capabilities and learning environment among undergraduate nursing students after the implementation of a senior intake scheme. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), 158-165. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1224325>

- Chang, N., Watson, A.B., Bakerson, M., Williams, E., McGoron, F., & Spitzer, B. (2012). Electronic feedback or handwritten feedback: what do undergraduate students prefer and why? *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(1), 1-23.
- Cheng, M., Lee, K., & Chan, C. (2018). Generic skills development in discipline-specific courses in higher education: a systematic literature review. *Curriculum and Teaching*, 33(2), 47-65. <https://doi.org/10.7459/ct/33.2.04>
- Choi, S., & Khamalah, J. (2017). Internationalization at home. A study of a comprehensive regional university. *International Journal of Educational Reform*, 26(2), 104-122.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29, 617-636. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261580>
- Cifuentes, J. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81.
- Cifuentes, J., Cortés, L., Garzón, N., & González, D. (2020). Desarrollo de las competencias de indagación y explicación a través de prácticas de aula basadas en la enseñanza para la comprensión. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 87-109. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.06>
- Clement-Ricolfe., J. S., & Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Climént, J. (2009). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Coll, C. (2021). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J.C. Toscano, y T. Díaz, *los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.113-126). Fundación Santillana.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 50-59.

- Collie, R.J., Holliman, A.J., & Martin, A.J. (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, 37(5), 632-647. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1231296>
- Colomo, E., & Esteban, F. (2020). La universidad europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista de Educación Comparada*, 36, 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR). (2021). *Informe 2021: las personas refugiadas en España y Europa*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=EN>
- Comisión Europea. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea. (2020). *Bologna with student eyes 2020*. https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2021/01/BWSE2020-Publication_WEB2.pdf
- Consejo de Europa. (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/09000016806ccc0d>
- Consejo de Europa. (2017). *A educación en el Consejo de Europa, Competencias y cualificaciones para la vida en democracia*. <https://rm.coe.int/09000016806fe63e>
- Consejo Económico y Social (CES). (2019). *Informe la Inmigración en España: Efectos y oportunidades*. <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>
- Contreras, J. L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 109-138.
- Contreras-Pulido, P., & Aguaded, I. (2018). Radios universitarias en la encrucijada. El caso de la regulación en Andalucía. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 69-79. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.4>

- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-322.
- Cotterill, S.T. (2015). Tearing up the page: re-thinking the development of effective learning environments in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(4), 403-413. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.862174>
- Craston, S., Bates, E., & Pimlott-Wilson, H. (2021). International work placements: developing intercultural skills? En D. Cairns (Ed.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (pp.333-344). Palgrave Macmillan.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., & Patrick, C. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 147-165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Crespí, P. (2020). How Higher Education can develop generic competences?. *International E-Journal of Advances in Education*, 6(16), 23-29. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.616003>
- Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2019). Diseño y evaluación de un programa en competencias personales transversales en la universidad. En J. Murillo y C. Martínez-Garrido, *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (Vol. V, pp. 963-969). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1), 297-327. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Crisp, B. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581. <https://doi.org/10.1080/02602930601116912>
- Cropley, A. (2005). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Routledge.

- Cuba, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25(48), 7-27. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.001>
- Cumming, J., Woodcock, C., Cooley, S., Holland, M., & Burns, V. (2015). Development and validation of the groupwork skills questionnaire (GSQ) for higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7), 988-1001. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.957642>
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Pearson, P., Schoenfeld, A., Stage, E., Zimmerman, T., Cervetti, G., Tilson, J., & Chen, M. (2008). *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.
- Davies, W.M. (2009). Groupwork as a form of assessment: common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58, 563-584. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9216-y>
- Davis, N., & Cho, M. O. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, 10, 1-22.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Philips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- De Borba, G.S., Alves, I.M., & Campagnolo, P.D.B. (2020). How leaning spaces can collaborate with student engagement and enhance student-faculty interaction in higher education. *Innovative Higher Education*, 45, 51-63. <https://doi.org/10.1007/s10755-019-09483-9>
- De la Orden Hoz, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objetivo de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

- Deardorff, D. (2009). Implementing intercultural assessment. En D. Deardorff (Ed.), *Sage handbook of intercultural competence* (pp. 477-492). Sage.
- Deardorff, D. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Deemer, E., & Smith, J. (2018). Motivational climates: assessing and testing how science classroom environments contribute to undergraduates' self-determined and achievement based science goals. *Learning Environment Research*, 21(2), 245-266. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9252-y>
- Del Barrio, J.A., & Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(2), 15-25.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (autor). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Ediciones UNESCO.
- Department of Justice and Equality. (2016). *The migrant Integration Strategy: A blueprint for the future*. Department of Justice and Equality. http://www.justice.ie/en/JELR/Migrant_Integration_Strategy_English.pdf/Files/Migrant_Integration_Strategy_English.pdf
- Depine, S.A. (2018). *Universidad, organizaciones y competencias genéricas. Una alianza de éxito para el siglo XXI*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Díaz Barriga, F. (2009). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. Toscano, y T. Díaz (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.139-154). Fundación Santillana.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª edición). McGraw-Hill Interamericana.
- Directorio de lugares de culto del Observatorio del pluralismo religioso en España. (2021). *Distribución de lugares de culto según confesiones religiosas*.

- https://www.observatorioreligion.es/banco-de-datos/3_1_distribucion_de_lugares_de_culto_segun_confesiones_religiosas.html
- Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Struyven, K. (2005). Students' perceptions of a problem-based learning environment. *Learning Environment Research*, 8, 41-66. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-7948-x>
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environment for learning*. The Guilford Press.
- Dorman, J., Aldridge, J., & Fraser, B. (2006). Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal*, 7(7), 906-915.
- Dunne, C. (2008). "We know them but we don't know them": A grounded theory approach to exploring host students' perspectives on intercultural contact in Irish university [Tesis doctoral, Universidad Dublin City University]. ORAS DCU Online Research Access Service.
- Dunne, C. (2009). Host students' perspectives of intercultural contact in an Irish university. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 222-239. <https://doi.org/10.1177/1028315308329787>
- Dunne, C. (2017). Can intercultural experience foster creativity? The relevance, theory and evidence. *Journal of Intercultural Studies*, 38(2), 189-212. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1291495>
- Durán, A. (2018). *Resolución de problemas*. Elearning S.L.
- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>
- Echeverría, L.F., Lafont, T., Pineda, J., & Palleres, S. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias laborales blandas y su aplicación en el mercado laboral: un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de

- graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 217-254. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.126>
- Ellis, R., & Bliuc, A-M. (2019). Exploring new elements of the student approaches to learning framework: The role of online learning technologies in student learning. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1469787417721384>
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). *Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: concepts, measures and preliminary findings*. ETL Project.
- Escalona, A. I., & Loscertales, P. (2009). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Espasa, A., & Guasch, T. (2021). ¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el feedback online? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 127-142. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29107>
- Espasa, A., Guasch, T., Mayordomo, RM., Martínez-Melo, M., & Carless, D. (2018). A dialogic feedback index measuring key aspects of feedback processes in online learning environment. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 499-513. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1430125>
- Espejo, R., & Sarmiento, R. (2017). *Manual de apoyo docente. Metodologías para el aprendizaje*. Universidad Central de Chile.
- Espinoza, E., Rivas, H., Lema, R., Reyes, G., Calvas, M., & Velázquez, K. (2019). Formación de competencias comunicativas. Carrera de educación básica. *Revista espacios*, 40(41), 21-33.

- Eurostat. (2020a). *Migrant integration statistics 2020 edition*. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/12278353/KS-06-20-184-EN-N.pdf/337ecde0-665e-7162-ee96-be56b6e1186e?t=1611320765858>
- Eurostat. (2020b). *Migration and migrants populations statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/es#Poblaci.3B3n_migrante:_A_1_de_enero_de_2019.2C_viv.C3.ADan_en_la_EU-27_21.2C8.C2.A0millones_de_ciudadanos_de_pa.C3.ADses_no_pertenecientes_a_la_UE-27
- Eurostat. (2020c). *Learning mobility statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Learning_mobility_statistics
- Eurostat. (2020d). *Tertiary education statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics#Participation_by_level
- Eurostat. (2022). *Migration and migrants populations statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics#Migration_flows:_Immigration_to_the_EU_from_non-member_countries_was_1.9_million_in_2020
- Eurostudent. (2019). *Eurostudent survey VII. Report of the social and living conditions of higher education students in Ireland*. <https://hea.ie/assets/uploads/2021/02/HEA-Eurostudent-Survey-Report-FINAL.pdf>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Faas, D. (2020). New patterns of migration and higher education in Ireland: what are the implications? En M. Slowey, H. G. Schuetze, y T. Zubrzycki (Eds.), *Inequality, Innovation and Reform in Higher Education* (pp. 71-86). Springer.

- Faas, D., & Fionda, R. (2019). Ireland: A shift towards religious equality in schools. En P.A. J. Stevnes, y A.G. Dworkin (Eds.), *The palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education* (pp.603-629). Palgrave Macmillan.
- Faas, D., Darmody, M., & Sokolowska, B. (2015). Religious diversity in primary schools: reflections from the Republic of Ireland. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 83-98. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1025700>
- Farrelly, T., & Murphy, T. (2018). Hindsight is 20/20 vision: what international students wished they had known before coming to live and learn in Ireland. *Journal of International Students*, 8(4), 1848-1864. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1468098>
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Revista Qurrriculum*, 23, 55-79.
- Fernández, C. E., & Villavicencio, C. E. (2017). Habilidades investigativas para trabajos de graduación. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1-12.
- Fietzer, A., Black, N., Ponterotto, J., Magaldi, D., Lipari, K., Pratt, A., & Dillon Jr, G. (2020). The Multicultural Personality Inventory-Short Form: Development and Validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 53(3), 165-181. <https://doi.org/10.1080/07481756.2019.1691460>
- Fleith, D.d.S. (2019). The role of creativity in graduate education according to students and professors. *Estudos de Psicologia*, 36, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180045>
- Flores, J. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 35, 174-186. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Fluckiger, J., Tixier y Vigil, Y., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: involving students as partners in assessment to enhance learning. *College Teaching*, 58(4), 136-140. <https://doi.org/10.1080/87567555.2010.484031>
- Fong, J. (2020). An evaluation of an educational abroad program on the intercultural learning and cross-cultural adaptability skills of university undergraduates. *Higher Education*

- Evaluation and Development*, 14(2), 55-68. <https://doi.org/10.1108/HEED-01-2020-0002>
- Fonseca, J., & Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 83-112.
- Fraser, B. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. *Learning Environment Research*, 1, 1-5.
- Fraser, S., & Bosanquet, A. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03075070600680521>
- Furnham, A., Batey, M., & Martin, N. (2011). How would you like to be evaluated? The correlates of students' preferences for assessment methods. *Personality and Individual Differences*, 50, 259-263. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.040>
- Gal, B., Sánchez, J., González-Soltero, R., Learte, A., & Lesmes, M. (2021). La educación médica como necesidad para la formación de los futuros médicos. *Educación Médica*, 22(2), 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.008>
- Gallego-Ortega, J.L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2018). Percepciones del profesorado sobre competencias comunicativas de futuros maestros de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 479-492. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.005>
- Garcés, M. (2016). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.
- García Marroquín, V. (2021). Coherencia entre el currículum formal y currículum real del curso Psicología en la carrera Médico y Cirujano. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i1.48>
- García, C., Argelagós, E., & Privado, J. (2021). Assessment of higher education students' information problema-solving skills in educational sciences. *Information Development*, 37(3), 359-375. <https://doi.org/10.1177/0266666920976189>

- García, E., & Lorente, R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Opción*, 33(84), 120-153.
- García-Vega, E., Fernández, P., & Rico, R. (2005). Género y sexo como variables moduladoras del comportamiento sexual en jóvenes universitarios. *Psicothema*, 17(1), 49-56.
- Garfella, P., & Morera, I. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje y ejemplificaciones de uso. El aprendizaje cooperativo. En B. Gargallo (Coord.), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad* (pp. 79-96). Tirant Humanidades.
- Gargallo, B., & Suárez-Rodríguez, J. (2017). Formatos metodológicos utilizados en la investigación y resultados. Formato metodológico en la materia Teoría de la Educación. En B. Gargallo (Coord.), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad* (pp. 287-294). Tirant Humanidades.
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S., & García, E. (2014). Metodología en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 415-435.
- Gargallo, B., Sahuquillo, P., Verde, I., & Almerich, G. (2018a). ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su percepción del entorno de aprendizaje. *Revista de Educación*, 382, 163-197. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-396>
- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Verde, I., & Cebrià i Iranzo, M.A. (2018b). Validación dimensional del Student Engagement Questionnaire (SEQ) en población universitaria española. Capacidades del alumno y entorno de enseñanza/aprendizaje. *Anales de psicología*, 34(3), 519-530. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.299041>

- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Verde-Peleato, I., & García-Félix, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), 1-24. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078>
- Garza, T., Huerta, M., García, H., & Lau, J. (2021). Exploring sense of belonging, socioacademic integrative moments, and learning communities related to ELs' persistence based on reenrollment decisions in community colleges. *Community College Review*, 49(1), 30-51. <https://doi.org/10.1177/0091552120964873>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409. <https://doi.org/10.1080/03055690600850354>
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *Estudios sobre Educación. Revista Semestral del departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Navarra*, 22, 133-153.
- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., & Gil-Galván, F. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XXI*, 24(1), 271-295. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26800>
- Glăveanu, V., & Kaufman, J. (2019). Creativity a historical perspective. En J. Kaufman y R. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 9-26). Cambridge University Press.
- Goh, S., & Fraser, B. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environment Research*, 1, 199-229.

- Gómez, J. M. (2006). El trabajo de los Universitarios. En C. J. Van-Der y J. M. Gómez (Coord.), *Competencias y habilidades profesionales para los universitarios* (pp. 7-38). Díaz de Santos.
- Gong, Z., Soomro, S.A., Nanjappan, V., & Georgiev, G. (2021, octubre 11-16). *Creativity methods adoption in higher education: perspectives of educators and students*. Safe Harbours for Design Research, *14th EAD Conference* [en línea].
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad, competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Ediciones Octaedro.
- González Morga, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la universidad de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/52943>
- González, E.I., & Salgado, C.K. (2016). Impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 7(13), 514-534.
- González, F., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Proyecto Piloto Fase 2. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González, F., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, Fase 1*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González, F., & Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process, An introduction*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González, M.C., Casillas, S., Sanches-Ferreira, M., & Teixeira, F.L. (2017). Do gender and age affect the level of digital competence? A study with university students. *Journal of Communication*, 15, 115-132. <https://doi.org/10.14201/fjc201715115132>

- González, M.I. (2012). Metodologías y evaluación en los títulos de grado: estudio de caso de la materia teoría y práctica de las relaciones públicas. *Vivat Academia*, 14(117), 1021-1046. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.901-918>
- González, V., & González, T. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana*, 47, 185-209.
- González-García, V. (2018). La coherencia curricular en educación superior: algunas reflexiones. *Revista educación*, 42(2), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B.K., Rios, J., & Liu, O.L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2016(2), 1-44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Guasch, T., & Espasa, A. (2015). Collaborative writing online: unravelling the feedback process. En M. Deane y T. Guasch (Eds.), *Learning and Teaching writing online: strategies for success* (pp.13-30). Brill.
- Gudykunst, W.B. (2005). An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of strangers' intercultural adjustment. En W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp.419-457). Sage.
- Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Guichot-Reina, V. (2015). El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación*, 27, 45-70. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>

- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hammer, M., Bennet, M.J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensibility: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Han, M., & Hamilton, E.R. (2022). Promoting engagement and learning: using the fishbowl strategy in online and hybrid college courses. *College Teaching*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.2024127>
- Han, S.L. & Son, H.S. (2020). Effects on cooperative learning on the improvement of interpersonal competence among students in classroom environments. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1), 17-28.
- Harden, R. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*, 34, 551-557. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00697.x>
- Harden, R., Sowden, S., & Dunn, W. (1984). Educational strategies in curriculum development: the SPICES model. *Medical education*, 18(4), 284-297.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Aprendizaje visible: Feedback*. Paraninfo.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hausmann, L., Ward, J., & Wood, R. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803-839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>

- Heinz, M. (2013). Why choose teaching in the republic of Ireland? – student teachers' motivations and perceptions of teaching as a career and their evaluation of Irish second –level education. *European Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-17.
- Heinz, M., & Keane, E. (2018). Socio-demographic composition of primary initial teacher education entrants in Ireland. *Irish Educational Studies*, 37(4), 523-543. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1521731>
- Hennessey, B. (2019). Motivation and creativity. En J. Kaufman y R. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 374-395). Cambridge University Press.
- Hernaiz Agreda, N. (2019). *Análisis de las competencias generales para la empleabilidad y la adaptación sociocultural* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Roderic Repositori de Contingut Lliure. <https://roderic.uv.es/handle/10550/72338>
- Hernaiz-Agreda, N., Carmona, C., & Vazirani, S. (2022). Acciones que favorecen la internacionalización en educación superior: un estudio comparado. En A. Barrientos-Báez, A. Gregorio Cano, y X. Martínez Rolán, *Desarrollando competencias educativas en la educación superior* (pp. 223-237). Fragua.
- Hernaiz-Agreda, N., Carmona, C., López, I., & Vazirani, S. (en prensa). Análisis de la inclusión y diversidad en las competencias de titulaciones de educación: un estudio comparado entre universidades. En A. Tijeras, V. Gabarda, y M.J. Sospedra (Coords.), *Contradicciones del sistema educativo: análisis crítico y metamorfosis en una sociedad plural y diversa*. Dykinson.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P., & Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Monroy Hernández, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11505>
- Herraiz-García, F., & Miño-Puigcercós, R. (2015). Zonas de invisibilidad que emergen de las relaciones pedagógicas. Compartiendo penumbras entre estudiantes y docentes.

- Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 343-356.
<https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28224>
- Herrera, S. del C. (2014). Importancia del desarrollo de la competencia solución problema. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12, 1-14.
- Herrera-Sánchez, S. del C., Espinosa, M., Saucedo, M., & Díaz, J. (2018). Solución de problemas como proceso de aprendizaje cognitivo. *Revista Boletín Redipe*, 7(4), 107-117.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 21(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/03075070120099368>
- Higher Education Authority (HEA). (2018). *Statistics. Academic year 2017/2018*. <https://hea.ie/statistics-archive/>
- Hiltz, R. (1986). The "Virtual Classroom": using computer-mediated communication for university teaching. *Journal of Communication*, 36(2), 95-104.
- Ho, S., Kember, D., Lau, C., Yeung, M., Leung, D., & Chow, M. (2009). An outcomes-based approach to curriculum development in pharmacy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(1), 1-9. <https://doi.org/10.5688/aj730114>
- Hofhuis, J., Jongerling, J., Van der Zee, K. I., & Janzs, J. (2020). Validation of the Multicultural Personality Questionnaire Short Form (MPQ-SF) for use in the context of international education. *Plos one*, 15(12), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244425>
- Holliman, A. J., Martin, A.J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, 38(6), 785-799. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426835>
- Holliman, A.J., Sheriston, L., Martin, A.J., Collie, R.J., & Sayer, D. (2019). Adaptability: does students' adjustment to university predict their mid-course academic achievement and satisfaction?. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1444-1455. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1491957>

- Hsien-Chang, T., & Shih-Hsiung, L. (2015). Relationships between time-management skills, facebook interpersonal skills and academic achievement among junior school students. *Social Psychology of Education*, 18, 503-516. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9297-7>
- Hunt, C. (2011). *National strategy for higher education to 2030*. Department of Education and Skills. <https://www.lenus.ie/bitstream/handle/10147/120285/DESHigherEd.pdf?sequence=1>
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15(1), 38-52.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2004). Extranjeros en España. *Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=&c=INECifrasINE_C&cid=1259925137681&p=1254735116567&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2017, 14 de diciembre). Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2017. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2017. Datos provisionales. *Nota de Prensa*. https://www.ine.es/prensa/cp_j2017_p.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2018, 13 de diciembre). Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2018. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2018. Datos provisionales. *Nota de Prensa*. https://www.ine.es/prensa/cp_j2018_p.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020, 8 de enero). Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2019. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2019. Datos provisionales. *Nota de Prensa*. https://www.ine.es/prensa/cp_j2019_p.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020b). *Flujo de inmigración procedente del extranjero por año, sexo, grupo de edad y nacionalidad. Migraciones exteriores. Resultados nacionales*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24287&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020c). *Flujo de emigración con destino al extranjero por año, sexo, grupo de edad y nacionalidad. Migraciones exteriores. Resultados nacionales*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=24298&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020d). *Migraciones exteriores en España. 2020. Inmigrantes*. https://www.ine.es/infografias/infografia_migraciones.pdf

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020e). *Migraciones exteriores en España. 2020. Emigrantes*. https://www.ine.es/infografias/infografia_migraciones.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020f). *Estadísticas de adquisiciones de nacionalidad española de residentes. Resultados nacionales*. <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=2771&capsel=2772>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021a, 28 de enero). Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2020. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2020. Datos provisionales. *Nota de Prensa*. https://www.ine.es/prensa/cp_j2020_p.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021b, 16 de diciembre). Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2021. Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2021. Datos provisionales. *Nota de Prensa*. https://www.ine.es/prensa/cp_j2021_p.pdf
- Jahnke, I., Haertel, T., & Wildt, J. (2017). Teachers' conceptions of student creativity in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 87-95. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1088396>
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, J.P., Lenartowicz T., & Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: towards a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37, 525-543. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400205>
- Jornet, J. M., González, J., Suárez, J., & Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63(1), 125-145.
- Karjalainen, A., Alha, K., & Jutila, S. (2008). *Give me time to think. Determining student workload in higher education*. Oulun University Press.
- Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190778>

- Kember, D. (2009). Nurturing generic capabilities through a teaching and learning environment which provides practise in their use. *Higher Education*, 57(1), 37-55. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9131-7>
- Kember, D., & Leung, D. (1998). Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/0144341980180303>
- Kember, D., & Leung, D. (2005). The influence of the teaching and learning environment on the development of generic capabilities needed for a knowledge-based society. *Learning Environment Research*, 8, 245-266. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1566-5>
- Kember, D., & Leung, D. (2006). Characterizing a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/03075070600572074>
- Kember, D., & Leung, D. (2009). Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12, 15-29. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9050-7>
- Kember, D., & Leung, D. (2011). Disciplinary differences in student ratings of teaching quality. *Research in Higher Education*, 52(3), 278-299. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9194-z>
- Kember, D., Leung, Y.P.L., & Ma, R. (2007). Characterizing learning environments capable of nurturing generic capabilities in higher education. *Research in Higher Education*, 48(5), 609-632. <https://doi.org/10.1007/s11162-006-9037-0>
- Kember, D., Ng, S., Tse, H., Wong, E.T., & Pomfret, M. (1996). An examination of the interrelationship between workload, study time, learning approaches and academic outcomes. *Studies in Higher Education*, 21(3), 347-358. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381261>
- Kettler, T., Lamb, K., Willerson, A., & Mullet, D. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>

- Kim, Y.Y. (2005). Adapting to a new culture. An integrative communication theory. En W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp.375-400). Sage.
- Kirk, C., Lewis, R., Brown, K., Karibo, B., & Park, E. (2016). The power of student empowerment: measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 589-595. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.1002880>
- Klegeris, A., Barclay, S., Hurren, H., Joy, L., Stuart, M., & Banhiwal, M. (2017). Dynamics of undergraduate student generic problem-solving skills captured by a campus-wide study. *Higher Education*, 74, 877-896. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0082-0>
- Klinkosz, W., Iskra, J., & Artymiak, M. (2021). Interpersonal competences of students, their interpersonal relations, and emotional intelligence. *Current Issues in Personality Psychology*, 9(2), 125-134. <https://doi.org/10.5114/cipp.2021.105733>
- Knight, P. (2001). Complexity and curriculum: A process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 369-381. <https://doi.org/10.1080/13562510120061223>
- Knight, P. (2012). Student mobility and internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052294>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Koper, R. (2000). *From change to renewal educational technology foundations of electronic learning environment*. Open University of the Netherlands.
- Koper, R. (2014). Conditions for effective smart learning environments. *Smart Learning Environment*, 1(5), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0005-4>

- Košir, K., & Tement, S. (2014). Teacher-student relationship and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education, 29*, 409-428. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0205-2>
- Ku, M. M., & Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basada en competencias profesionales. *Educar, 51*(2), 397-416. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.660>
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). 'Time is not enough'. Workload in higher education: a student perspective. *Higher Education Research & Development, 33*(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863839>
- Lacomba, J., Benlloch, C., Cloquell, A., & Veira, A. (2020). *La aportación de la inmigración a la sociedad española*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
- Laime, M. (2005). La evaluación de la creatividad. *LIBERABIT, Revista Peruana de Psicología, 11*, 35-39.
- Lamas, O. M., Andino, R. O., & Hernández, O. (2019). Competencias y capacidades como categorías psicológicas, Semejanzas y diferencias. *Revista Científica Agroecosistemas, 7*(3), 169-174.
- Lee, W. (2014). Opening up a road to somewhere: development of associate degree students in Hong Kong. *International Journal of Lifelong Education, 33*(5), 607-624. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.909539>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality, 46*(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Leung, K., Ang, S., & Tan, M.L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 489-519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Leung., D., & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. *Educational Psychology, 23*(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/01443410303221>

- Leung., D., & Kember, D. (2005). The influence of the part time study experience on the development of generic capabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 91-101. <https://doi.org/10.1080/03098770500103101>
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.
- Li Grining, C., Raver, C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of Head Start teachers’ psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21(1), 65-94. <https://doi.org/10.1080/10409280902783509>
- Liang, Y., & Schartner, A. (2020). Culturally Mixed Group Work and the Development of Students’ Intercultural Competence. *Journal of Studies in International Education*, 26(1), 44-60. <https://doi.org/10.1177/1028315320963507>
- Liu, J., Bowker, J., Coplan, R., Yang, P., Li, D., & Chen, X. (2018). Evaluating links among shyness, peer relations, and internalizing problems in Chinese young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 29(3), 696-709. <https://doi.org/10.1111/jora.12406>
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students’ perception of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado Revista currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- López-Núñez, M., Rubio-Valdehita, S., & Díaz, E. (2018). Rendimiento, contexto académico y salud percibida en estudiantes de psicología antes y después del EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 211-225. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8961>
- Loyens, S., Magda, J., & Rikers, R. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>

- Luzón, A., & Sevilla, D. (2015). La educación en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y en los del Desarrollo Sostenible. Una estrategia de Naciones Unidas a favor de los derechos humanos. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, 25-40.
- MacMahon, S., Carroll, A., Osika, A., & Howell, A. (2022). Learning how to learn- implementing self-regulated learning evidence into practice in higher education: illustrations from diverse disciplines. *Review of Education*, 10(1), 1-32. <https://doi.org/10.1002/rev3.3339>
- Mamas, C. (2018). Exploring peer relationships, friendships and group work dynamics in higher education: applying social network analysis. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 662-677. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302568>
- Máñez, I. (2019). ¿Influye la retroalimentación correctiva en el uso de la retroalimentación elaborada en un entorno digital? *Psicología Educativa*, 26(1), 57-65. <https://doi.org/10.5093/psed2019a14>
- Marcano, N., & Inciarte, A. (2000). Arquitectura y coherencia de los diseños curriculares vigentes en las escuelas de educación de las universidades autónomas. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 2(2), 240-277.
- Marín-González, F., García, J. N., Inciarte, A., Sánchez, E., Conde, M., & García-Martín, J. (2019). Evaluación y metodologías docentes y su incidencia en las competencias genéricas: perspectivas teóricas. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 187-198. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1469>
- Martin Ruhs, E. (2009). Ireland: from rapid immigration to recession. *The Online Journal of the Migration Policy Institute (MPI)*. <https://www.migrationpolicy.org/article/ireland-rapid-immigration-recession>
- Martin, A.J., Collie, R.J., & Nagy, R. (2021). Adaptability and high school students' online learning during COVID-19: A job demands-resources perspectives. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702163>
- Martin, A.J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(1), 58-81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8>

- Martín, M., Hernández, A., & Beléndez, M. (2009). Competencias directivas en el sector publicitario. Diferencias en la percepción por generación y por sexo. *Revista Latina de Comunicación, 64*, 228-237.
- Martincová, J., & Lukešová, M. (2015). Critical thinking as a tool for managing intercultural conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171*, 1255-1264. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.239>
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samenes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa, 27*(1), 125-147.
- Martínez Clares, P., & González Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa, 45*, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Muñoz Cantero, J. M. (2008a). Aprendizaje de competencias en educación superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación, 16*(12), 195-215.
- Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C., & Martínez Juárez, M. (2003). *Desarrollo de competencias y calidad educativa*. Comunicación presentada al V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo: Necesidades de formación y desarrollo curricular por competencias. Santiago de Compostela, 27-29 de noviembre de 2003.
- Martínez, N. (2009). La competencia comunicación interpersonal. En L. Villardón-Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 141-158). Narcea.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2008b). Formación basada en competencias en educación sanitaria: Aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 14*(2), 1-23. <https://doi.org/10.7203/relieve.14.2.4190>
- Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare, 22*(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>

- Martín-González, M., Ortiz, S., & Jano, M. (2020). ¿Afectan las metodologías docentes y de aprendizaje en las competencias adquiridas por los estudiantes de máster? Evidencia en universidades españolas. *Education in the Knowledge Society*, 28, 1-28. <https://doi.org/10.14201/eks.23586>
- Mateos, A., & Penadés, A. (2013). España: Crisis y recortes. *Revista de ciencia política*, 33(1), 161-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2013000100008>
- Matraeva, A., Rybakova, M., Vinichenko, M., Oseev, A., & Ljapunova, N. (2020). Development of creativity of students in higher educational institutions: assessment of students and experts. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 8-16. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080102>
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Assessing cross-cultural competence: A review of available tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 849-873. <https://doi.org/10.1177/0022022113492891>
- Mayoral, M., Jiménez, B.C., Sassano, S., & Resino, R. (2020). Inmigración y educación: desigualdades y experiencias de discriminación en la comunidad de Madrid. *Revista de la Facultad de Geografía e Historia*, 13, 191-213. <http://dx.doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.26259>
- McAllister, G., & Irvine, J.J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24. <https://doi.org/10.3102/00346543070001003>
- McConnell, C. (2018). Interpersonal competence in the management of people. *The Health Care Manager*, 37(4), 358-367. <https://doi.org/10.1097/HCM.0000000000000237>
- McCune, V., & Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 303-310. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.017>
- McGinnity, F., & Gijbertsa, M. (2015). Perceived group discrimination among Polish migrants to Western Europe: Comparing Germany, the Netherlands, the UK and Ireland. *ESRI working paper*, 502, 1-27.

- McGinnity, F., & Kingston, G. (2017). An irish welcome? Changing Irish attitudes to immigrants and immigration: the role of recession and immigration. *The Economic and Social Review*, 48(3), 253-279.
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228-1240. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1446508>
- Mena, E. (2013). *La relación interpersonal docente-estudiante en la educación superior* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga <http://hdl.handle.net/10630/5487>
- Mérida, R., & García, M. M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4.
- Mero, J. (2019). Aplicación de las destrezas con criterio de desempeño para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 76-86. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2119>
- Merry, S., Price, M., Carless, D., & Taras, M. (2013). Conclusions and reflections. En S. Merry, M. Price, D. Carless, y M. Taras, *Reconceptualising feedback in higher education. Developing dialogue with students* (pp. 204-210). Routledge.
- Mertens, L. (1996). *Competencias laborales: sistemas, surgimiento y modelos*. CINTEFOR.
- Mesa, C., & Phélan, M. (2018). El fenómeno de la emigración internacional en Venezuela, una mirada desde el enfoque de las capacidades y de desarrollo humano. *Analogía del comportamiento*, 16, 28-43.
- Miller, J.W., & Tucker, J.S. (2015). Addressing and assessing critical thinking in intercultural contexts: Investigating the distance learning outcomes of military leaders. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 120-136. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.07.002>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2018-2019. Resultados detallados*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd.html>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2019-2020. Resultados detallados*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2019-2020-rd.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2020-2021. Resultados detallados*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2020-2021-rd.html>
- Ministerio de Universidades. (2021). *Estadísticas de Internacionalización (EI). Curso 2019-2020*. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Principales_resultados_1920.pdf
- Molony, M., & Pike, S. (2018). *The Sipping Point: Student Group Work*. Teaching Enhancement Unit (TEU), DCU.
- Monroy, F., & Hernández, P. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11481>
- Monsalve, L., Pardo, M.I., & Vidal, M.I. (2019). *Pedagogía y cambios culturales en el siglo XXI. Repensando la educación*. Octaedro.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Revista Tejuelo*, 9, 19-37.
- Morán, P. (2008). El método de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 1(3), 72-76.
- Moreno, A. (2017). Las respuestas avanzadas de los trabajadores: prepararse para los nuevos retos. En L. Pérez (Ed.), *La revolución silenciosa del profesional del siglo XXI. El crecimiento personal como palanca para el cambio en la organización* (pp. 73-90). Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Moreno, M. G. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Revista Educar*, 6, 1-5.

- Moreno, T. (2010). Competencias en Educación. Una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 289-297.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: Un análisis crítico. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-26.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Muñoz, L. C., Serván, M. A., & Soto, E. (2019). Las competencias docentes y el portafolio digital: crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher-student relationships among behaviorally at-risk african american youth from low-income backgrounds: student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.
- Mutlu, G., & Yildirim, A. (2019). Learning environment perceptions and student background variables as determinants of persistence in EFL learning. *SAGE Open*, 9(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2158244019898805>
- Naciones Unidas. (2016). *Educación de calidad: por qué es importante*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Naciones Unidas. *Los objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/decade-of-action/>
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156. <https://doi.org/10.18172/con.509>

- Nguyen, T., Newby, M., & Skordi, P. (2015). Development and use of an instrument to measure students' perceptions of a business statistics learning environment in higher education. *Learning Environments Research*, 18(3), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9192-3>
- Ní Dhuinn, M., & Keane, E. (2021). 'But you don't look Irish': identity constructions of minority ethnic students as 'non-Irish' and deficient learners at school in Ireland. *International Studies in Sociology of Education*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927144>
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between student' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 67-86. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>
- Nunez, L., Soria, Y., Collanque, J., & Rivera-Lozada, O. (2020). Development of critical thinking in doctoral students in Education. *International Journal of Higher Education*, 9(9), 71-79. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n9p71>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- O'Flaherty, J., & Beal, E.M. (2018). Core competencies and high leverage practices of the beginning teacher: a synthesis of the literature. *Journal of Education for Teaching*, 44(4), 461-478. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450826>
- O'Neill, G. (2010). Initiating curriculum revision: exploring the practices of educational developers. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/13601440903529927>
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. University College Dublin. Teaching and Learning.
- Orejudo, S. (2006). Reseña de "Calidad del aprendizaje universitario" de J. Biggs. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 327-331.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). *The future of educational and skills, Education 2030*.
[http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Ortega, D., & Gómez, I.M. (2017). Las webquests y los MOOCs en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 205-220.
<https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551>
- Ortiz, L., & Gaeta, M. (2019). Desarrollo socio-afectivo en la educación media superior: el papel del contexto académico. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 27, 149-167.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1680>
- Ortiz, L., & Sánchez, A. (2012). Políticas de educación inclusiva en las universidades. En H. Salmeron, S. Rodríguez y M. L. Cardona (Eds.), *Desarrollo de competencias interculturales en contextos universitarios* (pp. 39-54). Publicacions de la Universitat de València.
- Osler, A. (2020). Education, migration and citizenship in Europe: untangling policy initiatives for human rights and racial justice. *Global migration and civic education*, 31(5), 562-577. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1794231>
- Ovbiagbonhia, A., Kollöffel, B., & Brok, P. (2019). Educating for innovation: students' perceptions of the learning environment and of their own innovation competence. *Learning environment research*, 22(3), 387-407. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09280-3>
- Oz, E. (2021). The effect self-regulated learning on students' academic achievement: A meta-analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1409-1429.
<https://doi.org/10.15345/iojes.2021.05.008>

- Panicucci, J. (2007). Cornerstones of adventure education. En D. Prouty, J. Panicucci, y R. Collinson (Eds.), *Adventure education: Theory and applications* (pp.33-48). Human Kinetics.
- Pereira, D., Cadime, I., Brown, G., & Flores, M.A. (2022). How do undergraduates perceive the use of assessment? A study in higher education. *European Journal of Higher education*, 12(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1871393>
- Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Ediciones Morata.
- Pérez-Caramés, A., Ortega-Rivera, E., López de Lera, D., & Domínguez-Mujica, J. (2018). La emigración española en tiempos de crisis (2008-2017): análisis comparado de los flujos a América Latina y Europa. *Notas de Población*, 107, 11-40.
- Pérez-Sancho, C. (2003). Recensiones. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. *Estudios sobre Educación*, 5, 237-239.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Coord.), *la enseñanza para la comprensión* (pp. 69-94). Edición Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Phan, H. P. (2011). Deep processing strategies and critical thinking: Developmental trajectories using latent growth analyses. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 283-294. <https://doi.org/10.1080/00220671003739382>
- Pianta, R., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*, 7(2), 295-312. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pinto, S. (2018). Intercultural competence in higher education: academics' perspectives. *On the Horizon*, 26(2), 137-147. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011>

- Pintrich, P. (2005). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.452-502). Elsevier Academic Press.
- Polhun, K., Kramarenko, T., Maloivan, M., & Tomilina, A. (2020). Shift from blended learning to distance one during the lockdown period using Moodle: test control of student' academic achievement and analysis of its results. *Journal of Physics: Conference Series*, 1840(1), 1-16. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012053>
- Ponterotto, J.G., & Fietzer, A. W. (2014). Multiculturalism and adjustment. En V. Benet-Martinez y Y-Y. Hong (Eds.), *The Oxford handbook of multicultural identity: Basic and applied perspectives* (pp.300-331). Oxford University Press.
- Ponterotto, J.G., Fietzer, A.W., Fingerhut, E.C., Woernet, S., Stack, L., Madaldi-Dopman, D., Rust, J., Nakao, G., Tsai, Y., Black, N., Alba, R., Desai, M., Frazier, C., LaRue, A., & Liao, P. (2014). Development and initial validation of the multicultural personality inventory (MPI). *Journal of Personality Assessment*, 96(5), 544-558. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.843181>
- Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2019). Intercultural group work in higher education: costs and benefits from an expectancy-value theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 93, 218-231. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.010>
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. <https://doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Pozo-Vicente, C., & Aguaded-Gómez, J.I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441-458. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.138191>
- Price, M., Handley, K., & Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>

- Prideaux, D. (2007). Curriculum development in medical education: from acronyms to dynamism. *Teaching and teacher education*, 23(3), 294-302. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.017>
- Priegue, D., & Leiva, J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.370>
- Prieto, J., Rubio, D.A., & Fernández, C. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el alumnado universitario de Ciencias Sociales. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8941>
- Pugh, G., & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 143-179. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Quality and Qualification Ireland (QQI). (2019). *Institutional review report 2019 Dublin City University*. <https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/cinntedcu-review-report-2019.pdf>
- Ramírez, D. (2021). El currículo integrado: una alternativa para la configuración del docente como sujeto político [número extraordinario]. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 2845-2852.
- Reed, V.A., & Trumbo, S. (2020). The relative importance of selected communication skills for positive peer relations: American Adolescents' Opinions. *Communications Disorders Quarterly*, 41(3), 135-150. <https://doi.org/10.1177/1525740118819684>
- Rekalde, I., & García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25, 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Rjosk, C., Richter, D., Lüdtke, O., & Eccles, J.S. (2017). Ethnic Composition and Heterogeneity in the classroom: their measurement and relationship with student

- outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1188-1204.
<https://doi.org/10.1037/edu0000185>
- Roca, J., & Pineda, P. (2014). Metodologías docentes para el desarrollo de la competencia “solución de problemas” en estudiantes de enfermería. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 139, 358-365. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.013>
- Rochina, S., Ortiz, J., & Paguay, L. (2020). La metodología de la enseñanza aprendizaje en la educación superior: algunas reflexiones. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 386-389.
- Rodríguez, A., & Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez, E. (2007b). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 1, 139-153.
- Rodríguez, H. (2007a). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión*, 15(1), 145-165.
- Rodríguez, M., & Revilla, P. (2016). Las competencias generales y transversales del Grado en Logopedia desde la perspectiva del alumno. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 113-136.
<https://doi.org/10.6018/j/253241>
- Rodríguez-Izquierdo, R., & Darmody, M. (2019). Policy and practice in language support for newly arrived migrant children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973>
- Roing, J., & Araya, J. (2014). El aprendizaje entre iguales: Una experiencia didáctica para la construcción del conocimiento en la educación superior. *Revista Comunicación*, 23(35), 54-64.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F.J., & López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>

- Rueda, G. (2006). *España 1790-1900 sociedad y condiciones económicas*. Ediciones Istmo.
- Ruiz, J., & Moya, S. (2018). Evaluación de las competencias y de los resultados de aprendizaje de destrezas y habilidades en los estudiantes de Grado de Podología de la Universidad de Barcelona. *Educación Médica*, 21(2), 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.007>
- Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, C., & Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Rychen, S., & Salganik, L. (2003). A holistic model of competence. En D. Rychen y L. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Hogrefe & Huber.
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Saéz, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 9-20.
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes España.
- Salido, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: aprendizaje basado en proyectos (ABS) y educación artística. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Sanabria, S., & Torres, J. (2021). ¿Mejora la comunicación con el alumnado en tiempos de COVID-19? En A. Menargues, R. Díez, y N. Pellín (Eds.), *Redes de Investigación e*

- Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 551-560). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant.
- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54.
- Sánchez-Martí, A., Muñoz, J., & Ion, G. (2019). Diseño y validación de un cuestionario de percepción del aprendizaje a través del feedback entre iguales en educación superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación -e Avaliação Psicológica*, 4(53), 113-128. <https://doi.org/10.21865/RIDEP53.4.09>
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea ediciones.
- Schelfhout, S., Vandecasteele, R., De Maesschalck, S., D'hondt, F., Willems, S., & Derous, E. (2022). Intercultural competence predicts intercultural effectiveness: test of an integrative framework. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4490-4510. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084490>
- Selvaratnam, R. (2021). The link between learning spaces and employability outcomes. *Journal of Learning Spaces*, 10(2), 48-53.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta Argentina.
- Serrano, R., Romero, J., Bello, M., & Pérez, J. (2011). Student training in transversal competences at the University of Cordoba. *European Educational Research Journal*, 10(1), 34-52. <https://doi.org/10.2304/eej.2011.10.1.34>
- Shen, J., Sheng, Y., & Zhou, Y. (2020). Learning for adaptation. *Chinese semiotic studies*, 16(4), 603-625. <https://doi.org/10.1515/css-2020-0032>
- Shreffler, J., Montgomery, T., Shreffler, M., Bernal, M., Thé, S., Danzl, D., Mallory, M., & Huecker, M. (2021). Measuring faculty viewpoints to optimize success for faculty researchers: does creativity matter? *Creativity Research Journal*, 33(3), 321-329. <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1888530>

- Skordi, P., & Fraser, B. (2019). Validity and use of the What Is Happening in this Class? (WIHIC) questionnaire in university business statistics classrooms. *Learning Environments Research*, 22(2), 275-295. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-09277-4>
- Snyder, L., & Snyder, M. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 1(2), 90-99.
- Sobkowiak, P. (2016). Critical thinking in the intercultural context: investigating EFL textbooks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 697-716. <https://doi.org/10.14746/ssl.2016.6.4.7>
- Solanes, A., Núñez, R., & Rodríguez-Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositori d'Objectes Digitals per a l'Ensenyament la Recerca i la Cultura (RODERIC) <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30171/TESIS%20INES%20SOLER.pdf?sequence=1>
- Sonllewa, M., Martínez, S., & Monjas, R. (2018). Los procesos de evaluación y sus consecuencias. Análisis de la experiencia del profesorado de educación física. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 329-351. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200329>
- Sotes, M. A. (2003). Recensiones. Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I. *Estudios sobre Educación*, 5, 239-241.
- Soto, S., Carmona, C., Bell, J., & Vazirani, S. (2021). Formación en competencias interculturales: un análisis exploratorio con estudiantes de magisterio en España. En J.M. Romero, M.R. Navas-Parejo, C. Rodríguez, y J.M. Sola, *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 421-433). Dykinson.

- Souto, R., Jiménez, F., & Navarro, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.001>
- Sternberg, R. (2019). Enhancing people's creativity. En J. Kaufman y R. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 88-104). Cambridge University Press.
- Stone, M., Sick, M., & Wirsig, S. (2001). New technologies to support teaching for understanding. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 483-501. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00005-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00005-8)
- Strayhorn, T. (2012). *College student's sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>
- Stukalina, Y. (2012). Addressing service quality issue in higher education: the educational environment evaluation from the students' perspective. *Technological and economic development of economy*, 18(1), 84-98. <https://doi.org/10.3846/20294913.2012.658099>
- Suárez, C., Dusú, R., & Sánchez, M. D. T. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39.
- Summerfield, L.P., Prado-Gascó, V., Giménez-Espert, M.d.C., & Mesa-Greda, P. (2021). The multicultural personality questionnaire (SF-40): Adaptation and validation of the Spanish version. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 2426-2440. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052426>
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior. Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXXI.12175>

- Tejeda, R. (2011). La evaluación y acreditación de competencias profesionales en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 3(1), 1-11.
- Tejeda, R. (2013). La formación basada en competencias en la educación superior desde una perspectiva integradora. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(4), 45-64.
- Tejero, B., & Alarcón, V. (2020). Paso a paso, evolución hacia las metodologías inclusivas en la educación. En J.F. Durán, J. Puche, y E. López (Eds.), *Bases para una docencia actualizada* (pp.443-453). Tirant Humanidades.
- Tessmer, M., & Harris, D. (2013). *Analysing the instructional setting: a guide for course designers*. Routledge.
- The Teaching Council. (2017). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for programme providers*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/ite-professional-accreditation/criteria-and-guidelines-for-programme-providers-march-2017-.pdf>
- Thurlow, C. (2003). Teenagers in communication, teenagers on communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(1), 50-57. <https://doi.org/10.1177/0261927X02250055>
- Tomás, J.M., Sancho, P., Oliver, A., Galiana, L., & Meléndez, J.C. (2012). Efectos de métodos asociados a ítems invertidos vs. ítems en negativo. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 105-115.
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrques, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, À-P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M.C., y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Trinidad, J.E., Ngo, G.R., Nevada, A.M., & Morales, J.A. (2020). Engaging and/or effective? Students' evaluation of pedagogical practices in higher education. *College Teaching*, 68(4), 161-171. <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1769017>

- Trinidad, R. (2012). *La correnca curricular, la interdisciplinaridad y los estudios generales*.
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/134486/La%20coherencia%20curricular,%20la%20interdisciplinaridad%20y%20los%20Estudios%20Generales.pdf?sequence=1>
- Turhangil, H. (2020). A structural equation model to evaluate students' learning and satisfaction. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(2), 254-267.
<https://doi.org/10.1002/cae.22189>
- Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teacher's approaches to teaching student's approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21, 321-347.
<https://doi.org/10.1007/s10984-018-9257-1>
- UNESCO. (2017). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>
- Unión Europea. (2018). *Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Urquijo, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, 46, 63-80.
- Utriainen, J., Tynjälä, P., Kallio, E., & Marttunen, M. (2018). Validation of a modified versión of the Experiences of Teaching and Learning Questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 133-143. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.007>
- Valdez-Esquivel, W. E, & Pérez-Azahuanche, M.Á. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 433-456.
- Vallejo, A. (2020). El papel del docente universitario en la formación de estudiantes investigadores desde la etapa inicial. *Educación Médica Superior*, 34(2), 1-20.

- Vallés, C., Martínez, L., & Romero, M.d.R. (2018). Instrumentos de evaluación: uso y competencia del profesorado universitario en su aplicación. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 149-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200149>
- Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Kokko, A., Manninen, J., Vartiainen, H., Sointu, E., & Hirsto, L. (2020). Learning environments preferred by university students: a shift towards informal and flexible learning environments. *Learning Environment Research*, 24, 371-388. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>
- Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J. P. (2013). Culture Shock or Challenge? The role of personality as a determinant of intercultural competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 928-940. <https://doi.org/10.1177/0022022113493138>
- Van der Zee, K., Van Oudenhoven, J.P., Ponterotto, J.G., & Fietzer, A.W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development of a short form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118-124. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.718302>
- Van der Zee, K.I., & Van Oudenhoven, J.P. (2000). The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291-309. [https://doi.org/10.1002/1099-0984\(200007/08\)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6)
- Van Herpen, S.G.A, Meeuwisse, M., Holfman, W.H.A., & Severiens, S.E. (2020). A head start in higher education: the effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Studies in Higher Education*, 45(4), 862-877. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>
- Van Nguyen, T., & Liu, H. (2021). Factors associated with the critical thinking ability of professional nurses: A cross-sectional study. *Nursing Open*, 8, 1970-1980. <https://doi.org/10.1002/nop2.875>
- Van Oudenhoven, J.P. (2001). Do organizations reflect national cultures? A 10-nation study. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 89-107. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(00\)00044-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(00)00044-4)

- Van Oudenhoven, J.P., & Benet-Martínez, V. (2015). In search of a cultural home: from acculturation to frame-switching and intercultural competencies. *International Journal of Intercultural Relations*, 46, 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.022>
- Van Oudenhoven, J.P., & Van der Zee, K. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 679-694. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00041-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00041-X)
- Vásquez, A.M., Mondaca, W.A., Vega, D., Rivera, C.A., Labra, P., & Vega, L.d.C. (2020). Prácticas evaluativas en educación superior. *Paideia*, 66, 17-47. <https://doi.org/10.29393/Pa66-15PEAV60015>
- Vazirani, S., Carmona, C., Hernaiz, N., & Benlloch, M. J. (2019a). Diversidad cultural en educación superior: acciones de inclusión en el aula. En Edicions Florida (Eds.), *Educación para cambiar la mirada: hacia una cultura avanzada* (pp. 52-56). Rizomatrans.
- Vazirani, S., Carmona, C., Hernaiz, N., & Shuali, T. (2019b). El impacto de las estancias internacionales en el desarrollo de competencias en estudiantes de doctorado y su transferencia en diversos contextos. *Publicaciones*, 49(1), 79-81. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9854>
- Vazirani, S., Carmona, C., Muñoz, D., & López, I. (2019c). Checklist: una herramienta para la retroalimentación entre iguales en educación superior. En T. Sola, M. García, A. Fuentes, A-M. Rodríguez-García, y J. López (Eds.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 1030-1042). Dykinson.
- Velasco, J. (2012). Migración y diversidad cultural, una cuestión de derechos. En J. Peña Echeverría (Ed.), *Inmigración y derechos humanos* (pp. 61-87). Lex Nova.
- Vermeulen, L., & Schmidt, H. (2008). Learning environment, learning process, academic outcome and career success of university graduates. *Studies in higher education*, 33(4), 431-451. <https://doi.org/10.1080/03075070802211810>

- Villa, A., & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2), 1-19.
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero.
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón.Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university student's experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880-894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Virtanen, M., Haavisto, E., Liikanen, E., & Kääriäinen, M. (2018). Ubiquitous learning environment in higher education: A scoping literature review. *Education and Information Technologies*, 23, 985-998. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9646-6>
- Wagner, C., Sancho-Esper, F., & Rodriguez-Sanchez, C. (2020). Skill and knowledge requirements of entry-levels logistics and supply chain management professionals: a comparative study of Ireland and Spain. *Journal of Education of Business*, 95(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1596870>
- Walton, G.M., & Brady, S.T. (2017). The many questions of belonging. En A.J. Elliot, C.S. Dweck, y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 272-293). The Guilford Press.
- Ward, C., & Fischer, R. (2008). Personality, cultural Intelligence, and cross-cultural adaptation: a test of mediation hypothesis. En S. Ang y L. Van Dyne (Eds.), *Handbook on cultural intelligence: theory, measurement and applications* (pp.159-176). Sharpe.

- Wentzel, K.R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En A.J. Elliot, C.S. Dwech, y D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp.586-603). The Guilford Press.
- Wichtendahl, T. (2020). Communication skills for individuals with disabilities: the importance and best practises. *Res Rhetorica*, 7(2), 150-154.
- Winne, P., & Hadwin, A. (2010). Self-regulated learning and sociocognitive theory. En P. Peterson, E. Baker, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopaedia of Education* (3^a Edición) (pp. 503-508). Elsevier Science & Technology Books.
- Winstone, N., Nash, R., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). “It” be useful, but I wouldn’t use it’: barrier to university students’ feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026-2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Wiseman, R. (2002). Intercultural Communication Competence. En W. Gudykunst y B. Mody (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp. 207-224). Sage.
- Xiaojun, N.L., & Limniou, M. (2021). A country’s national culture affects virtual learning environment adoption in higher education: a systematic review (2001-2020). *Interactive Learning Environment*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1967408>
- Xu, L., & Yang, Q. (2019). Modeling and Analysis on teacher-student relationship. *Discrete Dynamics in Nature and Society*, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2019/5481926>
- Yániz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón-Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 13-24). Narcea.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-493. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>
- Yusupova, G., Podgorecki, J., & Markova, N. (2015). Educating young people in multicultural educational environment of higher education institution. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(4), 561-570. <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.270a>

- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas* (2ª edición). Narcea.
- Zabalza, M. (2009). Retos de la escuela del siglo XXI: desarrollo del trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR*, 34, 3-18.
- Zajda, J. (2021). *Globalization and education reforms: creating effective learning environment*. Springer.
- Zhang, Q., Lin, S., Liu, J., & Zhang, J. (2021). Role of college environment on student's soft skills: achievement goal structure. *College Teaching*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1971603>
- Zheng, L., Li, X., & Chen, F. (2018). Effects of a mobile self-regulated learning approach on students' learning achievements and self-regulated learning skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 616-624. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1259080>

ANEXOS

Anexo 1. Competencias genéricas y diferencias de curso (muestra española)

Tabla 86

Competencias genéricas y diferencias de curso (muestra española)

	Curso	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	ANOVA <i>p</i>	η^2 parc.
Intelectuales						
Pensamiento crítico	Primer curso	3.96	.62	.745	.475	.002
	Segundo curso	3.94	.69			
	Cuarto curso	4.03	.79			
Pensamiento creativo	Primer curso	3.76	.67	.873 ⁹	.419	.002
	Segundo curso	3.67	.80			
	Cuarto curso	3.76	.90			
Aprendizaje autogestionado	Primer curso	3.98	.77	.356	.701	.001
	Segundo curso	4.00	.77			
	Cuarto curso	4.05	.89			
Adaptabilidad	Primer curso	4.02	.67	.858 ⁹	.425	.002
	Segundo curso	4.09	.78			
	Cuarto curso	4.00	.86			
Resolución de problemas	Primer curso	3.90	.70	1.475	.230	.004
	Segundo curso	4.01	.71			
	Cuarto curso	3.97	.76			
Trabajo en equipo						
Habilidades de comunicación	Primer curso	3.68	.83	6.317	.002	.019
	Segundo curso	3.93	.78			
	Cuarto curso	3.90	.84			
Habilidades interpersonales	Primer curso	3.94	.67	.845	.430	.002
	Segundo curso	3.89	.74			
	Cuarto curso	3.99	.82			
Conocimientos informáticos						
Conocimientos informáticos	Primer curso	3.36	.96	2.568	.078	.008
	Segundo curso	3.41	.89			
	Cuarto curso	3.58	.93			
Interculturales						
Estabilidad emocional	Primer curso	2.57	.85	1.062	.346	.003
	Segundo curso	2.50	.80			
	Cuarto curso	2.62	.82			
Flexibilidad	Primer curso	3.07	.81	3.545	.029	.011
	Segundo curso	3.05	.82			
	Cuarto curso	2.85	.92			
Empatía cultural	Primer curso	4.27	.61	.932	.394	.002
	Segundo curso	4.25	.60			
	Cuarto curso	4.34	.63			
Apertura de mente	Primer curso	4.05	.64	1.840	.160	.005
	Segundo curso	3.94	.64			
	Cuarto curso	3.98	.69			
Iniciativa social	Primer curso	3.65	.80	.972	.379	.003
	Segundo curso	3.54	.80			
	Cuarto curso	3.58	.80			

Anexo 2. Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios de otras lenguas extranjeras (muestra española)

Tabla 87

Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios de otras lenguas extranjeras

(muestra española)

	Lengua extranjera	M	DT	t	Prueba T p
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Ha estudiado otras lenguas	3.97	.69	-.195	.845
	No ha estudiado otras lenguas	3.99	.66		
Pensamiento creativo	Ha estudiado otras lenguas	3.75	.77	2.309	.025
	No ha estudiado otras lenguas	3.45	.90		
Aprendizaje autogestionado	Ha estudiado otras lenguas	4.01	.79	.992	.322
	No ha estudiado otras lenguas	3.90	.86		
Adaptabilidad	Ha estudiado otras lenguas	4.04	.76	.093	.926
	No ha estudiado otras lenguas	4.03	.81		
Resolución de problemas	Ha estudiado otras lenguas	3.97	.70	.892	.373
	No ha estudiado otras lenguas	3.88	.89		
Trabajo en equipo					
Habilidades comunicación	Ha estudiado otras lenguas	3.84	.81	.806	.421
	No ha estudiado otras lenguas	3.74	.89		
Habilidades interpersonales	Ha estudiado otras lenguas	3.93	.74	.442	.659
	No ha estudiado otras lenguas	3.89	.71		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Ha estudiado otras lenguas	3.44	.92	.997	.319
	No ha estudiado otras lenguas	3.31	.96		
Interculturales					
Estabilidad emocional	Ha estudiado otras lenguas	2.55	.83	-.573	.567
	No ha estudiado otras lenguas	2.62	.69		
Flexibilidad	Ha estudiado otras lenguas	3.02	.84	.759	.448
	No ha estudiado otras lenguas	2.92	.83		
Empatía cultural	Ha estudiado otras lenguas	4.29	.61	1.145	.253
	No ha estudiado otras lenguas	4.18	.63		
Apertura de mente	Ha estudiado otras lenguas	3.99	.65	.496	.620
	No ha estudiado otras lenguas	3.94	.68		
Iniciativa social	Ha estudiado otras lenguas	3.57	.81	-1.634	.103
	No ha estudiado otras lenguas	3.77	.67		

Anexo 3. Competencias genéricas y diferencias entre el número de veces en el extranjero (muestra española)

Tabla 88

Competencias genéricas y diferencias entre el número de veces en el extranjero (muestra española)

	Número de veces Extranjero	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	ANOVA <i>p</i>
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Nunca	3.93	.78	.563 ⁹	.640
	De 1 a 3 veces	3.96	.67		
	De 4 a 6 veces	4.04	.61		
	7 o más veces	3.96	.76		
Pensamiento creativo	Nunca	3.71	.82	.085	.968
	De 1 a 3 veces	3.71	.77		
	De 4 a 6 veces	3.74	.75		
	7 o más veces	3.75	.83		
Aprendizaje autogestionado	Nunca	4.14	.75	2.308	.075
	De 1 a 3 veces	3.92	.79		
	De 4 a 6 veces	4.05	.75		
	7 o más veces	4.06	.90		
Adaptabilidad	Nunca	4.07	.79	1.086	.354
	De 1 a 3 veces	4.03	.75		
	De 4 a 6 veces	4.14	.75		
	7 o más veces	3.95	.79		
Resolución de problemas	Nunca	4.14	.74	5.404	.001
	De 1 a 3 veces	3.86	.72		
	De 4 a 6 veces	4.01	.61		
	7 o más veces	4.07	.74		
Trabajo en equipo					
Habilidades de comunicación	Nunca	3.99	.73	1.825	.141
	De 1 a 3 veces	3.79	.86		
	De 4 a 6 veces	3.83	.73		
	7 o más veces	3.75	.88		
Habilidades interpersonales	Nunca	3.98	.73	.574	.632
	De 1 a 3 veces	3.92	.73		
	De 4 a 6 veces	3.97	.68		
	7 o más veces	3.86	.82		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Nunca	3.55	.90	3.174	.024
	De 1 a 3 veces	3.42	.91		
	De 4 a 6 veces	3.55	.95		
	7 o más veces	3.20	.96		
Interculturales					
Estabilidad emocional	Nunca	2.57	.82	1.707	.164
	De 1 a 3 veces	2.50	.78		
	De 4 a 6 veces	2.56	.85		
	7 o más veces	2.72	.92		
Flexibilidad	Nunca	2.85	.84	2.293	.077
	De 1 a 3 veces	3.03	.82		

	De 4 a 6 veces	3.00	.80		
	7 o más veces	3.16	.94		
Empatía cultural	Nunca	4.27	.63	.066	.978
	De 1 a 3 veces	4.29	.61		
	De 4 a 6 veces	4.26	.63		
	7 o más veces	4.29	.57		
	Nunca	3.97	.71		
Apertura de mente	De 1 a 3 veces	3.93	.65	2.424	.065
	De 4 a 6 veces	4.03	.61		
	7 o más veces	4.13	.62		
	Nunca	3.63	.81		
Iniciativa social	De 1 a 3 veces	3.57	.80	.526	.665
	De 4 a 6 veces	3.55	.81		
	7 o más veces	3.67	.79		
	Nunca	3.63	.81		

Anexo 4. Competencias genéricas y diferencias de curso (muestra irlandesa)

Tabla 89

Competencias genéricas y diferencias de curso (muestra irlandesa)

	Curso	M	DT	F	ANOVA p
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Primer curso	3.93	.80	1.624	.199
	Segundo curso	4.11	.75		
	Cuarto curso	4.16	.85		
Pensamiento creativo	Primer curso	3.96	.83	1.083	.340
	Segundo curso	4.14	.81		
	Cuarto curso	4.12	.78		
Aprendizaje autogestionado	Primer curso	4.06	.79	.208	.812
	Segundo curso	4.03	.80		
	Cuarto curso	4.10	.82		
Adaptabilidad	Primer curso	3.92	.86	.968	.381
	Segundo curso	4.10	.81		
	Cuarto curso	4.04	.75		
Resolución de problemas	Primer curso	3.89	.81	1.207	.300
	Segundo curso	4.04	.81		
	Cuarto curso	4.09	.81		
Trabajo en equipo					
Habilidades de comunicación	Primer curso	3.80	.79	3.949	.020
	Segundo curso	4.10	.71		
	Cuarto curso	4.11	.76		
Habilidades interpersonales	Primer curso	3.90	.83	1.043	.353
	Segundo curso	4.01	.83		
	Cuarto curso	4.09	.81		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Primer curso	3.77	.88	2.099	.124
	Segundo curso	3.59	.96		
	Cuarto curso	3.45	1.06		
Interculturales					
Estabilidad emocional	Primer curso	2.27	.80	1.100	.336
	Segundo curso	2.38	.88		
	Cuarto curso	2.49	1.05		
Flexibilidad	Primer curso	2.43	.92	1.186	.307
	Segundo curso	2.60	.90		
	Cuarto curso	2.64	.79		
Empatía cultural	Primer curso	4.27	.70	5.014	.007
	Segundo curso	3.99	.73		
	Cuarto curso	4.22	.67		
Apertura de mente	Primer curso	3.87	.80	.721	.487
	Segundo curso	3.73	.76		
	Cuarto curso	3.78	.79		
Iniciativa social	Primer curso	3.58	.76	1.670	.190
	Segundo curso	3.68	.76		
	Cuarto curso	3.79	.74		

Anexo 5. Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios de otras lenguas extranjeras (muestra irlandesa)

Tabla 90

Competencias genéricas y diferencias con y sin estudios de otras lenguas extranjeras
(muestra irlandesa)

	Lengua extranjera	M	DT	t	Prueba T p
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Ha estudiado otras lenguas	4.12	.79	1.601	.110
	No ha estudiado otras lenguas	3.84	.94		
Pensamiento creativo	Ha estudiado otras lenguas	4.12	.79	1.057	.291
	No ha estudiado otras lenguas	3.93	.94		
Aprendizaje autogestionado	Ha estudiado otras lenguas	4.08	.80	1.358	.175
	No ha estudiado otras lenguas	3.84	.91		
Adaptabilidad	Ha estudiado otras lenguas	4.06	.79	1.146	.252
	No ha estudiado otras lenguas	3.86	.90		
Resolución de problemas	Ha estudiado otras lenguas	4.04	.80	.493	.622
	No ha estudiado otras lenguas	3.95	.91		
Trabajo en equipo					
Habilidades comunicación	Ha estudiado otras lenguas	4.07	.73	.902	.377
	No ha estudiado otras lenguas	3.88	.93		
Habilidades interpersonales	Ha estudiado otras lenguas	4.04	.82	1.362	.174
	No ha estudiado otras lenguas	3.79	.92		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Ha estudiado otras lenguas	3.58	.98	.904	.366
	No ha estudiado otras lenguas	3.38	1.07		
Interculturales					
Estabilidad emocional	Ha estudiado otras lenguas	2.40	.93	-.239	.811
	No ha estudiado otras lenguas	2.45	.97		
Flexibilidad	Ha estudiado otras lenguas	2.58	.87	-.164	.870
	No ha estudiado otras lenguas	2.62	.69		
Empatía cultural	Ha estudiado otras lenguas	4.13	.70	.372	.710
	No ha estudiado otras lenguas	4.07	.86		
Apertura de mente	Ha estudiado otras lenguas	3.79	.76	1.073	.294
	No ha estudiado otras lenguas	3.56	.99		
Iniciativa social	Ha estudiado otras lenguas	3.72	.74	1.252	.211
	No ha estudiado otras lenguas	3.51	.92		

Anexo 6. Competencias genéricas y diferencias entre el número de veces en el extranjero (muestra irlandesa)

Tabla 91

Competencias genéricas y diferencias entre el número de veces en el extranjero (muestra irlandesa)

	Número de veces Extranjero	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	ANOVA <i>p</i>
Intelectuales					
Pensamiento crítico	Nunca	3.98	.91	1.134	.335
	De 1 a 3 veces	3.95	.76		
	De 4 a 6 veces	4.05	.92		
	7 o más veces	4.16	.76		
Pensamiento creativo	Nunca	3.98	1.00	1.089	.354
	De 1 a 3 veces	4.02	.66		
	De 4 a 6 veces	3.98	.93		
	7 o más veces	4.16	.75		
Aprendizaje autogestionado	Nunca	3.78	1.00	3.174	.024
	De 1 a 3 veces	3.88	.69		
	De 4 a 6 veces	4.10	.90		
	7 o más veces	4.14	.75		
Adaptabilidad	Nunca	3.94	.93	1.179	.318
	De 1 a 3 veces	3.86	.69		
	De 4 a 6 veces	4.05	.88		
	7 o más veces	4.10	.76		
Resolución de problemas	Nunca	3.93	.95	1.145	.331
	De 1 a 3 veces	3.86	.74		
	De 4 a 6 veces	3.98	.86		
	7 o más veces	4.09	.78		
Trabajo en equipo					
Habilidades de comunicación	Nunca	4.02	.99	2.105	.099
	De 1 a 3 veces	3.76	.72		
	De 4 a 6 veces	4.07	.82		
	7 o más veces	4.10	.67		
Habilidades interpersonales	Nunca	3.72	.93	3.661	.013
	De 1 a 3 veces	3.85	.70		
	De 4 a 6 veces	3.96	.89		
	7 o más veces	4.12	.80		
Conocimientos informáticos					
Conocimientos informáticos	Nunca	3.69	.95	.833	.477
	De 1 a 3 veces	3.38	1.01		
	De 4 a 6 veces	3.46	.86		
	7 o más veces	3.59	1.02		
Interculturales					
Estabilidad emocional	Nunca	2.28	1.03	.471	.703
	De 1 a 3 veces	2.44	1.05		
	De 4 a 6 veces	2.52	.92		
	7 o más veces	2.40	.90		
Flexibilidad	Nunca	2.64	.74	.281	.839
	De 1 a 3 veces	2.67	.86		

	De 4 a 6 veces	2.63	.80		
	7 o más veces	2.56	.90		
	Nunca	4.00	.82		
Empatía cultural	De 1 a 3 veces	3.95	.77	3.327	.020
	De 4 a 6 veces	3.93	.90		
	7 o más veces	4.21	.63		
	Nunca	3.54	.75		
Apertura de mente	De 1 a 3 veces	3.62	.72	4.720	.003
	De 4 a 6 veces	3.52	.86		
	7 o más veces	3.89	.76		
	Nunca	3.60	.79		
Iniciativa social	De 1 a 3 veces	3.62	.61	.845	.470
	De 4 a 6 veces	3.63	.76		
	7 o más veces	3.75	.76		

Anexo 7. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y el género (ambas muestras)

Tabla 92

Competencias genéricas en función de la nacionalidad y el género (ambas muestras)

	Género	Nacionalidad	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parc.
Intelectuales							
Pensamiento crítico	Hombre	Española	3.86	.71	.776	.379	.001
		Irlandesa	3.85	.99			
	Mujer	Española	3.98	.69			
		Irlandesa	4.12	.78			
Pensamiento creativo	Hombre	Española	3.71	.81	4.101	.043	.004
		Irlandesa	3.72	1.06			
	Mujer	Española	3.72	.78			
		Irlandesa	4.13	.77			
Aprendizaje autogestionado	Hombre	Española	3.75	.92	.020	.887	.000
		Irlandesa	3.77	.95			
	Mujer	Española	4.04	.77			
		Irlandesa	4.09	.79			
Adaptabilidad	Hombre	Española	3.81	.84	.153	.696	.000
		Irlandesa	3.87	1.00			
	Mujer	Española	4.08	.75			
		Irlandesa	4.06	.78			
Resolución de problemas	Hombre	Española	3.89	.70	.279	.597	.000
		Irlandesa	3.87	.99			
	Mujer	Española	3.97	.72			
		Irlandesa	4.05	.79			
Trabajo en equipo							
Habilidades comunicación	Hombre	Española	3.90	.86	2.435	.119	.003
		Irlandesa	3.85	1.01			
	Mujer	Española	3.82	.81			
		Irlandesa	4.07	.72			
Habilidades interpersonales	Hombre	Española	3.92	.70	3.118	.078	.003
		Irlandesa	3.70	1.14			
	Mujer	Española	3.93	.74			
		Irlandesa	4.05	.79			
Conocimientos informáticos							
Conocimientos informáticos	Hombre	Española	3.32	.93	.450	.503	.000
		Irlandesa	3.60	1.01			
	Mujer	Española	3.44	.93			
		Irlandesa	3.56	.99			
Interculturales							
Estabilidad emocional	Hombre	Española	2.87	.87	1.485	.223	.002
		Irlandesa	2.98	.83			
	Mujer	Española	2.50	.80			
		Irlandesa	2.36	.93			
Flexibilidad	Hombre	Española	3.00	.87	.617	.432	.001
		Irlandesa	2.73	.84			
	Mujer	Española	3.01	.84			
		Irlandesa	2.58	.86			
Empatía cultural	Hombre	Española	4.18	.58	.311	.577	.000

		Irlandesa	3.94	.77			
	Mujer	Española	4.30	.62			
		Irlandesa	4.14	.71			
	Hombre	Española	3.91	.63			
Apertura de mente		Irlandesa	3.76	.77	.142	.706	.000
	Mujer	Española	3.99	.66			
		Irlandesa	3.77	.78			
	Hombre	Española	3.62	.78			
Iniciativa social		Irlandesa	3.62	.76	.461	.497	.000
	Mujer	Española	3.58	.80			
		Irlandesa	3.71	.75			

Anexo 8. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y edad (ambas muestras)

Tabla 93

Competencias genéricas en función de la nacionalidad y edad (ambas muestras)

	Edad	Nacionalidad	M	DT	F	p	η^2 parc.
Intelectuales							
Pensamiento crítico	≤ 19 años	Española	3.94	.66	.961	.383	.002
		Irlandesa	4.08	.68			
	20-21 años	Española	3.94	.69			
		Irlandesa	4.00	.87			
	≥ 22 años	Española	4.02	.72			
		Irlandesa	4.25	.85			
Pensamiento creativo	≤ 19 años	Española	3.67	.69	1.256	.285	.003
		Irlandesa	4.13	.72			
	20-21 años	Española	3.73	.80			
		Irlandesa	3.99	.92			
	≥ 22 años	Española	3.78	.87			
		Irlandesa	4.20	.75			
Aprendizaje autogestionado	≤ 19 años	Española	3.94	.76	.344	.709	.001
		Irlandesa	4.06	.74			
	20-21 años	Española	3.97	.82			
		Irlandesa	4.00	.93			
	≥ 22 años	Española	4.11	.81			
		Irlandesa	4.14	.72			
Adaptabilidad	≤ 19 años	Española	4.12	.67	1.520	.219	.003
		Irlandesa	4.05	.77			
	20-21 años	Española	4.02	.75			
		Irlandesa	3.99	.88			
	≥ 22 años	Española	3.98	.86			
		Irlandesa	4.12	.72			
Resolución de problemas	≤ 19 años	Española	3.93	.67	.619	.538	.001
		Irlandesa	4.02	.73			
	20-21 años	Española	3.91	.77			
		Irlandesa	3.91	.96			
	≥ 22 años	Española	4.06	.71			
		Irlandesa	4.20	.68			
Trabajo en equipo							
Habilidades de comunicación	≤ 19 años	Española	3.76	.79	.383	.682	.001
		Irlandesa	4.05	.66			
	20-21 años	Española	3.81	.86			
		Irlandesa	4.00	.87			
	≥ 22 años	Española	3.93	.80			
		Irlandesa	4.13	.69			
Habilidades interpersonales	≤ 19 años	Española	3.96	.67	.459	.632	.001
		Irlandesa	4.02	.74			
	20-21 años	Española	3.86	.77			
		Irlandesa	3.93	.91			
	≥ 22 años	Española	3.97	.77			
		Irlandesa	4.15	.81			
Conocimientos informáticos							
Conocimientos informáticos	≤ 19 años	Española	3.40	.89	1.208	.299	.003

		Irlandesa	3.63	.91			
	20-21 años	Española	3.41	1.02			
		Irlandesa	3.58	1.04			
	≥ 22 años	Española	3.49	.88			
		Irlandesa	3.47	1.03			
Interculturales							
		Española	2.49	.81			
	≤ 19 años	Irlandesa	2.22	.78			
	20-21 años	Española	2.54	.82	1.823	.162	.004
		Irlandesa	2.54	.96			
	≥ 22 años	Española	2.64	.83			
		Irlandesa	2.47	1.05			
		Española	3.02	.83			
	≤ 19 años	Irlandesa	2.57	.90			
	20-21 años	Española	2.98	.84	.218	.804	.000
		Irlandesa	2.54	.85			
	≥ 22 años	Española	3.03	.86			
		Irlandesa	2.67	.83			
		Española	4.29	.61			
	≤ 19 años	Irlandesa	4.15	.69			
	20-21 años	Española	4.22	.64	2.036	.131	.004
		Irlandesa	3.96	.74			
	≥ 22 años	Española	4.33	.58			
		Irlandesa	4.29	.68			
		Española	4.00	.66			
	≤ 19 años	Irlandesa	3.81	.75			
	20-21 años	Española	3.95	.61	.249	.779	.001
		Irlandesa	3.69	.81			
	≥ 22 años	Española	4.01	.68			
		Irlandesa	3.82	.77			
		Española	3.51	.75			
	≤ 19 años	Irlandesa	3.60	.71			
	20-21 años	Española	3.55	.86	.238	.788	.000
		Irlandesa	3.72	.77			
	≥ 22 años	Española	3.72	.79			
		Irlandesa	3.83	.77			

Anexo 9. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y curso (ambas muestras)

Tabla 94

Competencias genéricas en función de la nacionalidad y curso (ambas muestras)

	Curso	Nacionalidad	M	DT	F	p	η^2 parc.
Intelectuales							
Pensamiento crítico	Primer curso	Española	3.96	.62	1.177	.309	.002
		Irlandesa	3.93	.80			
	Segundo curso	Española	3.94	.69			
		Irlandesa	4.11	.75			
	Cuarto curso	Española	4.03	.79			
		Irlandesa	4.16	.85			
Pensamiento creativo	Primer curso	Española	3.76	.67	1.737	.177	.004
		Irlandesa	3.96	.83			
	Segundo curso	Española	3.67	.80			
		Irlandesa	4.14	.81			
	Cuarto curso	Española	3.76	.90			
		Irlandesa	4.12	.78			
Aprendizaje autogestionado	Primer curso	Española	3.98	.77	.068	.934	.000
		Irlandesa	4.06	.79			
	Segundo curso	Española	4.00	.77			
		Irlandesa	4.03	.80			
	Cuarto curso	Española	4.05	.89			
		Irlandesa	4.10	.82			
Adaptabilidad	Primer curso	Española	4.02	.67	.401	.669	.001
		Irlandesa	3.92	.86			
	Segundo curso	Española	4.09	.78			
		Irlandesa	4.10	.81			
	Cuarto curso	Española	4.00	.86			
		Irlandesa	4.04	.75			
Resolución de problemas	Primer curso	Española	3.90	.70	.506	.603	.001
		Irlandesa	3.89	.81			
	Segundo curso	Española	4.01	.71			
		Irlandesa	4.04	.81			
	Cuarto curso	Española	3.97	.76			
		Irlandesa	4.09	.81			
Trabajo en equipo							
Habilidades de comunicación	Primer curso	Española	3.68	.83	.165	.848	.000
		Irlandesa	3.80	.79			
	Segundo curso	Española	3.93	.78			
		Irlandesa	4.10	.71			
	Cuarto curso	Española	3.90	.84			
		Irlandesa	4.11	.76			
Habilidades interpersonales	Primer curso	Española	3.94	.67	.665	.514	.001
		Irlandesa	3.90	.83			
	Segundo curso	Española	3.89	.74			
		Irlandesa	4.01	.83			
	Cuarto curso	Española	3.99	.82			
		Irlandesa	4.09	.81			

Conocimientos informáticos							
Conocimientos informáticos	Primer curso	Española	3.36	.96	4.593	.010	.010
		Irlandesa	3.77	.88			
	Segundo curso	Española	3.41	.89			
		Irlandesa	3.59	.96			
	Cuarto curso	Española	3.58	.93			
		Irlandesa	3.45	1.06			
Interculturales							
Estabilidad emocional	Primer curso	Española	2.57	.85	.719	.487	.002
		Irlandesa	2.27	.80			
	Segundo curso	Española	2.50	.80			
		Irlandesa	2.38	.88			
	Cuarto curso	Española	2.62	.82			
		Irlandesa	2.49	1.05			
Flexibilidad	Primer curso	Española	3.07	.81	3.616	.027	.008
		Irlandesa	2.43	.92			
	Segundo curso	Española	3.05	.82			
		Irlandesa	2.60	.90			
	Cuarto curso	Española	2.85	.92			
		Irlandesa	2.64	.79			
Empatía cultural	Primer curso	Española	4.27	.61	2.715	.067	.006
		Irlandesa	4.27	.70			
	Segundo curso	Española	4.25	.60			
		Irlandesa	3.99	.73			
	Cuarto curso	Española	4.34	.63			
		Irlandesa	4.22	.67			
Apertura de mente	Primer curso	Española	4.05	.64	.031	.969	.000
		Irlandesa	3.87	.80			
	Segundo curso	Española	3.94	.64			
		Irlandesa	3.73	.76			
	Cuarto curso	Española	3.98	.69			
		Irlandesa	3.78	.79			
Iniciativa social	Primer curso	Española	3.65	.80	1.721	.179	.004
		Irlandesa	3.58	.76			
	Segundo curso	Española	3.54	.80			
		Irlandesa	3.68	.76			
	Cuarto curso	Española	3.58	.80			
		Irlandesa	3.79	.74			

Anexo 10. Competencias genéricas en función de la nacionalidad y la experiencia laboral (ambas muestras)

Tabla 95

Competencias genéricas en función de la nacionalidad y la experiencia laboral (ambas muestras)

	Experiencia laboral	Nacionalidad	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2 parc.
Intelectuales							
Pensamiento crítico	Con experiencia	Española	4.00	.71	.073	.787	.000
		Irlandesa	4.11	.79			
	Sin experiencia	Española	3.90	.64			
		Irlandesa	4.04	.88			
Pensamiento creativo	Con experiencia	Española	3.77	.81	.036	.850	.000
		Irlandesa	4.11	.80			
	Sin experiencia	Española	3.62	.72			
		Irlandesa	4.00	.85			
Aprendizaje autogestionado	Con experiencia	Española	4.05	.83	.192	.662	.000
		Irlandesa	4.08	.80			
	Sin experiencia	Española	3.91	.73			
		Irlandesa	3.87	.84			
Adaptabilidad	Con experiencia	Española	4.03	.79	4.170	.041	.004
		Irlandesa	4.07	.78			
	Sin experiencia	Española	4.07	.70			
		Irlandesa	3.80	.90			
Resolución de problemas	Con experiencia	Española	4.01	.74	1.449	.229	.002
		Irlandesa	4.06	.80			
	Sin experiencia	Española	3.88	.67			
		Irlandesa	3.75	.89			
Trabajo en equipo							
Habilidades comunicación	Con experiencia	Española	3.90	.82	.102	.750	.000
		Irlandesa	4.07	.74			
	Sin experiencia	Española	3.69	.80			
		Irlandesa	3.90	.83			
Habilidades interpersonales	Con experiencia	Española	3.97	.74	2.474	.116	.003
		Irlandesa	4.06	.81			
	Sin experiencia	Española	3.86	.72			
		Irlandesa	3.71	.95			
Conocimientos informáticos							
Conocimientos informáticos	Con experiencia	Española	3.41	.95	.463	.496	.000
		Irlandesa	3.57	.98			
	Sin experiencia	Española	3.48	.88			
		Irlandesa	3.51	1.10			
Interculturales							
Estabilidad emocional	Con experiencia	Española	2.59	.82	.022	.881	.000
		Irlandesa	2.42	.93			
	Sin experiencia	Española	2.48	.82			
		Irlandesa	2.28	.95			
Flexibilidad	Con experiencia	Española	3.02	.83	.426	.514	.000
		Irlandesa	2.58	.86			

Empatía cultural	Sin experiencia	Española	2.98	.86	.924	.337	.001
		Irlandesa	2.65	.92			
	Con experiencia	Española	4.30	.62			
		Irlandesa	4.12	.71			
Apertura de mente	Sin experiencia	Española	4.24	.60	.504	.478	.001
		Irlandesa	4.19	.75			
	Con experiencia	Española	4.03	.65			
		Irlandesa	3.77	.77			
Iniciativa social	Sin experiencia	Española	3.91	.65	5.491	.019	.006
		Irlandesa	3.75	.83			
	Con experiencia	Española	3.69	.81			
		Irlandesa	3.70	.75			
		Española	3.39	.73			
		Irlandesa	3.76	.79			