

# Competencia pluricultural y ciudadanía cosmopolita en el contexto hispano-japonés de Educación Superior

Emilio José Delgado-Algarra<sup>1</sup>, César Bernal-Bravo<sup>2</sup> and Eloy López-Meneses<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Didácticas Integradas, Universidad de Huelva, España

<sup>2</sup>Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Rey Juan Carlos University, España

<sup>3</sup>Departamento de Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, España

## RESUMEN

El incremento de la internacionalización de las universidades ha estado acompañado de un aumento de la multiculturalidad en las aulas. Dada esta situación, con el objetivo de conocer las concepciones del profesorado universitario en torno a la competencia pluricultural y atendiendo a su conexión con su posicionamiento sobre los modelos de ciudadanía cosmopolita; se desarrolla una investigación mixta en el contexto hispano-japonés de educación superior, centrandose la atención en el profesorado de educación y ciencias sociales. En líneas generales, se llega a la conclusión de que existen conexiones en relación con los posicionamientos sobre pluriculturalidad y ciudadanía cosmopolita. Así pues, el profesorado universitario de la muestra de ambos países destaca las ventajas de la pluralidad cultural en ambientes educativos y, pese a que existe un apoyo gubernamental a la internacionalización académica, en la muestra de profesorado japonés, se observa una mayor preocupación por la conservación de la identidad nacional frente a la pluralidad cultural.



**Recibido** 11-03-2019

**Revisado** 18-03-2019

**Aceptado** 01-04-2019

**Publicado** 15-07-2019

**Autor para correspondencia**

Emilio José Delgado-Algarra,  
[emilio.delgado@ddcc.uhu.es](mailto:emilio.delgado@ddcc.uhu.es)

Facultad de Educación,  
Psicología y Ciencias del  
Deporte Universidad de Huelva  
Avda. de las Fuerzas Armadas  
SN (CP 21007), Huelva, España

**DOI** <https://doi.org/10.7821/naer.2019.7.425>

**Páginas:** 173-191

Distributed under  
Creative Commons CC BY 4.0

**Copyright:** © NAER Journal of  
New Approaches in Educational  
Research 2019

**Palabras clave** ACTITUD DEL DOCENTE, ENSEÑANZA SUPERIOR,  
MULTICULTURALISMO, NACIONALIDAD, ANÁLISIS COMPARATIVO

## 1 INTRODUCCIÓN: HACIA UNA DEFINICIÓN DE CIUDADANÍA GLOBAL

Los movimientos migratorios y la globalización han contribuido al incremento de la pluralidad cultural y a la construcción de identidades híbridas. Como indica Carretero (2011), la compatibilización de identidades generadas en ambientes de socialización cercanos o derivados de la etnia, la cultura, la religión o la lengua, en algunos casos, han dado lugar a guerras culturales y conflictos identitarios.

La conceptualización de ciudadanía depende en gran medida de posicionamientos ideológicos. De este modo, como indica Carretero (2011); Maiztegui (2008), el debate en torno a la ciudadanía y, posteriormente, a la educación ciudadana se ha intensificado desde los

## OPEN ACCESS

años 80 en medios de comunicación, organizaciones internacionales, instituciones públicas y universidades.

Por otro lado, las clasificaciones y tipologías han sido múltiples. La concepción liberal de ciudadanía hace especial referencia a los derechos civiles (libertad, derecho a la propiedad y derecho a la justicia), políticos (derecho a participar en el poder público) y sociales (derecho a una vida plena) de cada ciudadano, teniendo una gran influencia de la obra de Marshall (1949) “ciudadanía y clase social”. La ciudadanía republicana pone especial énfasis en la participación ciudadana y ejercicio de sus deberes, estando representado por Habermas, Skinner, Pettit, Pocock, etc. La ciudadanía comunitarista reivindica el concepto de comunidad, lealtad e identidad nacional, y se encuentra representado por autores como Walzer, MacIntyre, Taylor, Sander o Miller. La ciudadanía radical, vinculada con el modelo de democracia radical (Mouffe, 2017), destaca la importancia de los posicionamientos ideológicos, la reivindicación y el conflicto

En resumen, no hay una definición de ciudadanía universalmente aceptada; sin embargo, desde una perspectiva ecléctica, podríamos definirla como:

Estatus legal que integra el conocimiento y ejercicio de unos derechos y la asunción de unas obligaciones que se materializan a través de la participación activa y crítica en las diferentes esferas que componen el mundo actual (sociedad, economía, cultura y política); pudiendo trascender de lo local a lo global y estando marcada por el ejercicio de las obligaciones, derechos y libertades individuales sin limitar con ello los derechos del resto de ciudadanos; ya que, en esencia, todos los ciudadanos que asumen una ciudadanía responsable entienden que la igualdad, el diálogo, el rechazo a situaciones de injusticia social y, en definitiva, el respeto a los Derechos Humanos ha de ser algo exigible en cualquier Estado democrático (Delgado-Algarra, 2015, p. II).

Por otro lado, continuando con la mencionada perspectiva ecléctica, pero destacando algunos planteamientos de la democracia radical, Delgado-Algarra y Estepa-Giménez consideran que un buen ciudadano es:

Aquel capaz de analizar críticamente las interacciones que se dan en su entorno, de manera que, conocedor de sus derechos y deberes, sea capaz de actuar en consecuencia, de una manera competente y dentro de un marco ético, con objeto de llevar a cabo acciones en el terreno social, político, económico y cultural; permitiéndose con ello el autodesarrollo funcional dentro de unas estructuras socioeconómicas no consideradas como definitivas (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018, p. 367).

En este caso, nos centramos en el modelo de ciudadanía cosmopolita o cosmopolitismo cívico, un modelo representado por Held y Cortina; el cual, como afirman Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2017), centra su atención en la defensa de un sistema de derechos y deberes universales.

Por su parte, la UNESCO (2018) cada cuatro años, recibe de los Estados miembros información sobre las medidas adoptadas para aplicar la Recomendación de 1974 en los diferentes niveles de enseñanza desde la educación infantil hasta la universitaria. En su sexta consulta sobre la “aplicación de la Recomendación de 1974 relativa a la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación en materia de derechos humanos y libertades fundamentales (2012-2016)” destaca que los principios clave del 74 están recogidos en la política educativa de la mayoría de los países; incluyendo también los planes de estudio. Sin embargo, se ha observado que se presta una atención relativamente menor a la diversidad cultural y a la tolerancia.

En términos globales, el 88% de los países (72 en total) adopta un currículum enseñanza de los principios del 74 desde un enfoque transversal; de manera que, en los casos en los que se opta por materias separadas, estas son educación cívica/ ciudadana, estudios sociales e historia. Por su parte, la transversalidad en la enseñanza de estos principios alcanza un valor del 85% de 14 países en Asia y el Pacífico y del 88% de 35 países en Europa y Norte América.

Finalmente, aunque los enfoques didácticos centrados en los alumnos son los más populares y se ha registrado predisposición política a priorizar asuntos vinculados con la multiculturalidad, la insuficiente formación del profesorado y la falta de recursos que acompaña a las iniciativas son dos importantes problemas. Para comprender en mayor medida la urgencia de la situación, debemos remontarnos a diez 20 años antes, cuando la UNESCO (1998), en su informe *Educación Ciudadana para el Siglo XXI*, ya se había hecho eco de que el crecimiento de los movimientos migratorios estaba llevando a que los docentes debiesen atender a un número creciente de estudiantes de diferentes orígenes culturales; además, en dicho informe, la formación del profesorado en materia de educación en ambientes de pluralidad cultural se planteaba como una nueva forma de acción contra el racismo desde las aulas.

## 2 ACTOR SOCIAL PLURILINGÜE Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARCIALES

Por su parte, dando una importancia especial al actor social que se comunica con mayor o menor competencia en varios idiomas y en relación con varias culturas, la noción de “*actor social plurilingüe*” incluye tanto la competencia plurilingüe (repertorio lingüístico dinámico y en desarrollo) como la competencia pluricultural (coexistencia de diferentes idiomas a nivel social); definiendo la capacidad de un individuo de comunicarse de manera efectiva en situaciones particulares (Coste y Simon, 2009). En otras palabras, y tomando como referencia el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**, algunas de las razones para promover ambas competencias son:

*Explota las competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes que a su vez las desarrollan; conduce a una mejor percepción de lo que es general y lo que es específico con respecto a la organización lingüística de diferentes idiomas (forma de conciencia metalingüística, interlingüística o, por así decirlo, “hiperlingüística”); por su naturaleza, refina el conocimiento de cómo aprender y la capacidad*

de entrar en relaciones con otros y nuevas situaciones. Por lo tanto, puede, hasta cierto punto, acelerar el aprendizaje posterior en las áreas lingüística y cultural . (2018, p. 134)

Debido a la complejidad de las interacciones sociales, la superposición y yuxtaposición resulta ser una variable insuficiente a la hora de valorar la competencia comunicativa de un actor social. La competencia plurilingüe y pluricultural se presenta como desequilibrada o desigual. En este sentido, como indican [Coste, Moore, y Zarate \(2009\)](#), el desequilibrio en ambas competencias se debe a que la aptitud en relación con el lenguaje puede variar, pudiendo existir desequilibrios en las destrezas básicas o desequilibrios entre el perfil plurilingüe y pluricultural.

Los desequilibrios en ambas competencias suponen una variación en las estrategias que permitan compensar las limitaciones comunicativas del actor en relación con otros interlocutores, estrategias como pueden ser el uso de gestos, mímica, proxémica, etc. o incluso el replanteamiento del mensaje ([Delgado-Algarra, 2017](#)). En otras palabras, al reconocer la competencia parcial, se reconoce un dominio imperfecto de la lengua extranjera y de la competencia plurilingüe en determinados contextos socioculturales.

Por su parte, como indican [Toledo, Rubio, y Hermosín \(2012\)](#), existen 3 modalidades de plurilingüismo:

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

El desarrollo de ambas competencias, como destacan [Gajo \(2014\)](#) y [Delgado-Algarra \(2017\)](#); [Ikeno \(2011\)](#), proporciona herramientas de conciencia lingüística y estrategias metacognitivas que, desde una perspectiva holística y en interacción con la enseñanza de las ciencias sociales, impulsan la habilidad de usar el lenguaje para la comunicación y la participación intercultural en situaciones donde el actor social adquiere una gran importancia.

### 3 LA INTERNACIONALIZACIÓN ACADÉMICA EN EL CONTEXTO HISPANO-JAPONÉS

En la línea del resto de países democráticos, la internacionalización académica y la competencia cívica en contextos plurilingües y pluriculturales se convierten en ejes fundamentales de las políticas educativas de España y Japón. En el contexto español, cabe destacar

el informe "Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas (2015-2020)" del Ministerio de Educación Cultura y Deporte elaborado por el Grupo de Trabajo de Internacionalización de Universidades (MEC, 2014). En este informe, además del aumento del atractivo internacional de las universidades y la promoción de la competitividad internacional del entorno, se incluye la propuesta de otras actuaciones relacionadas con el establecimiento y consolidación de un sistema universitario internacionalizado y la intensificación de la cooperación en Educación Superior con otras universidades del mundo. En cuanto al sistema universitario internacionalizado, se plantean actuaciones como la formación y el suministro de competencias para trabajar en un entorno internacional abierto o el incremento y medición de la movilidad de estudiantes, personal docente investigador y personal de administración y servicios. Continuando con dicho informe, la cooperación en Educación Superior se apoyaría en el impulso de la cooperación con sistemas universitarios de la Unión Europea y de otros países entre los que se encuentra los de Asia Oriental; destacando que las universidades españolas deberían estar más presentes en la implantación de acuerdos bilaterales que la Unión Europea ha firmado con países como Estados Unidos, Canadá y otros países industrializados como Australia, Nueva Zelanda, Japón y Corea del Sur. Rumbley y Howard (2015), en su estudio del Parlamento Europeo "Internationalisation of Higher Education", destacan el hecho de que desde la entrada de España en la Unión Europea en 1986, el contexto europeo ha sido un factor de gran relevancia para el desarrollo de políticas y estrategias nacionales de cara al impulso de la internacionalización académica. Muestra de ello la tenemos en el hecho de que España es de los países que más estudiantes Erasmus envía y recibe, sin olvidar su implicación en los programas de investigación europeos y en el proceso de Bolonia (De Wit, Rumbley, y Vélez, 2017).

En el contexto japonés, como indica Ikeno (2011), las políticas educativas de la posguerra se pueden dividir en 4 grandes fases: sin principios ni políticas (1945-1947), orientada a la experiencia (1947-1955), orientada al conocimiento (1955-1989) y orientada a la actividad (1989-presente). Dentro de esta última fase, los cambios en las políticas educativas fueron impulsados en respuesta a una serie de problemas educativos, económicos y sociales que experimentó el Japón en la década de 1990. Como consecuencia, la Comisión del Primer Ministro sobre los Objetivos de Japón en el siglo XXI (2000) preparó el informe "The Frontier Within: Individual Empowerment and Better Governance in the New Millennium" donde se concluía que era necesaria una reforma educativa radical, impulsándose el interés en promover la apertura a la internacionalización académica y social desde la política, prestando especial atención al papel de Japón en el mundo.

También resulta pertinente destacar algunas medidas concretas de internacionalización como "Plan para la promoción de 300,000 estudiantes internacionales hasta 2020" y el "Proyecto de Internacionalización Académica Global 30" (Ministry of Education y MEXT, 2011) o el "Segundo Plan Básico para la Promoción de la Educación" (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. MEXT., 2013) para reconstruir la educación japonesa basada en los principios de la Ley Básica de Educación revisada, destacando el desarrollo de competencias sociales donde se encuentre un equilibrio entre independencia y colaboración en el seno de una sociedad en proceso continuo de transformación. Estudios como

los de [Hammond y Keating \(2018\)](#), han puesto de manifiesto que en los programas de las universidades japonesas se han potenciado estrategias de internacionalización para maximización de la competitividad global; llevándose a cabo una adaptación de la educación para una ciudadanía global que permita encajar con los compromisos institucionales.

En resumen, en el contexto hispano-japonés, existe una creciente apertura a la interacción cívica y al enriquecimiento lingüístico y cultural, produciéndose un incremento real en los entornos académicos plurilingües y pluriculturales. Dada esta situación, se presenta una investigación en la que colaboran profesores de educación y ciencias sociales de 8 universidades españolas y japonesas para conocer sus concepciones sobre ciudadanía y los elementos que intervienen en el desarrollo de la competencia pluricultural en Educación Superior, analizando las interacciones más relevantes con los elementos característicos de la ciudadanía cosmopolita.

## 4 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

En líneas generales, nos encontramos ante un diseño de investigación mixto donde, partiendo de los enfoques del paradigma positivista e interpretativo, se busca conocer y comprender las concepciones docentes de ciudadanía y de educación plurilingüe y pluricultural en el contexto hispano-japonés de Educación Superior; además de la vinculación entre ellas. Así pues, desde un planteamiento teórico flexible y con el apoyo de múltiples fuentes, se definen la problemática y objetivos de la investigación.

Igualmente, partiendo del marco teórico y de la revisión en torno a la problemática, se elabora un sistema de categorías en tres bloques: ciudadanía, competencia plurilingüe y competencia pluricultural; de los cuales nos centraremos en el tercero con algunas matizaciones del primero. El mencionado sistema de categorías sirve de referencia para la configuración del cuestionario Ciudadanía y Actor Social Plurilingüe en Educación Superior (CYASPS) y para la sistematización del análisis de datos e informaciones.

### 4.1 Problemas y objetivos

En este apartado se presentan los problemas y objetivos específicos de investigación que recoge este artículo. Vinculados con los respectivos objetivos específicos de investigación, se responde a tres problemas específicos:

- **PE3:** ¿Cuáles son las concepciones docentes de ciudadanía en el contexto hispano-japonés de Educación Superior?
- **PE5:** ¿Cuáles son las concepciones docentes de educación pluricultural en el contexto hispano-japonés de Educación Superior?
- **PE7:** ¿Cómo es la vinculación existente entre ciudadanía y pluriculturalidad en el contexto hispano-japonés de Educación Superior?

Por su parte, los objetivos específicos (O.E.) a los que se atenderán en el presente texto serán:

- **O.E.3.** Conocer las concepciones docentes de ciudadanía en el contexto educativo hispano-japonés

- **O.E.5.** Conocer las concepciones docentes de educación pluricultural en el contexto educativo hispano-japonés
- **O.E.7.** Comprender la vinculación entre ciudadanía y educación pluricultural en el contexto educativo hispano-japonés

## 4.2 Población y muestra

Debido en parte al carácter comparado de la investigación, la población ha estado constituida por el profesorado universitario de educación y ciencias sociales de 8 universidades:

- **Universidades españolas:** Universidad de Huelva (UHU), Universidad Autónoma de Madrid (UAM) Universidad de Salamanca (USAL), Universitat de Barcelona (UB).
- **Universidades japonesas:** Hiroshima University (HID), Sophia University (JD), Waseda University (WD), University of Hokkaido (HOD).

Para la configuración de los listados y datos de contacto de la población seleccionable, se han consultado tanto las memorias de planificación académica de las mencionadas universidades para el curso 2017-2018 como las webs de las respectivas facultades de educación y ciencias sociales.

Por su parte, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos para definir la muestra (Fowler, 2014): la representatividad del marco de la misma, la posibilidad o no de calcular la probabilidad de selección y la eficiencia o ratio por el cual la población puede verse representada en la mencionada muestra.

En líneas generales, se parte de la premisa de que no se busca una generalización de los resultados, lo que lleva a una selección de la muestra que resulte representativa en el seno de la acotación poblacional llevada a cabo previamente. Así pues, en relación con la representatividad del marco de la muestra, en primer lugar, previo a los cálculos estadísticos, se cumple el criterio de que el tamaño de muestra sea 5 veces superior al número de ítems de escala Likert del instrumento de recogida de datos (216 profesores, 40 ítems). En cuanto a la probabilidad de selección de cada individuo y la eficiencia o ratio, se mantiene la proporcionalidad entre la población de referencia y la muestra, alcanzando el volumen de muestra objetivo en los términos que se reflejan en la Tabla 1.

Una vez diseñado y validado el instrumento de recogida de datos por un equipo multilingüe especialista español-japonés, japonés-inglés, inglés-español, CYASPS se reparte de manera extensiva al profesorado de la muestra.

## 4.3 Materiales y métodos

Se presenta una investigación ex-post-facto en la que el investigador no tiene control directo sobre las variables y donde no existe modificación del fenómeno o situación objeto de análisis. En el seno de este tipo de investigación, se hace una selección de variables y se estiman las relaciones entre ellas; centrándose, como indican Pérez, Cuenca, y Ferreras (2010), en el presente de una manera natural y apoyándose en métodos estadísticos y correlacionales que nos permitan descubrir las relaciones latentes entre variables. Optando por un modelo inductivo, se lleva a cabo un análisis descriptivo y factorial.

**Tabla 1** Población, muestra y probabilidad de selección

Universi- dad	Pobla- ción	Probabilidad de selección (1/2)	Probabilidad de selección (2/2)	Volumen muestral objetivo	Volumen muestral participante
UHU	147	100%	12,50%	19	20
UAM	216	100%	12,50%	27	29
USAL	193	100%	12,50%	25	27
UB	417	100%	12,50%	53	56
HID	156	100%	12,50%	20	21
JD	96	100%	12,50%	12	13
WD	276	100%	12,50%	33	35
HOD	119	100%	12,50%	19	16
Total	1620			205	216

El análisis descriptivo contribuye a dar respuesta a PE3 y PE5, tomándose como referencia la frecuencia y las medidas de tendencia central: media, moda y mediana. A continuación, se lleva a cabo un análisis factorial que permite dar respuesta a PE7 y donde, en primer lugar, se tienen en cuenta la prueba de esfericidad de Barlett y medidas de adecuación de la muestra KMO. Esta última tiene un valor de ,772 [por encima de ,750], lo que nos sugiere que realizar el análisis estadístico es altamente aceptable. Se continúa con el análisis de la matriz de correlaciones, atendiendo a la correlación de Pearson y al coeficiente de determinación, seguido de una reducción de factores mediante método de componentes principales que, por motivos de espacio y pertinencia, no se recoge en este texto. Por su parte, la realización del análisis descriptivo y factorial se lleva a cabo con el apoyo del programa de análisis estadístico SPSS; obteniendo unas conclusiones que se contrastarán con las de otras investigaciones durante el proceso de discusión.

#### 4.3.1 Estableciendo un sistema de categorías

A raíz de la fundamentación teórica de la problemática, tomando referencias específicas previas de Delgado-Algarra (2017) y Delgado-Algarra y Estepa-Giménez (2018), y considerando como referencia general textos como el de Martín-Cáceres y Cuenca-López (2015), que se han desarrollado en el seno del proyecto de investigación I + D EPITEC (2016 - 2020), EDU2015-67953-P con la financiación del Ministerio de Economía y Competitividad de España; se elabora un sistema de categorías que consta de tres bloques: ciudadanía (CIU), competencia plurilingüe (CPL) y competencia pluricultural (CPC). Centrándonos en aquellos aspectos a analizar en este artículo, en la Tabla 2, se presentan los indicadores y descriptores de la subcategoría de ciudadanía cosmopolita; mientras que, en la Tabla 3, se muestra la categoría de competencia pluricultural completa.

#### 4.3.2 CYASPS®: instrumento para la recogida de datos

Para la recogida de datos, se diseña, valida y envía el cuestionario "Ciudadanía y Actor Social Plurilingüe en Educación Superior" (CYASPS®) a 216 profesores de España y Japón



**Tabla 2** Sistema de categorías. Categoría: ciudadanía. Subcategoría: cosmopolita

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descriptores	Ítems CYASPS <sup>*</sup>
Ciudadanía (CIU)	Cosmopolita (COS)	Globalización (glo)	Ciudadanía definida por la globalización cultural [glo]	q1.13, q1.20
		Identidad (idn)	No reconoce más de una identidad cívica [idn1]	q1.14, q1.20
			Reconoce parcialmente la existencia de más de una identidad cívica [idn2]	
			Reconoce la existencia de más de una identidad cívica [idn3]	
		Consumerismo (csm)	No adopta actitudes consumistas [csm1]	q1.10, q1.11, q1.12, q1.20
			Adopta parcialmente actitudes consumistas [csm2]	
Adopta actitudes consumistas [csm3]				

por vía telemática utilizando la herramienta *Formularios de Google*<sup>\*</sup> CYASPS<sup>\*</sup>, marca registrada M3683892, Clasificación de Niza número 41 (Educación, Formación y Actividades Culturales) y propiedad de Delgado-Algarra, es un instrumento mixto (likert y de respuesta corta) en cuyo bloque sobre ciudadanía, toma como referencia las fuentes epistemológicas del cuestionario "Ciudadanía y dimensiones de Memoria" (CIDIMEN<sup>\*</sup>), con marca registrada M3695791 y propiedad de Delgado-Algarra, López Meneses, Estepa-Giménez y Vázquez-Cano.

El bloque 1 "ciudadanía" consta de 19 elementos tipo Likert (q1.1-q1.19) y un elemento de respuesta abierta: "Escriba 3 palabras clave que, en su opinión, defina a un buen ciudadano" (q.1.20). En relación con la ciudadanía cosmopolita, destacamos los siguientes ítems:

- q1.10- Estoy comprometido con el desarrollo sostenible.
- q1.11- Prefiero pagar un poco más por los productos que se obtienen del comercio justo.
- q1.12- Asumo actitudes de consumo racional, solemne y respeto con el medio ambiente.
- q1.13- Creo que la globalización cultural es positiva.
- q1.14- El ciudadano puede tener más de una identidad cívica.

Por otro lado, el bloque 3 "competencia pluricultural" consta de 10 ítems tipo Likert y un ítem de respuesta abierta: "¿Cuáles son las ventajas y desventajas de aprender en un entorno pluricultural?" (q.3.11). En relación con la importancia que tienes determinados aspectos en el desarrollo de la competencia pluricultural, los ítems son:

- q3.1- Nivel académico y experiencia profesional.
- q3.2- Antecedentes familiares.
- q3.3- Experiencia de viaje.
- q3.4- Lecturas.
- q3.5- Referencias culturales.

- q3.6- Acciones adaptadas al contexto cultural.
- q3.7- Interacción con otras personas.
- q3.8- Interacción con nuevas situaciones.
- q3.9- Resolución de problemas.
- q3.10- Contacto con otros idiomas.

## 5 RESULTADOS

En relación con la categoría ciudadanía y con la subcategoría “cosmopolita” (COS), al atender a los estadísticos descriptivos de tendencia central (Tabla 4), en general, se observan

**Tabla 3** Sistema de categorías. Categoría: competencia pluricultural

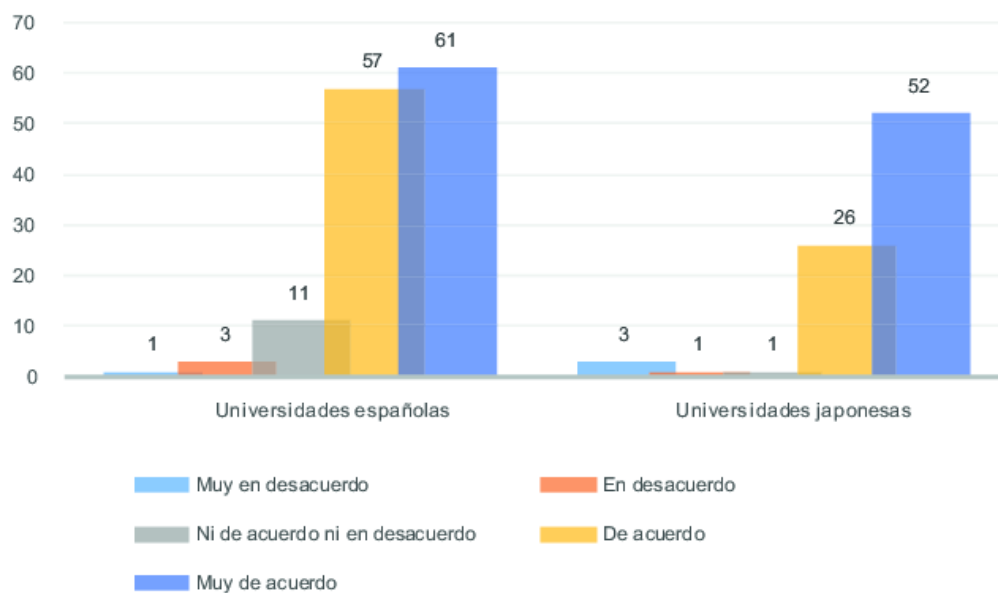
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Descriptorios	Ítems CYASPS*
Competencia pluricultural (CPC)	Elementos (EM2)	Referencia cultural (rcu)	La referencia cultural es irrelevante [rcu1]	q3.2, q3.5, q3.6, q3.11
			La referencia cultural es algo relevante [rcu2]	
			La referencia cultural es relevante [rcu3]	
		Académico-profesional (rap)	El nivel académico y la experiencia profesional no son relevantes [rap1]	q3.1, q3.11
			El nivel académico y la experiencia profesional son algo relevantes [rap2]	
			El nivel académico y la experiencia profesional son relevantes [rap3]	
		Movilidad (mov)	La experiencia de viaje es irrelevante [mov1]	q3.3, q3.11
			La experiencia de viaje es algo relevante [mov2]	
			La experiencia de viaje es relevante [mov3]	
		Lectura (lec)	La lectura no es relevante [lec1]	q3.4, q3.11
	La lectura es algo relevante [lec2]			
	La lectura es relevante [lec3]			
	Interacción (INT)	Interacción interpersonal (ipe)	La interacción con otras personas es irrelevante [ipe1]	q3.7, q3.10, q3.11
			La interacción con otras personas es algo relevante [ipe2]	
			La interacción con otras personas es relevante [ipe3]	
		Interacción con nuevas situaciones (ins)	La interacción con nuevas situaciones es irrelevante [isi1]	q3.8, q3.10, q3.11
			La interacción con nuevas situaciones es algo relevante [isi2]	
			La interacción con nuevas situaciones es relevante [isi3]	
		Interacción con problemas (ipr)	La resolución de problemas no es relevante [ipr1]	q3.9, q3.10, q3.11
			La resolución de problemas es algo relevante [ipr2]	
La resolución de problemas es relevante [ipr3]				

valores medio-altos, siendo especialmente altos a la hora de reconocer que un ciudadano puede tener más de una identidad cívica (q1.14) con un valor de media 4,38 y  $\sigma$  de ,826. Según las respuestas del profesorado universitario de la muestra, el compromiso del profesorado con el desarrollo sostenible, el comercio justo y el consume racional adquiere valores de acuerdo moderado, siendo relativamente bajo y dispar el grado de acuerdo a la hora de considerar la globalización como un proceso positivo (valor de media 3,21 y  $\sigma$  de 1,053).

**Tabla 4** Estadísticos descriptivos de tendencia central del bloque de ciudadanía vinculados a la ciudadanía cosmopolita

Ítem	Media	Mediana	Moda	$\sigma$
(q1.10) Desarrollo sostenible	3,86	4	4	1,008
(q1.11) Comercio Justo	3,83	4	4	0,964
(q1.12) Consumo racional	3,9	4	4	1,05
(q1.13) Globalización positiva	3,21	3	3	1,053
(q1.14) Identidad dual	4,38	5	5	0,826

Centrándonos en el indicador “identidad” (idn), en relación con el ítem q1.14 “ciudadano puede tener más de una identidad cívica” y atendiendo a las frecuencias, el 90,7 % del profesorado muestra cotas altas o muy altas al considerar que un ciudadano puede tener más de una identidad cívica.



**Figura 1** Gráfico de contingencia. País de las universidades \* q1.14

Al atender a las contingencias (Figura 1), que cruza la respuesta de profesores de universidades agrupados por países y el ítem q1.14, se observa que en la respuesta de los profesores de la muestra de universidades españolas predomina de acuerdo alto y moderado (61/133 y

57/133, respectivamente), al igual que ocurre con las respuestas de la muestra de profesores de universidades japonesas, (52/133 y 26/133, respectivamente); sin embargo, en el seno de la ciudadanía cosmopolita, la aceptación de que los ciudadanos pueden tener más de una identidad, es mucho más acusada en el caso de la muestra de profesorado de universidades japonesas.

En relación con la categoría competencia pluricultural, el profesorado de la muestra valora la importancia que para su desarrollo tienen los indicadores de las subcategorías “elementos” (EM2) e “interacción” (INT). Atendiendo a los estadísticos descriptivos de tendencia central (Tabla 5), destacan los valores de media medio-alto, siendo especialmente altos los elementos experiencia en viajes (q3.3) con un valor de media de 4,17 y  $\sigma$  de ,907 y lectura (q3.4) con un valor de media de 4,12 y  $\sigma$  de ,758 y la interacción con personas (q3.7) con un valor de media de 4.65 y  $\sigma$  de ,674 y, en menor medida, nuevas situaciones (q3.8) con un valor de media de 4.39 y  $\sigma$  de ,832.

**Tabla 5** Estadísticos descriptivos de tendencia central del bloque de competencia pluricultural.

Item	Media	Mediana	Moda	$\sigma$
(q3.1) Nivel académico /experiencia profesional.	3,75	4	4	0,942
(q3.2) Historia familiar.	3,89	4	4	0,872
(q3.3) Experiencia en viajes.	4,17	4	5	0,907
(q3.4) Lecturas.	4,12	4	4	0,758
(q3.5) Referencias culturales.	4,04	4	4	0,866
(q3.6) Acciones adaptadas al trasfondo cultural.	3,99	4	4	0,866
(q3.7) Interacción con personas.	4,65	5	5	0,674
(q3.8) Interacción con situaciones.	4,39	5	5	0,832
(q3.9) Resolución de problemas.	4,19	4	4	0,785
(q3.10) Contacto con otras lenguas.	4,47	5	5	0,819

Se otorgaron los valores de media más bajos en “nivel académico y experiencia profesional” (q3.1), media 3.75,  $\sigma$  de ,942, y en “antecedentes familiares” (q3.2), media 3.89,  $\sigma$  de ,872. Atendiendo a las frecuencias, el 95.4% de la muestra de profesorado respondió dio valores altos y medio-altos a la importancia de la experiencia en viajes, a los de interacción con otras personas, con un 90.2%.

En cuanto a las correlaciones entre los aspectos definitorios de la ciudadanía cosmopolita y de los que contribuyen a la mejora de la competencia pluricultural, aunque hay pocas correlaciones altas, estas son altamente significativas (Tabla 6 ).

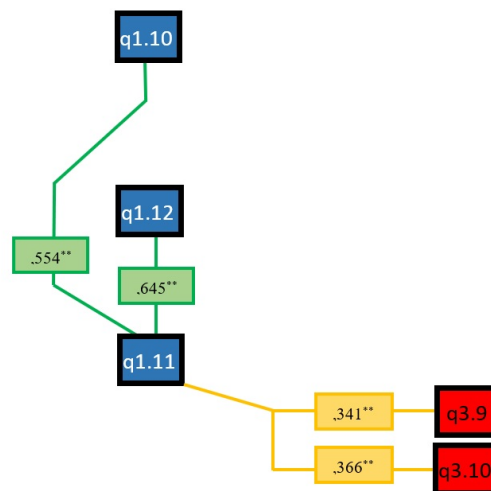
La “identidad” (idn) (q1.14) de la ciudadanía “cosmopolita” (COS), tiene una correlación relativamente baja, pero significativa con la “referencia cultural” (rcu) (q3.6) de los “elementos” (EM2) (,388\*\*) y otra con “interacción interpersonal” (ipe) (q3.7) de la “interacción” (INT) (,304\*\*) (Figura 2).

Dentro del “consumerismo” (csm) el comercio justo (q1.11) tiene correlaciones medias significativas con desarrollo sostenible (q1.10) y consumo racional (q1.12). En cuanto a las correlaciones de ítems interbloque ciudadanía (b1) – competencia pluricultural (b3), dentro la ciudadanía “cosmopolita” (COS), el consumerismo (csm) y, dentro de él, el comercio

**Tabla 6** Matriz de correlaciones ciudadanía cosmopolita – competencia pluricultural.

	(q1.10) Desarrollo Sostenible	(q1.11) Comercio justo	(q1.12) Consumo racional	(q1.13) Globalización positiva	(q1.14) Identidad dual
(q3.1) Nivel académico y experiencia profesional.	0,266**	0,170*	0,326**	0,325**	0,052
(q3.2) Antecedentes familiares.	0,078	0,012	0,045	0,147*	0,211**
(q3.3) Travel experience.(q3.3) Experiencia de viaje.	0,155*	0,101	0,164*	0,173*	0,241**
(q3.4) Lecturas.	0,195**	0,117	0,208**	0,126	0,234**
(q3.5) Referencias culturales.	0,178**	0,243**	0,174*	0,118	0,252**
(q3.6) Acciones adaptadas al contexto cultural.	-0,046	-0,003	-0,012	0,086	0,388**
(q3.7) Interacción con otras personas.	0,246**	0,246**	0,277**	0,256**	0,304**
(q3.8) Interacción con nuevas situaciones.	0,199**	0,263**	0,235**	0,179**	0,270**
(q3.9) Resolución de problemas.	0,220**	0,341**	0,232**	0,185**	0,245**
(q3.10) Contacto con otros idiomas.	0,386**	0,366**	0,513**	0,290**	0,297**

Nota: \* p<.05; \*\* p<.01; N=215)

**Figura 2** Estructura correlacional ciudadanía cosmopolita (consumerismo) – Competencia pluricultural (interacción).

justo (q1.11), tiene una correlación baja pero significativa con el contacto con otros idiomas (q3.10) (0,366\*\*) con la interacción con problemas (ipr) (q3.9) (0,341\*\*) dentro del indicador “interacción” (INT).

## 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde los años 80, tanto en Europa como en Japón, el impulso de la ciudadanía global ha encontrado resistencias debido al temor a que se perdiesen los valores y la moral tradiciona-

les. No obstante, en cuanto la internacionalización académica, existe una creciente apertura a la interacción cívica y al enriquecimiento lingüístico y cultural, con un aumento real en los entornos académicos plurilingües y multiculturales. La internacionalización de la Educación Superior, la movilidad y la cooperación entre personal docente universitario tiene una importancia considerable en las políticas de España y Japón.

En relación con el P.E.3 ¿Cuáles son las concepciones docentes de ciudadanía en el contexto hispano-japonés de Educación Superior?” pese a que, en nuestro estudio, tanto el profesorado de la muestra de España como la de Japón reconoce más de una identidad cívica y aunque la formación del profesorado en materia de educación en ambientes de pluralidad cultural se planteó desde hace dos décadas por parte de la UNESCO (1998) como una nueva forma de acción contra el racismo; nuestras conclusiones son diferentes a las del estudio cualitativo de Estrellés y Romero (2016) con 29 profesores españoles.

En este sentido, además del reconocimiento de los estadísticos exploratorios y de tendencia central sobre aspectos de la ciudadanía cosmopolita, en nuestro estudio, a la hora de definir a un buen ciudadano encontramos que algunos de los términos más destacados son solidaridad (26 profesores), responsabilidad (25 profesores), compromiso (15 profesores) o respeto (14 profesores); sin embargo, en el otro estudio, a lo largo de las entrevistas para definir la educación ciudadana, no se hicieron referencias a aspectos del cosmopolitismo cívico, el multiculturalismo o la interculturalidad.

Esta situación podría indicar que al aumentar el volumen de muestra es mayor la probabilidad de recibir la respuesta de profesores que valoren cuestiones vinculadas con la ciudadanía global; también se puede concluir que, pese a los datos enviados por los estados miembros (2012-2016) indican que los principios clave del 74 están recogidos en la política educativa y en los planes de estudio de la mayoría de los países (UNESCO, 2018), esto no supone necesariamente un cambio en los posicionamientos docentes, entre otros aspectos, en cuanto a la importancia que dan a cuestiones vinculadas con el cosmopolitismo cívico.

En la línea de nuestras conclusiones de investigación, en el informe europeo Euridyce se sostiene que la “la educación para la ciudadanía es una de las principales vías que utilizan los países europeos para ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias sociales y ciudadanas que van a necesitar en su vida futura” (EURYDICE, 2012, p.97); e independientemente de la tendencia adoptada (asignatura independiente, en algunas asignaturas o por competencias generales que impregnen todas las materias), el informe agrupa los objetivos en 4 bloques:

- Desarrollo de la cultura política: planteada como conocimiento de los hechos básicos y la comprensión de los conceptos clave y, los algunos países incluyen cuestiones como conocimiento de las instituciones políticas, de la herencia cultural, de los derechos humanos o de los derechos y deberes ciudadanos.
- Adquisición del pensamiento crítico y la capacidad de análisis: que en algunos países incluye el conocimiento y análisis de información sobre temas sociales y políticos considerados relevantes.
- Desarrollo de valores, actitudes y comportamientos: relacionados con el respeto, la tolerancia y la solidaridad y donde pueden plantearse contenidos como el respeto a la pluralidad cultural o la igualdad de género.

- Estímulo de la participación activa el compromiso en la escuela y la comunidad: con un planteamiento práctico de intervención y de transformación de la comunidad.

En esencia, junto al incremento del discurso de la ciudadanía global, igualmente reflejada en los resultados de nuestra investigación, desde las políticas educativas y de cooperación, se ha impulsado la importancia de educar para una ciudadanía global; evidenciándose esta prioridad al revisar los objetivos y metas de la Agenda 2030 y siendo especialmente significativa la participación de España en la definición de los nuevos 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Así pues, España ha construido una posición en la que se prioriza cuestiones como la erradicación de la pobreza, la disminución de las desigualdades, la sostenibilidad en todas sus dimensiones o el enfoque basado en Derechos Humanos, (la persona, como sujeto de derechos) (AECID., 2015).

En relación con el P.E.5; Cuáles son las concepciones docentes de educación pluricultural en el contexto hispano-japonés de Educación Superior?, en las respuestas abiertas de la muestra japonesa de profesorado de nuestro estudio (q3.11), 8 docentes citaron los conflictos pluriculturales y la pérdida de identidad como inconveniente de los espacios educativos multiculturales. Así pues, sirva como ejemplo, un profesor afirmó que "la desventaja es que la conciencia de ser japonés se vuelve más débil" (q3.11-19). Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos importantes convergencias con los resultados de investigación de Chiu (2017) en el contexto japonés. En dicho estudio, se concluye que, aunque el profesorado comprende la importancia de la ciudadanía global, existen resistencias derivadas del miedo a perder la identidad nacional en ambientes educativos de pluralidad cultural.

Cabe matizar igualmente que los docentes dieron una importancia notable a la interacción como un aspecto clave para la construcción de la competencia pluricultural, especialmente a la interacción con otras personas. En este sentido, el estudio de Cushner, McClelland, y Stafford (2015) concluyó que la interacción entre los individuos y los grupos contribuye a anticipar y tratar de manera eficiente los problemas que pueden surgir en la interacción intercultural; destacando los siguientes agentes de socialización y transmisión cultural: familia, escuela, comunidad religiosa, vecinos, grupo de pares, medios digitales e impresos, deportes, artes, lugar de trabajo y tecnología.

En el volumen complementario del MCER con nuevos descriptores, se indica que facilitar el espacio pluricultural "refleja la noción de crear un espacio compartido entre interlocutores lingüísticamente y culturalmente diferentes" (Council of Europe, 2018). En consonancia con este informe, en nuestro estudio, las respuestas del profesorado de la muestra indican que la interacción personal adquiere una importancia significativa a la hora de desarrollar la competencia pluricultural.

Por su parte, el estudio de Bermingham y O'Rourke (2018) concluye que la inmigración en España ha incrementado el número de espacios educativos multiculturales y que los ambientes multilingües contribuyen incrementar el reconocimiento multicultural. En otras palabras, en la línea de las conclusiones de nuestro estudio, la interacción personal vuelve a presentarse como un factor determinante en el desarrollo de la competencia pluricultural, debiendo añadir que las respuestas del profesorado de la muestra de nuestra investigación dan una importancia menor al nivel académico y a los antecedentes familiares. Dicho plan-

teamiento, a la hora de desarrollar la competencia pluricultural, implica dar una mayor relevancia a cuestiones interactivas basadas en la acción comunicativa frente a cuestiones como los antecedentes familiares o el nivel de estudios.

En cuanto al P.E.7: “¿Cómo es la vinculación existente entre ciudadanía y pluriculturalidad en el contexto hispano-japonés de Educación Superior?”

Los resultados de la investigación de Cuga (2018) muestran que la Educación Cívica como vehículo de la educación multicultural contribuye a la formación de ciudadanos democráticos, participativos y responsables, capaces de vivir con el mundo, con su diversidad, respeto mutuo y a la identidad propia y ajena. Estas conclusiones convergen con las de nuestro estudio donde existe correlación significativa entre el reconocimiento de la pluralidad identitaria (elemento definitorio de la ciudadanía cosmopolita) y la referencia cultural o la interacción interpersonal como elemento de la competencia pluricultural y como factor interactivo para la construcción la competencia pluricultural, respectivamente.

Pese al impulso de la internacionalización académica por parte de los gobiernos de numerosos países, entre los que se encuentra España y Japón, la revisión de Martín-Cabello (2017) ha concluido que la identidad nacional tiene un peso mucho mayor que la global y que se está desarrollando un cosmopolitismo banal bajo el influjo de medios de comunicación de masas. Esto es especialmente convergente con el análisis de datos de la muestra japonesa donde, pese a que desde el MEXT se promociona la internacionalización académica, se observa cierta preocupación de una parte del profesorado por la pérdida de la identidad nacional en contextos educativos de pluralidad cultural. Por su parte, cabe matizar que, a raíz de los informes facilitados por los diferentes países, la UNESCO (2018) concluye que la escasa formación del profesorado para atender situaciones educativas de pluralidad cultural es un problema de gran relevancia, por lo que parece existir un desajuste entre lo que se plantea desde la política, la percepción del profesorado y su propia formación en relación con la pluriculturalidad.

En definitiva, retomando la definición de ciudadanía de Delgado-Algarra (2015), sinos posicionamos a favor de un modelo de ciudadanía donde se haga uso de derechos y deberes a través de la participación activa y crítica de los ciudadanos; es coherente concebir un buen ciudadano como aquel que, conocedor de esos derechos y deberes, trata de que sus acciones cívicas sean lo más eficientes posibles dentro de nuestro sistema, permitiendo la evolución y mejora del mismo.

Así pues, teniendo en cuenta lo anterior, en un contexto de educación pluricultural, un buen ciudadano debe conocer los recursos con los que cuenta y gestionarlos desde un marco ético; un marco que condicione su toma de decisiones, de manera que facilite un mejor funcionamiento de su realidad en diferentes ámbitos, entre los que se encuentra el ámbito cultural. Por ello, dada la importancia del profesorado y su formación, además de la conciencia sobre sus propias concepciones y posicionamientos, destacamos la necesidad de plantear acciones educativas según las cuales el alumnado se familiarice con herramientas de participación de su entorno, en el terreno social, económico o político, manteniendo un equilibrio entre adaptación a la sociedad y reivindicación de su cultura y sus valores.



## 7 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a las limitaciones del estudio, aunque dados los criterios de adecuación muestral, los resultados pueden considerarse válidos y fiables; los resultados y conclusiones de la investigación no pueden (ni pretenden) ser extrapolables a todas las universidades españolas y japonesas. En cuanto a los análisis cuantitativos, lo más complejo ha sido establecer las estructuras correlacionales, debido a que era necesario crear unos criterios que fuesen constantes.

Al finalizar esta investigación, se nos abren otros interrogantes y se plantean líneas futuras de investigación, interrogantes que no pueden ser resueltos en el mismo caso y con el mismo grupo, pero que pueden estudiarse en otros contextos. Por ejemplo, en cuanto a la pregunta, ¿cuáles son las relaciones entre ciudadanía y competencia pluricultural en el contexto hispano – japonés de Educación Superior?, se podría ampliar el número de universidades en dicho contexto o incluir otros países como Estados Unidos. Igualmente, otra de las cuestiones que han surgido son ¿cómo se educan ciudadanos y como se educa para la participación en el contexto hispano japonés de Educación Superior?. Estas cuestiones han surgido a lo largo del presente trabajo; sin embargo, habiendo alcanzado los objetivos propuestos, esta investigación se da por finalizada.

## REFERENCIAS

- AECID. (2015). La Cooperación Española, preparada para asumir el reto de la Agenda 2030.. Recuperado de [http://www.aecid.es/EN/Paginas/Sala%20de%20Prensa/Noticias/2015/2015\\_09/RetoAgenda2030.aspx](http://www.aecid.es/EN/Paginas/Sala%20de%20Prensa/Noticias/2015/2015_09/RetoAgenda2030.aspx)
- Birmingham, N., y O'Rourke, B. (2018). Language awareness amongst “new speakers” in a multilingual classroom. En C. Hélot, C. Frijns, y K. V. Gorp (Eds.), (pp. 143–168). Boston: Walter de Gruyter Inc. <https://doi.org/10.1515/9781501501326-005>
- Carretero, M. (2011). *Teaching history and memories in global worlds. Constructing patriotism*. North Carolina: Information Age Publishing.
- Chiu, D. Y. (2017). *Conceptualizing global citizenship at japanese secondary schools: a case study on the super global high school program* (Tesis Doctoral, University of Tokyo, Tokyo). Recuperado de [https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/?active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_snippet&page\\_id=28&block\\_id=31&index\\_id=482&p=1&count=20&order=11&lang=english](https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/?active_action=repository_view_main_item_snippet&page_id=28&block_id=31&index_id=482&p=1&count=20&order=11&lang=english)
- Coste, D., Moore, D., y Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence - studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D., y Simon, D. L. (2009). The plurilingual social actor. Language, citizenship, education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168–185. <https://doi.org/10.1080/14790710902846723>
- Council of Europe. (2018). *The CEFR companion volume with new descriptors: Uses and implications for language testing and assessment*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cuga, C. (2018). Civic Education as vehicle of multicultural education in building democratic

- citizen. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 251, 160–167. <https://doi.org/10.2991/acec-18.2018.40>
- Cushner, K. H., McClelland, A., y Stafford, P. (2015). *Human in education. An intercultural approach*. New York: Mc Graw Hill Education.
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del Siglo XXI. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4(I-V). Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1452>
- Delgado-Algarra, E. J. (2017). Actor social plurilingüe como puente entre la enseñanza de las ciencias sociales y las lenguas extranjeras: presentación de la metodología de investigación. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 8, 97–107. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2025>
- Delgado-Algarra, E. J., y Estepa, J. (2017). Citizenship education and dimensions of memory in the teaching of social education: research on thinking of secondary education teachers in Huelva and its province. *Educación XXI*, 20(2), 259–278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Delgado-Algarra, E. J., y Estepa-Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la Historia: análisis de un caso de Educación Secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366–388. Recuperado de [http://vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/vdh\\_2018.07.20/pdf](http://vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/vdh_2018.07.20/pdf)
- De Wit, H., Rumbley, L. E., y Vélez, J. (2017). Internacionalización de la educación superior española en perspectiva global. En A. Pérez-Encinas, L. Howard, L. E. Rumbey, y H. De Wit (Eds.), *Internacionalización de la Educación Superior en España* (pp. 54–69). Madrid: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). <https://doi.org/10.14482/esal.2.10151>
- Estrellés, M., y Romero, J. (2016). Teacher education for citizenship in a globalized world: A case study in Spain. *Journal of International Social Studies*, 6(2), 21–33. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149364.pdf>
- EURYDICE. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Disponible en. Recuperado de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/eed20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-es>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods (Edition 5)*. United Kingdom: SAGE.
- Gajo, L. (2014). From normalization to didactization of multilingualism: European and francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. En J. Conteh y G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 117–135). UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246-011>
- Hammond, C. D., y Keating, A. (2018). Global citizens or global workers? Comparing university programmes for global citizenship education in Japan and the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48, 915–934. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369393>
- Ikeno, N. (2011). Postwar citizenship education policy and its development. . En N. Ikeno (Ed.), *Citizenship Education in Japan* (pp. 15–27). London: Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.5040/9781350091276.ch-002>
- Maiztegui, C. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Marshall, T. H. (1949). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín-Cabello, A. (2017). Ciudadanía global. Un estudio sobre las identidades sociopolíticas en un mundo interconectado. *Arbor*, 193(786), 422-. <https://doi.org/10.3989/arbor.2017.786n4010>
- Martín-Cáceres, M., y Cuenca-López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33–53. <https://doi.org/10.6018/j/222491>

- MEC [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. (2014). *Estrategia para la Internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology. MEXT. (2013). *The second basic plan for the promotion of education*. Recuperado de <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373796.htm>
- Ministry of Education, S. S., Culture, y MEXT, T. (2011). *Progress on Education Reform*. Recuperado de [http://www.mext.go.jp/component/english/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/07/1303008\\_003.pdf](http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/07/1303008_003.pdf)
- Mouffe, C. (2017). ¿Cuál es el futuro de la democracia en un período pospolítico? En R. C. Cuenca-Jiménez, D. Allen-Perkins, y W. F. Gadea (Eds.), *Hacia una (re)conceptualización de la democracia contemporánea* (pp. 13–24). Sevilla: Fénix Editorial.
- Pérez, R. J., Cuenca, J. M., y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1319–1331. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Rumbley, L. E., y Howard, L. (2015). España. En H. de Wit, F. Hunter, E. Egron-Polak, y L. Howard (Eds.), *Internationalisation of Higher Education* (pp. 167–176). Bruselas: Parlamento Europeo.
- The Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century. (2000). *The frontier within: Individual empowerment and better governance in the new millennium* (and others, Ed.). Tokyo: Office for the Prime Minister's Commission on Japan's. Recuperado de <https://www.kantei.go.jp/jp/21century/report/pdfs/index.html>
- Toledo, I., Rubio, F. D., y Herminos, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas. Extranjeras*, 18, 213–228.
- UNESCO. (1998). *Citizenship education for the 21st century*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/mod07task03/appendix.htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm)
- UNESCO. (2018). *UNESCO's progress report on education for sustainable development and global citizenship education*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176>