

# **IMPLICACIONES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA: CHOQUE CULTURAL, CHOQUE EDUCATIVO Y “CHOQUE DE RECEPCIÓN”**

## **IMPLICATIONS OF STUDENT MOBILITY AT THE UNIVERSITY OF GRANADA: CULTURE SHOCK, EDUCATION SHOCK AND “HOSTING SHOCK”**

SORIANO GARCÍA, Inmaculada

Grupo de investigación Avanti. Dpto. de Traducción e Interpretación

Dirección postal del autor: Facultad de Traducción e Interpretación

Universidad de Granada. isoriano@ugr.es

Fecha de finalización del trabajo: abril de 2008

Fecha de recepción por la revista: junio de 2008

Fecha de aceptación: septiembre de 2008

C.D.U.: 37.042.2.42

BIBLID [ISSN: 0214-0484. *Rev. Educ. Univ. Gr.* (2008). Vol. 21:2, págs. 61-78].

### **RESUMEN**

La Universidad de Granada goza de ser la institución española que más estudiantes de intercambio recibe en sus aulas. Partiendo de esta base, el presente artículo muestra las implicaciones del choque cultural, del choque educativo y del “choque de recepción” en la movilidad estudiantil. Asimismo muestra datos interesantes obtenidos tras la realización de un proyecto europeo (Temcu, *Teacher Training for The Multicultural Classroom at the University*) centrado en las implicaciones del aula multicultural en la UGR.

*Palabras clave:*

*Interculturalidad-movilidad estudiantil-implicaciones.*

### **ABSTRACT**

The University of Granada heads the latest statistics in absolute figures in students' mobility in Spain. Taking this assertion as a starting point, this paper shows the implications of culture shock for student mobility as well as the impact of student mobility for the different education levels and for host institutions. Furthermore, this paper presents the results obtained from the Temcu project (*Teacher Training for the Multicultural Classroom at the University*), a European project based on the implications of the multicultural classroom at the University of Granada.

*Key word:*

*Interculturality, student mobility, implications.*

## SUMARIO

Introducción; Los programas de movilidad en la UGR; El choque cultural. Definición, causas y síntomas; El choque educativo; El “choque de recepción”; El proyecto Temcu (Teacher training for the Multicultural Classroom at University).

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años el número de estudiantes universitarios españoles que deciden participar en programas de movilidad ha aumentado de forma vertiginosa. Al mismo tiempo, la realización de estos intercambios se ha popularizado de tal modo, tómesese como ejemplo el programa ERASMUS, que ha traspasado el ámbito puramente académico hasta llegar a la cotidianeidad de la vida diaria. Cabe recordar a este respecto la película francesa titulada *Una casa de locos (L'auberge espagnole)* basada en la experiencia vivida por seis estudiantes de dicho programa ERASMUS que compartían piso en Barcelona. Esta película, que fue uno de los éxitos de taquilla del año 2002, constituye para muchos un magnífico reflejo del sentimiento de identidad europea que se pretende transmitir por medio de este programa de movilidad. Asimismo, en la realización de la segunda parte estrenada en 2005 *Las muñecas rusas (Les poupées russes)* se muestran las redes de amistad internacionales entabladas entre estos jóvenes “erasmus” que viven esta experiencia como uno de los aspectos más importantes de sus vivencias de juventud. No cabe duda pues de la popularidad que ha adquirido este programa que, junto con otros programas de movilidad existentes, ha logrado fomentar la cohesión entre los jóvenes europeos, el multiculturalismo y, por tanto, el multilingüismo.

En el presente artículo se abordará el estudio de la movilidad estudiantil en relación con la Universidad de Granada<sup>1</sup>, entendiendo en todo momento la movilidad como un proceso complejo y dinámico en el que intervienen diversos participantes (gestores, profesores y estudiantes). De este modo, este trabajo, tras presentar brevemente los principales programas de movilidad existentes en dicha universidad, se centrará en presentar las principales implicaciones de los programas de movilidad con respecto al estudiantado y, para ello, se hará referencia obligada a los temas de choque cultural y choque educativo. Finalmente, se prestará especial atención al choque de recepción y a las implicaciones que la movilidad estudiantil presenta, igualmente, con respecto al profesorado universitario, un profesorado que en los últimos años ha comenzado a ver cómo las aulas de la UGR se convertían paulatinamente en aulas multiculturales, con todas las consecuencias que ello conlleva.

1. En adelante UGR.

## LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD EN LA UGR

Las cifras de interés que presenta Morón (2006) en relación con la movilidad en la UGR muestran que esta institución recibe anualmente 1500 estudiantes de intercambio y se sitúa a la cabeza de las instituciones españolas que más estudiantes de intercambio reciben en sus aulas. Asimismo, es preciso señalar que el número de estudiantes de la UGR que participan en programas de movilidad ronda las mismas cifras y ha aumentado paulatinamente en la última década.

Entre los años 1997 y 2006 la UGR recibió 10812 estudiantes extranjeros, lo cual supuso un aumento en torno al 88% con respecto a la cifra registrada en el primer año. Las facultades que más estudiantes recibieron durante ese mismo intervalo temporal, y siguiendo con los mismos datos de interés mostrados por Morón (2006), fueron la facultad de Letras con 1614 y la facultad de Traducción e Interpretación con 815 respectivamente.

Los datos muestran igualmente que los grupos de estudiantes salientes de la UGR más numerosos pertenecían a estas dos facultades: Letras y Traducción e Interpretación. Ahora bien, en proporción con el número total de matriculados en cada uno de los centros, el porcentaje de estudiantes salientes de la facultad de Traducción e Interpretación fue superior al de Letras.

En relación con los programas de movilidad de la UGR, el programa ERASMUS ocupa, sin lugar a dudas, un lugar preeminente. Esto responde, por un lado, al desarrollo exponencial que ha sufrido en los últimos años —aspecto reflejado tanto en el número de estudiantes extranjeros que llegan a sus aulas como en el número de estudiantes españoles que viajan al extranjero— y por otro, a la popularidad que ha alcanzado dicho programa de intercambio.

Los grandes ámbitos en los que se incluyen los intercambios de movilidad, tanto estudiantil como docente, de la UGR son: Europa, Asia, Canadá, EE.UU, Australia, América Latina, Magreb y Países Árabes y países del Este. Por tanto, puede apreciarse la amplitud geográfica que comprenden y debe subrayarse además la consagración que han alcanzado estos programas a lo largo de los últimos años. Puede comprenderse entonces fácilmente que la UGR haya sido y siga siendo pionera en el ámbito del establecimiento de Relaciones Internacionales con otros países del mundo.

En relación con Europa destaca, como se avanzaba, el programa ERASMUS. En el ámbito de América Latina es preciso destacar dos programas: ALFA y PROGRAMA DE COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIO (antiguo INTERCAMPUS). El programa ALFA (América Latina Formación Académica) es un programa de cooperación a nivel universitario existente entre la UE y América Latina. Los países que participan en dicho programa son los estados miembros de la UE y los siguientes 18 países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

Por su parte, el programa INTERCAMPUS, entre España y Argentina constituye una iniciativa de cooperación educativa en el ámbito universitario

orientada a impulsar la participación de estudiantes y profesores en la acción exterior. En 1997 pasó a denominarse Programa de Cooperación Interuniversitaria (PIC). Consta de dos flujos: el primero, formado por profesores y estudiantes españoles que van a Argentina y el segundo, compuesto por profesores y estudiantes argentinos que vienen a España. En este programa participan además universidades tanto públicas como privadas.

Finalmente, en relación con los programas propios de la UGR, cabe destacar los establecidos con países árabes así como aquellos existentes con países de Europa del Este. En cuanto a los primeros, la UGR tiene acuerdos con centros de Marruecos, Túnez, Egipto, Yemen, Jordania e Israel, ofreciendo de este modo unas posibilidades innovadoras con respecto a la oferta existente en otros centros de nuestro ámbito nacional. A su vez, en relación, con los países de la conocida como Europa del Este, la UGR fue en su momento precursora en el establecimiento de relaciones con países de este ámbito y se ha encargado de mantener dichos vínculos. De este modo, la UGR es una de las universidades españolas que mejor oferta y variedad ofrece a aquellos estudiantes interesados en el estudio de las lenguas eslavas.

Por tanto, y como consecuencia de estos programas de movilidad existentes, la UGR recibe en sus aulas a estudiantes de la mayoría de los estados europeos así como Canadá, Estados Unidos, Australia, países árabes, asiáticos y de Europa del Este.

## EL CHOQUE CULTURAL. DEFINICIÓN, CAUSAS Y SÍNTOMAS

En relación con el estudio de la movilidad estudiantil, se hace necesario subrayar que no es posible abordar dicho tema sin tomar en consideración el concepto de choque cultural. Es preciso señalar que los primeros modelos basados en el estudio del choque cultural no estuvieron basados específicamente en estudiantes de intercambio sino que se centraron, como en el caso de Oberg (1954) en el estudio de inmigrantes residentes en países extranjeros. Ahora bien, dichos estudios resultan fundamentales en nuestra investigación ya que representan la base a partir de la cual se han realizado las siguientes aportaciones. Además, las características generales del fenómeno del choque cultural son básicamente las mismas, ya sea un inmigrante quien las sufra, un ejecutivo que deba trabajar en el extranjero o un estudiante de intercambio.

En la literatura existente a partir de investigaciones centradas específicamente en movilidad estudiantil ha quedado ampliamente demostrado (Lysgaard, 1955; Bennet, 1993; Winkelman, 1994; Baustista, 2004; Furnham, 2004; Tsokaktsidu, 2005; Soriano y Soriano, 2006) que la participación en un programa de movilidad supone algo más que el simple hecho de hacer una maleta o coger un avión. La movilidad, más allá de esas dos simples acciones implica una serie de cambios y ajustes —tanto culturales como personales— que adquieren una especial importancia y que, por tanto, deben ser estudiados.

El término de “choque cultural” fue conceptualizado por el antropólogo Oberg en 1954 y hace referencia a los sentimientos de ansiedad provocados por el hecho de verse inmerso en un contexto extranjero, y por tanto, extraño. Según las palabras del propio autor, se entiende que:

Culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse. These signs or cues include the thousand and one ways in which we orient ourselves to the situations of daily life: when to shake hands and what to say when we meet people, when and how to give tips, how to give orders to servants, how to make purchases, when to accept and when to refuse invitations, when to take statements seriously and when not. Now these cues which may be words, gestures, facial expressions, customs, or norms are acquired by all of us in the course of growing up and are as much a part of our culture as the language we speak or the beliefs we accept. All of us depend for our peace of mind and our efficiency on hundreds of these cues, most of which we do not carry on the level of conscious awareness<sup>2</sup>.

Los expertos afirman que todas aquellas personas que viven en el extranjero —e independientemente de la duración de la estancia— padecen, en mayor o menor medida, el efecto del choque cultural. Por tanto, como puede observarse, y en tanto que el estudiantado que participa en un programa de movilidad y se ve inmerso en una cultura nueva durante un determinado periodo de tiempo, abordar el estudio de este tema en relación con la movilidad estudiantil se hace imprescindible.

Son numerosos los modelos de choque cultural propuestos (Oberg, 1954; Adler, 1972; Bennet, 1993; Levine y Adelman, 1993; Winkelman, 1994, White: 2007, entre otros) pero, por regla general, se puede afirmar que el choque cultural está formado por las siguientes cuatro fases presentadas por Oberg y reflejadas posteriormente en todos los modelos propuestos posteriormente:

**1. Luna de miel.** Dependiendo de las circunstancias abarca los primeros días, las primeras semanas, o incluso, en algunos casos, los primeros seis meses. Viene caracterizado por los sentimientos de euforia y curiosidad que despierta todo lo nuevo.

2. El choque cultural se produce debido a la ansiedad que provoca la pérdida de los signos y símbolos cotidianos que utilizamos al relacionarnos con los demás. Estos signos o señales incluyen las miles de acciones de las que nos servimos en situaciones de nuestra vida cotidiana como, por ejemplo: cuándo estrechar la mano a alguien, qué decir cuando nos presentan a una persona, cuándo y de qué manera dar consejos, cómo dar órdenes al servicio, cómo hacer compras, cuándo aceptar o rechazar invitaciones o cuándo tomarnos algo en serio y cuándo no. Todas estas señales, que pueden ser bien palabras, gestos, costumbres o normas, las adquirimos conforme vamos creciendo y forman parte de nuestra cultura del mismo modo que lo hacen nuestra lengua o nuestras creencias. Nuestra tranquilidad y nuestro rendimiento dependen de estas señales que, en su mayoría, pertenecen a nuestro subconsciente. (Nuestra traducción).

**2. Crisis.** Comienza cuando el individuo es consciente de que algunos de los aspectos que antes llamaban su atención ahora afectan a su autoestima (diferencia de idioma, forma de comportarse, ideología, principalmente). El individuo percibe que los comportamientos son distintos, se siente fuera de su cultura y esto puede provocar una situación de rechazo hacia la cultura en la que se encuentra. Si el individuo es capaz de superarla, permanecerá en ese país pero si no es capaz, se irá del mismo. En esta fase el individuo puede volverse agresivo, suele encontrarse con compatriotas y criticar aspectos de la cultura en la que se encuentra, pueden asociarse a esta etapa el surgimiento de clichés o estereotipos.

**3. Recuperación.** Si el individuo supera esa crisis, profundiza en el conocimiento de la lengua y comienza a relacionarse con más gente, estará abriéndose a la nueva cultura. En ese momento, aún tendrá dificultades, las sentirá pero se dirá a sí mismo que tiene que superarlas. En esta etapa se sentirá ya más seguro de sí mismo, será incluso capaz de bromear acerca de sus propias dificultades. Mostrará además empatía hacia los demás.

**4. Adaptación.** En esta última etapa, una vez superadas todas las anteriores, el individuo será ya capaz de expresarse sin dificultad, aceptará las costumbres de la nueva cultura y disfrutará de sus propias experiencias. Como dice Oberg el medio que le rodea no ha cambiado, ha cambiado la actitud del individuo hacia el medio. En ese momento estará ya adaptado.

Con respecto a las causas que originan el choque cultural, éstas pueden sintetizarse en cuatro (Cortés, 2002):

**1. Enfrentamiento de culturas internas,** referido al enfrentamiento que experimenta el individuo entre su cultura de origen, aquello que ha aprendido desde pequeño y que es válido en su comunidad y la cultura de acogida en la que esos aspectos pueden no ser válidos.

**2. Fracaso en la comunicación,** producido por el deber enfrentarse a un nuevo idioma y a unos gestos y significados nuevos.

**3. Pérdida de signos y códigos,** que en la nueva cultura no son interpretados de manera inconsciente y automática como lo son en la cultura de origen. De este modo, si el individuo quiere conseguir comunicarse de una manera directa y eficaz, debe realizar un esfuerzo suplementario en la interpretación de dichos signos y códigos.

**4. Crisis de identidad,** que conlleva incluso que la persona pierda la noción de quién es. En este aspecto, la cultura se evalúa partiendo de la propia cultura, que se erige como modelo a seguir, y las circunstancias reales que hacen sentirse incómodo al individuo acaban provocando en éste una reacción contra la cultura de acogida a la que inconscientemente se acaba culpando del malestar que está sufriendo.

Hay dos expresiones que las personas que experimentan el choque cultural suelen utilizar para resumir la cadena de sentimientos que atraviesan asociados

a este fenómeno. Se trata de las expresiones “sentirse como pez fuera del agua” o “sentirse como un niño pequeño”. Como puede observarse, reflejan a la perfección la sensación de extrañeza al encontrarse inmerso en el choque cultural. El individuo se siente, tal y como se ha avanzado, desprovisto de aquellos elementos que lo han acompañado desde su niñez, se encuentra fuera de su “contexto habitual”, pierde por lo tanto sus puntos de referencia cotidianos y además esto se encuentra acompañado de la necesidad de comprender y expresarse en un idioma distinto, lo cual conlleva una dificultad añadida en la que, por ejemplo, la realización de quehaceres cotidianos puede convertirse en todo un reto.

La mezcla de situaciones y vivencias que experimenta el individuo viene a su vez acompañada de los siguientes síntomas que presenta Iglesias recogiendo la propuesta de Oberg (Iglesias, 2003: 7):

- **Tensión.** Provocada por el estrés que produce el intentar entender y hacerse entender en una nueva cultura.
- **Miedo al rechazo.** La tensión viene a su vez acompañada de duda, estrés, ansiedad y en algunos casos miedo a ser rechazados por la cultura de acogida. De hecho, muchas personas creen recibir un tratamiento distinto al de otros individuos.
- **Desorientación.** Los signos, costumbres y valores de la cultura de acogida son en muchos casos nuevos para el individuo, llegando incluso a ser muy distintos de los propios. Esto crea un clima de desorientación ya que el individuo no sabe muy bien cómo debe comportarse. La confusión y la ansiedad forman de nuevo parte del contexto inicial.
- **Sensación de pérdida.** El individuo echa de menos su cultura, su país, su entorno familiar y afectivo. Se siente solo en medio de una cultura extraña.
- **Sentimientos de sorpresa.** Resultado de las diferencias existentes entre sus expectativas y aquello que experimenta a diario. El individuo experimenta emociones fuertes, negativas en su mayoría (ansiedad, indignación, disgusto, etc.).

Las reacciones de estrés experimentadas responden a factores de adaptación tanto psicológicos como fisiológicos (Winkelman, 1994). Además, los sentimientos de estrés, ansiedad y depresión pueden venir acompañados de ciertos problemas menores de salud tales como dolores leves, entre otros. A este respecto, Winkelman (1994: 123) habla de “agotamiento cognitivo”, que surge como resultado al intento de adaptación del individuo a una cultura diferente que le exige un esfuerzo constante, lo cual puede verse reflejado en dolores de cabeza o estómago así como cansancio al final de la jornada ya que a lo largo de ésta se ha acumulado demasiado estrés.

En esta línea, cabe matizar que si bien toda persona que realiza una estancia en el extranjero sufre, en mayor o en menor medida, el choque cultural, éste se experimenta con distinta intensidad según el sujeto que lo sufra y finalmente, el

modo de enfrentarse al mismo varía en función de cada persona. En algunos casos, se pueden incluso retomar ciertos hábitos, como fumar, beber o incluso tomar drogas, aunque se hubieran superado anteriormente (Bautista, 2004: 100).

De todas las definiciones propuestas a lo largo de las últimas décadas, ya sean más generales o más específicas, se pueden deducir dos pilares fundamentales vinculados a la definición de este término: por un lado, el aspecto geográfico y cultural, es decir, el hecho de cambiar de país que lleva asociado obviamente cambiar igualmente de cultura y un segundo aspecto, ligado íntimamente a esta nueva situación, a saber, el aspecto psicológico ya que los cambios de país y cultura posteriormente influirán en este plano del individuo.

Del mismo modo, en todas las definiciones puede percibirse que el término “choque cultural” lleva asociado de manera generalizada cierta connotación negativa. Los distintos autores hablan de “ansiedad”, “desorientación”, “sentimientos de malestar”, “factores estresantes” e “inseguridad”, principalmente. De modo que la primera conclusión a la que se podría llegar, y de hecho a la que en numerosas ocasiones se ha llegado, es que este fenómeno responde a un proceso negativo.

Sin embargo, son muchos los autores que reivindican un tratamiento menos polarizado del tema y ven el choque cultural como una experiencia vital altamente enriquecedora en la formación como individuo que, si bien es cierto corresponde con una etapa difícil de superar, conlleva igualmente un aspecto altamente positivo para todo aquel que lo experimenta. En esta línea se puede destacar la opinión de Hofstede (2005: 10):

Es muy importante subrayar que ante todo se viven y se aprenden un sinnúmero de cosas positivas cuando se está en el extranjero. La gente que participa en un intercambio demuestra tener interés por experiencias nuevas. Y el fenómeno del choque cultural también es una de esas experiencias valiosas.

White (2007) está convencido de este aspecto, de ahí que señale que:

It must be emphasized that while culture shock can be very uncomfortable, there is nothing wrong with it, or with the person experiencing it. It is also quite common for students to have a very positive and rewarding experience, despite having on-going adjustment problems with culture shock. Many would argue that the most rewarding exchanges come only when there is a pronounced experience of culture shock<sup>3</sup>.

3. Debe hacerse hincapié en el hecho de que aunque el choque cultural puede ser bastante molesto no hay nada malo en él o en la persona que lo está experimentando. Es también bastante común entre los estudiantes tener una experiencia muy positiva y gratificante a pesar de haber tenido problemas de adaptación debido al choque cultural. Algunos argumentarán que los intercambios más enriquecedores se producen únicamente en aquellos casos en los que se experimenta intensamente el choque cultural. (Nuestra traducción).



Y finalice sintetizando que:

[the culture shock] is not a problem to avoid. Instead, it is a necessary discomfort that one must go through to really experience the rich and varied joys of intercultural living<sup>4</sup>.

Por tanto, una vez mostrado el fenómeno del choque cultural, puede apreciarse que el hecho de realizar un intercambio durante un período de tiempo en el extranjero representa para el estudiante, además de una oportunidad única dentro de su formación universitaria, el inicio de una vivencia que traspasa indudablemente los límites puramente académicos y le lleva a conocer un nuevo país, una nueva lengua, una nueva cultura así como a experimentar una serie de situaciones y sentimientos a los que posiblemente ni siquiera se hubiera planteado enfrentarse antes de salir de viaje (Soriano, 2007: 67).

## EL CHOQUE EDUCATIVO

Del mismo modo que se hace imprescindible tratar el tema del choque cultural en relación con la movilidad estudiantil, es indispensable abordar igualmente la cuestión del choque educativo. Con este término se hace referencia al estado de desorientación que sufren los estudiantes que se encuentran inmersos en un nuevo entorno educativo (Hoff 1979, recogido en Tsokaktsidu, 2005: 107).

En el ámbito de las “culturas académicas”, entendidas éstas en la misma línea de Tsokaktsidu (2005) como aquellas normas y expectativas culturales pertenecientes mundo académico, cabe señalar la siguiente clasificación:

1. **Cultura anglosajona**, basada en el debate y en las relaciones sociales de igualdad, esta cultura favorece los enfoques empíricos en la investigación.
2. **Cultura teutónica**, que fomenta las relaciones maestro-discípulo y se basa en enfoques deductivos.
3. **Cultura gala**, basada en relaciones horizontales, se basa en enfoque no deductivos y en la elocuencia persuasiva.
4. **Cultura nipona**, basada en relaciones jerárquicas y en debates dialécticos sociales, no intelectuales. (Cortazzi y Jin, 1997: 77)

En este contexto, según Kelly y Tsokaktsidou (1996: 25), las distintas culturas académicas de los estudiantes de intercambio se trasladan al aula y por tanto ejercen influencia tanto en estos estudiantes extranjeros, como en los

4. El choque cultural no es un problema que se deba evitar. Se trata por el contrario de un malestar necesario que uno debe superar para experimentar realmente lo enriquecedora y variada que es la experiencia intercultural. (Nuestra traducción).

estudiantes permanentes, sin olvidar al profesorado, que, tal como se verá en el siguiente apartado, se encuentra igualmente implicado en el proceso de la movilidad estudiantil.

Obviamente, el paso de un sistema a otro provocará en los estudiantes, de nuevo, un “choque”, una reacción a un sistema, a una organización y a unas relaciones totalmente nuevas para él. De este modo, deberá adaptarse a un ámbito, en este caso educativo, nuevo.

En relación con el choque educativo no se debe olvidar la existencia de diferentes estilos de aprendizaje. Este aspecto se encuentra de nuevo íntimamente ligado a la cultura de cada país y se convierte igualmente en un factor al que debe prestarse especial atención. Para un estudiante acostumbrado a un sistema en el que el profesor es la fuente de todo conocimiento y quien dirige la clase, no es nada fácil —y resulta además inaudito— verse inmerso en un sistema en el que el profesor es un mero participante más, que no se muestra como “poseedor” de una verdad absoluta e irrevocable y que necesita de la participación de los estudiantes.

Algunos autores, de entre los que cabe destacar a Irvine y York (1995: 494) afirman que el profesorado debe ser consciente de la existencia de estos diferentes estilos de aprendizaje y, sobre todo, de que estos influirán a su vez en su propio estilo de enseñanza:

The cultural context of teaching and learning reminds teachers to be attentive not only to individual students' learning styles but to their own actions, instructional goals, methods, and materials as they relate to their students' cultural experiences and preferred learning environment<sup>5</sup>.

En el ámbito de la educación intercultural se distinguen tres modelos distintos de abordar la diferencia en grupos interculturales (De Haro, 2003), que son:

1. **Asimilación.** Se trata del enfoque más conservador que establece una cultura hegemónica, negando por lo tanto las diferencias y se plantea desde el etnocentrismo.
2. **Pluralismo.** Este modelo reconoce las diferencias y las entiende como una riqueza aunque sigue valorando las diferencias desde un punto de vista etnocéntrico.
3. **Interculturalismo.** Esta propuesta es la más crítica y arriesgada y en ella todas las culturas gozan de igualdad.

5. El contexto cultural de enseñanza y aprendizaje recuerda al profesorado su deber de prestar atención, no únicamente a los diversos estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sino igualmente a sus actos, objetivos, métodos y materiales en la medida en la que afectan a las experiencias culturales de sus estudiantes, así como a su entorno de aprendizaje preferido.

En estos modelos se aprecia pues la inclusión-exclusión como eje fundamental de los mismos. Si bien se aplican sobre todo al ámbito escolar, y a la presencia por ejemplo de inmigrantes en las aulas principalmente, puede entenderse que éstos reflejan igualmente la base sobre la que descansan los programas de movilidad. Así, dependiendo de la institución en la que se realice el intercambio, se fomentará un sistema u otro. Por ejemplo, a este respecto, la Universidad de Granada fomenta un sistema de inclusión en el que los estudiantes extranjeros asisten a clase con el resto de estudiantes permanentes, mientras que en otros países, se podría citar por ejemplo Rusia, se tiende hacia un sistema de exclusión que agrupa a todos los estudiantes extranjeros por nacionalidades y que, por tanto, no incluye la asistencia a clase con estudiantes permanentes rusos.

Normalmente, el estudiantado percibe los cambios asociados al contexto educativo como un aspecto inmanente a todo intercambio de movilidad. Si bien es cierto que estos no suelen producir más que desajustes iniciales —que desaparecen una vez que el estudiantado consigue acoplarse al nuevo entorno educativo en el que se encuentra inmerso— sí es preciso señalar que en algunos casos pueden llegar a provocar situaciones más conflictivas (producidas por la adaptación al nuevo enfoque, metodología u organización de las clases principalmente) que, en algunos casos, conducen incluso al fracaso académico del estudiante.

Resulta por tanto fundamental que todos estos aspectos relacionados con el cambio de contexto educativo sean tenidos en cuenta por las instituciones participantes en programas de movilidad; no únicamente en relación con los estudiantes extranjeros que se recibirán en las aulas, sino del mismo modo, en relación con aquellos estudiantes permanentes que se desplazarán al extranjero.

## EL “CHOQUE DE RECEPCIÓN”

Ya se avanzaba anteriormente que la movilidad no es un proceso unidireccional, sino que se trata de un proceso dinámico que presenta, además de varios actores, una doble dirección. De este modo, en relación con tema de la movilidad en la UGR cabe destacar el flujo de aquellos estudiantes que realizan estancias en el extranjero y el de aquellos otros que llegan a nuestras aulas.

Los estudiantes que participan en programas de movilidad, tal como ha quedado reflejado en los epígrafes anteriores, deben adaptarse a un nuevo entorno cultural y educativo una vez llegan a sus centros de destino. Ahora bien, es necesario señalar que el resto de personas igualmente implicadas en este proceso de la movilidad (entiéndase por ellas gestores, profesores y estudiantes permanentes de la universidad receptora), al entrar en contacto con estos estudiantes de intercambio, atraviesan también una serie de etapas hasta llegar a adaptarse a la presencia de estos nuevos estudiantes. Partiendo de las cuatro etapas de adaptación propuestas por Hofstede (1991, recogido en Tsokaktsidu, 2005: 105) podría hablarse por tanto de la existencia de un “choque de recepción”. Como

podrá apreciarse a continuación, estas fases guardan cierto paralelismo con las propuestas por Oberg en relación con el choque cultural:

1. Fase de curiosidad. Esta primera fase, similar a la fase de Euforia propuesta por Oberg, viene caracterizada por el interés que la persona extranjera despierta entre los miembros de la comunidad nativa del país receptor.
2. Fase de etnocentrismo. Transcurrido el tiempo, y en caso de que la persona extranjera permanezca en dicho destino, los miembros de la comunidad nativa comenzarán a juzgarla y a evaluarla —rigiéndose siempre por lo valores de su propia cultura y el principio de que ésta es superior— con lo cual dichas valoraciones tienden a ser negativas.
3. Fase de policentrismo. Cuando los miembros de la comunidad nativa entablan contacto continuado con miembros de comunidades extranjeras, comienzan a aceptar el hecho de que existen diversas culturas, y por tanto, distintas normas de comportamiento dependiendo de cada una de ellas.
4. Fase de xenofilia. Esta última fase —que no suele producirse con frecuencia— conlleva que miembros de la comunidad nativa lleguen a pensar que la cultura extranjera es superior a la suya.

Resulta por tanto evidente que todos los integrantes del proceso de movilidad deben realizar un esfuerzo para alcanzar una adaptación y un intercambio cultural. A este respecto Tsokaktsidu (2005: 107) opina que “es preciso que transcurra una fase de adaptación hasta que se integren en la cultura de acogida. En esta adaptación juegan un papel importante tanto los profesores como los estudiantes locales”.

#### EL PROYECTO TEMCU (*TEACHER TRAINING FOR THE MULTICULTURAL CLASSROOM AT UNIVERSITY*)

Finalmente, y en un contexto centrado en la UGR, se hace necesario reflexionar igualmente acerca de las consecuencias derivadas de la presencia de estudiantes de intercambio en nuestras aulas desde el punto de vista, esta vez, del profesorado.

La mayoría de los trabajos sobre movilidad estudiantil centran su atención en el estudiantado (bien local o extranjero) y tan sólo unos pocos de ellos (Tsokaktsidu, 2005; Soriano, 2007) comienzan a incluir en sus miras a profesores y gestores.

Si bien los profesores pueden ser vistos como elementos “pasivos” de esta movilidad estudiantil ya que se “limitan” a recibir estudiantes extranjeros en sus aulas, en los últimos años ha quedado demostrado (Kelly y Mayoral 1997, Tsokaktsidu 2005, Morón 2006, Atkinson *et al*, 2006) que su labor docente en el nuevo contexto europeo, percibido *a priori* como algo bastante simple, conlleva en el fondo ciertas implicaciones mucho más complejas.

Hasta hace relativamente poco tiempo, la presencia de estudiantes extranjeros en la UGR resultaba más bien anecdótica y se apreciaba ligada especialmente a unas titulaciones más que a otras. Sin embargo, hoy en día, la presencia de estos estudiantes extranjeros en nuestras aulas se ha generalizado y provoca —cuanto menos— una serie de reflexiones entre el colectivo del profesorado sobre cómo se debe actuar ante este nuevo contexto educativo.

En el caso concreto del profesorado, esta situación provoca reacciones diversas entre el mismo, reacciones estas que pueden recogerse principalmente en los siguientes tres puntos:

- El profesorado decide adaptar los contenidos, metodología y criterios de evaluación.
- El profesorado decide no adaptar sus contenidos, metodología o evaluación.
- El profesorado decide no adaptar sus contenidos ni su metodología pero sí tiende a adaptar la evaluación.

Puede apreciarse por tanto que no existe una única respuesta o tendencia y que, al menos hasta ahora, cada docente actúa según su propio criterio sin tener una formación u orientación específica acerca de la docencia en un entorno multicultural. De este modo, aquellos profesores que han sido estudiantes de intercambio (y conocen de primera mano las dificultades y necesidades de los estudiantes extranjeros) reflejan en su metodología y criterios de evaluación esa experiencia previa y suelen tender a tener en una consideración especial al estudiantado extranjero que llega a sus aulas. Mientras que, por otro lado, existe otro sector del profesorado que entiende que la adaptación de sus clases iría en detrimento de los estudiantes permanentes.

Todos estos aspectos están íntimamente relacionados con las distintas titulaciones de la UGR y, por supuesto, con la trayectoria de las mismas en relación con los programas de movilidad. De ahí pues, que, por ejemplo, el profesorado de las facultades de Filosofía y Letras o Traducción e Interpretación estén más acostumbrados a recibir estudiantes extranjeros en sus aulas que el profesorado de otras facultades con menor componente de internacionalización.

Ahora bien, ya que en la actualidad, en todas las titulaciones de la UGR se encuentra un amplio sector de estudiantado extranjero, se deben comenzar a tener en cuenta las necesidades del profesorado y proveerle, de este modo, de los medios necesarios para afrontar con éxito su docencia en el aula multilingüe.

A este respecto, es imprescindible hacer referencia al proyecto Temcu que puede presentarse como el proyecto actual más ambicioso y completo en este ámbito de investigación. Dicho proyecto, coordinado por la Dra. Dorothy Kelly de la UGR, estuvo basado en la colaboración de cinco universidades europeas<sup>6</sup>

6. En el proyecto Temcu (realizado entre 2003-2006 y financiado por la Acción 6 de Só-

y presentaba un objetivo doble: por un lado, profundizar en las implicaciones de la presencia de estudiantes de intercambio en las aulas universitarias a nivel europeo y por otro lado, facilitar la labor del profesorado que recibe en sus aulas a estos estudiantes de intercambio.

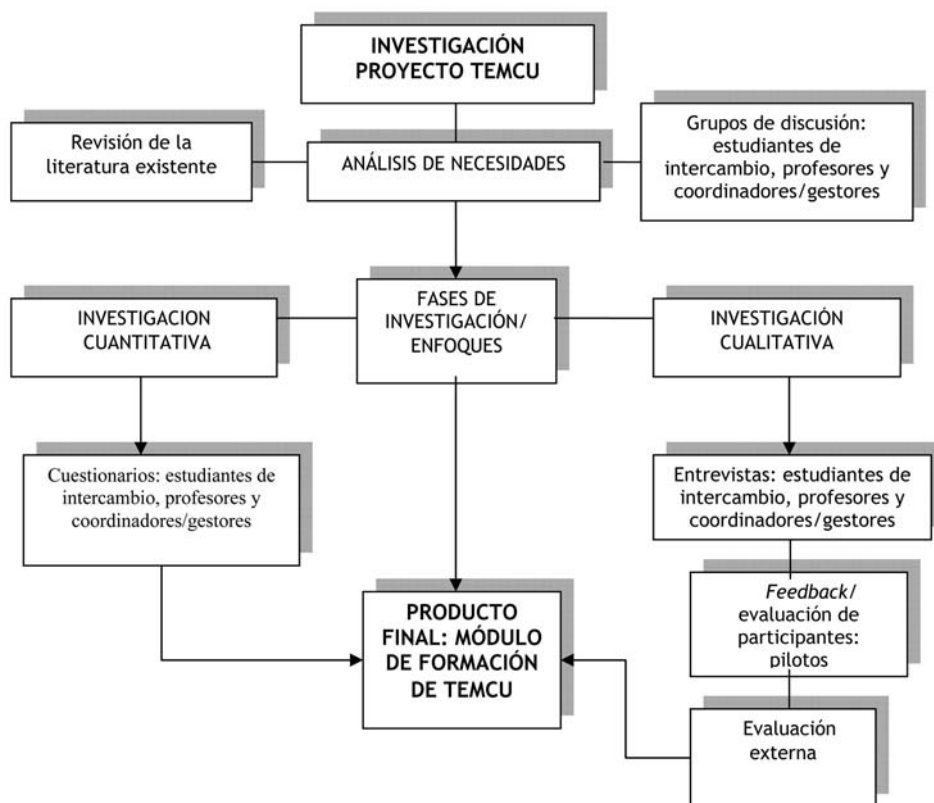


Figura 1: Fases seguidas en el proyecto Temcu (Kelly y otros, 2006)

Tras el trabajo realizado por el proyecto Temcu algunas de las conclusiones finales alcanzadas fueron que:

---

crates) tomaron parte la Universidad de Granada, la Universidad de Chipre, la Universidad de Limerick en Irlanda, la Universidad de Liverpool John Moores en el Reino Unido y la Universidad de Ljubljana en Eslovenia.

- Existe cierto desconocimiento por parte del profesorado de aspectos relacionados con expectativas, problemas y necesidades de los estudiantes de intercambio.
- Queda reflejado que los estudiantes prestan especial atención a la diferencia de estilos de enseñanza-aprendizaje así como a la diferencia de estilos de evaluación mientras que estos aspectos no se perciben del mismo modo por el profesorado.
- Queda patente una concepción de los intercambios de movilidad centrada en gran medida en el aspecto lingüístico que no presta atención a otros aspectos como son el desarrollo personal o el desarrollo de otras competencias durante la realización de los mismos.

En el marco de este proyecto, se diseñó un módulo de formación del profesorado universitario en general y del profesorado universitario en contacto con aulas multiculturales, en particular, cuya estructura fue la siguiente:

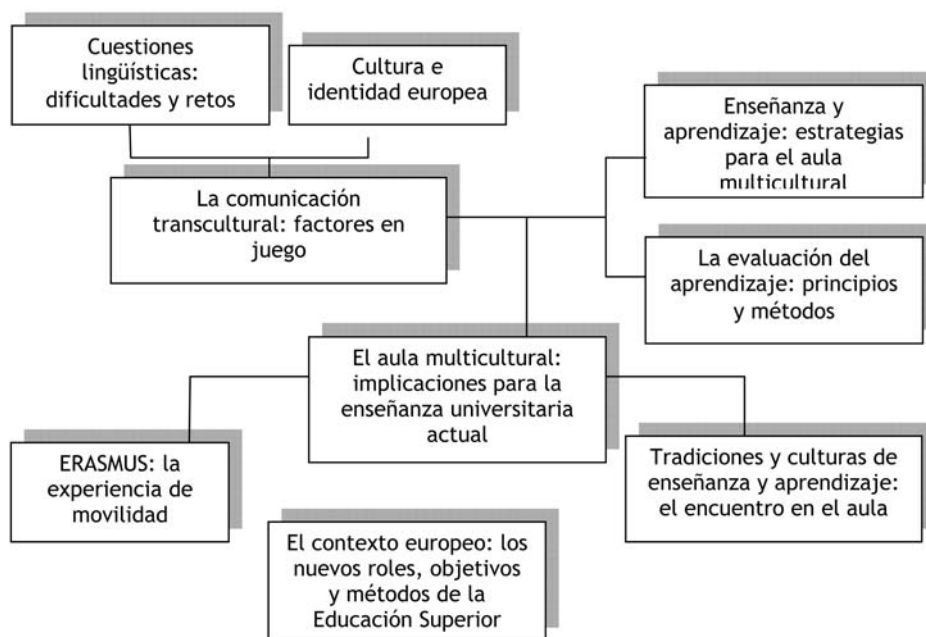


Figura 2: Módulo de formación de Temcu (Kelly y otros, 2006)

El futuro del módulo de formación de profesorado está orientado hacia su incorporación en tanto que parte fundamental en la formación continua del profesorado universitario europeo. Tiene por objetivo representar un instrumento

de innovación curricular para profesores universitarios así como un instrumento de formación previa para aquellas personas que quieran iniciarse en la actividad docente (Kelly *et al*, 2007).

Para finalizar, se hace necesario señalar que tras la presentación del módulo en diversos foros de ámbito nacional e internacional, diversas instituciones han manifestado su interés hacia esta iniciativa. De entre ellas cabe destacar la University of Bournemouth (Reino Unido), la Eindhoven University of Technology (Holanda) y la Universidad de Vic (España). Asimismo, tras el interés suscitado se prevé la realización de futuras investigaciones en colaboración con nuevos centros, nacionales e internacionales.

## CONCLUSIONES

El aumento paulatino de la movilidad estudiantil en la UGR ha tenido como consecuencia la acogida en sus aulas de un gran número de estudiantes extranjeros de muy variadas procedencias y nacionalidades. En esta línea, la movilidad estudiantil, junto con la nueva realidad del aula multicultural, debe ser entendida como un proceso dinámico en el que intervienen múltiples factores y participantes, de entre los que cabe destacar además de los gestores de los intercambios, a los propios estudiantes y a los profesores.

Un estudio profundo de la movilidad estudiantil y de sus peculiaridades y aportaciones al ámbito universitario exige, por tanto, la realización de un análisis minucioso de los factores que intervienen en ella. Además, dicho análisis debe realizarse teniendo en cuenta a los participantes de este proceso anteriormente mencionados.

Las investigaciones realizadas a partir de la participación de los estudiantes en programas de movilidad, muestran que ésta se convierte en un complejo entramado que se abarca diferentes ámbitos, tanto personales como académicos (Winkelman, 1994; Tsokaktsidu, 2005; Soriano, 2007). Dichos estudios muestran igualmente que es necesaria una preparación *previa* del estudiantado que le acerque a dichos ámbitos (entiéndase en particular una aproximación a los conceptos de choque cultural y choque educativo), para, de este modo, conseguir realizar exitosamente sus estancias en el extranjero.

En relación con el proceso de adaptación psicológico y educativo que atraviesa el estudiantado a lo largo de un intercambio de movilidad, y tal como se ha avanzado, la adaptación psicológica puede verse facilitada gracias a una preparación previa de nuestro estudiantado. Además, siguiendo a Tsokaktsidu (2005: 109) “es preciso promocionar las similitudes entre individuos pertenecientes a distintas culturas y establecer ciertas condiciones favorables para que se produzca no sólo la adaptación, sino también la integración del estudiante y una comunicación intercultural”.

Además, con respecto a la adaptación académica del estudiantado, resulta fundamental la implicación de estos estudiantes en el proceso de aprendizaje



así como su disponibilidad para participar en nuevas metodologías ya que estas medidas facilitarán su adaptación al sistema académico del país de acogida.

Asimismo, en relación con la nueva realidad a la que se enfrenta el profesorado, situado en la actualidad frente a un público con unos perfiles y necesidades diversos, se requiere una preparación que le familiarice con las peculiaridades de dicho contexto y le ofrezca directrices y modelos orientados a realizar con éxito su tarea docente en el aula multicultural.

De momento, son escasos los trabajos que profundizan en estos aspectos concretos de la movilidad estudiantil pero propuestas como el proyecto Temcu son magníficos ejemplos de las necesidades actuales de nuestro entorno universitario y de las diversas orientaciones que se pueden ofrecer a este respecto en un futuro inmediato.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, P. (1975): "The transitional experience: An alternative view of cultural shock", en *Journal of Humanistic Psychology*, 15, pp. 13-23.
- ATKINSON, D.; MORÓN MARTÍN, M.; KELLY, D. (2006): *Teaching in the Multicultural Classroom at University: the Temcu Project*. Granada, Atrio.
- BAUTISTA, F. (2004): "El choque cultural como umbral al etnorelativismo: Jóvenes norteamericanos en Venezuela", en *Boletín Antropológico*, 60, pp. 89-122.
- BENNETT, M. J. (1993): "Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity", en R. Michael Paige (ed.): *Education for the Intercultural Experience* Yarmouth. Maine, Intercultural Press.
- BLACK, J.; MENDENHALL, M. (1991): "The U-Curve adjustment hypothesis revisited: A review and theoretical framework", en *Journal of International Business Studies*, 22, pp. 225-247.
- CORTAZZI, M.; JIN, L. (1997): "Communication for learning across cultures", en D. Mc Namara y R. Harris (eds.): *Overseas students in higher education: Issues in teaching and learning*. Londres, Routledge.
- DE HARO, R. (2003): *Educación intercultural: nuevos retos y propuestas para la práctica educativa*. Comunicación en el curso "Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula". Torre Pacheco.
- FURNHAM, A. (2004): "Foreign students: Education and culture shock", en *The Psychologist*, 17, pp. 16-19.
- KELLY, D.; MAYORAL, R. (1997): "Implications of multilingualism in the European Union: Translator training in Spain", en M. Labrum (ed.): *The Changing Scene in World Languages ATA Scholarly Monograph Series Vol. IX*. Ámsterdam, John Benjamins.
- KELLY, D., MORÓN, M., SORIANO, G., ROMERO, J.F. (2006): *El impacto de la multiculturalidad en la docencia universitaria. Una propuesta para la formación del profesorado: el módulo Temcu*. Ponencia en el V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S.XXI. Granada, España, noviembre. Disponible en: [http://congreso.codoli.org/area\\_1/Kelly-Dorothy.pdf](http://congreso.codoli.org/area_1/Kelly-Dorothy.pdf) [Consulta: 01-04-2008]
- KELLY, D.; TSOKAKTSIDU, D. (2006): "A brief background to the Temcu project", en

- D. Atkinson, M. Morón y D. Kelly, D. (eds.): *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*. Granada, Atrio.
- IRVINE, J.J. (1990); YORK, D.E. (1995). "Learning styles and culturally diverse students: A literature review", en J.A. Banks y C.A.M. Banks (Eds): *Handbook of research on cultural education*. New York: Macmillan.
- LEVINE, D.; ADELMAN, M. (1993): *Beyond Language: cross-cultural communication*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- LYSGAARD, S. (1955): "Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States", en *Internacional Social Science Bulletin*, 7, pp. 45-51.
- MORÓN, M. (2006): *Las aportaciones de la movilidad en la formación de Traductores*. Ponencia en el Congreso Estudios de Traducción: Problemas y Perspectivas. Las Palmas de Gran Canaria, España, octubre.
- ORBERG, K. (1954): *Culture shock*. Indianapolis, en Bobbs-Merril Series in Social Sciences. Disponible en: [www.smcm.edu/academics/internationalead/pdf/cultureshockarticle.pdf](http://www.smcm.edu/academics/internationalead/pdf/cultureshockarticle.pdf) [Consulta: 01-04-2008]
- SORIANO, I. (2007): *Evaluación de un programa de movilidad en la formación de traductores: expectativas experiencias y grado de satisfacción de los participantes, profesores y gestores del intercambio MGLU-UGR-ULPGC*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- SORIANO BARABINO, G.; SORIANO GARCÍA, I. (2006): "The Erasmus experience: motivations, preparation, adaptation and difficulties", en D. Atkinson, M. Morón y D. Kelly, D. (eds.): *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*. Granada, Atrio.
- TSOKAKTSIDU, D. (2005): *El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- WINKELMAN, M. (1994): "Culture shock and adaptation". En *Journal of Counselling and development*, 73, pp. 121-127.

### **Páginas web**

- CORTES, G. (2002): "El Choque Cultural". Disponible en <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm> (Consulta: 05-04-2008)
- IGLESIAS, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". Disponible en: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=316](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=316) (Consulta: 06-04-2008)
- WHITE, D. (2007): "The Middle Wave of Culture Shock".  
—(2007): "Culture shock".  
Disponibles en: [http://yeoresources.org/4DACTION/ryd\\_findRecords](http://yeoresources.org/4DACTION/ryd_findRecords) (Consulta: 18-03-2008)