



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS, LITERATURAS Y
CULTURAS Y SUS APLICACIONES**

Tesis doctoral

**Propuesta para el desarrollo de las competencias
interculturales de los futuros graduados**

Realizada por: Laura Izquierdo Fontestad

Dirigida por: Dra. María Luisa Carrió-Pastor

Diciembre 2021

A mi familia y, en particular, a mis padres
por inspirarme a seguir mis sueños.

AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo de esta tesis muchas personas me han proporcionado un apoyo directo e indirecto que, sin el cual, no hubiera podido progresar, por lo que quisiera mostrarles mi agradecimiento a todas aquellas personas que han formado parte, de una forma u otra, en el proceso de la misma.

En primer lugar, quisiera agradecer la ayuda, disponibilidad y profesionalidad de mi directora, la Dra. María Luisa Carrió-Pastor, por sus aportaciones y recomendaciones, sus comentarios y análisis siempre acertados y, sobre todo, por su paciencia y dedicación a lo largo de este proyecto, porque sin lugar a duda, ella ha sido el soporte fundamental para llevar a buen puerto esta investigación.

También quiero mostrar mi agradecimiento a la Dra. Tamar Shuali y al Dr. Michael Wyness, por esas charlas de amplia calidad y profundidad educativa, su excepcional biblioteca, la cual ha sido fundamental en esta investigación.

A mi familia, mi pilar fundamental en todo este camino. Gracias a mis padres y hermanos, porque en estos años hemos crecido juntos, y a mis sobrinos, a los que les debo muchas horas de juego y que prometo recuperar a partir de ahora.

Finalmente, un reconocimiento especial a mis amigos: a Juan porque en todo momento ha estado a mi lado escuchándome y brindándome el apoyo emocional que he necesitado en momentos de incertidumbre; a Cinta porque además de amiga, es siempre un aporte de luz con sus palabras y críticas constructivas; a Esther por estar siempre a mi lado prestándome un gran apoyo moral y constancia para concluir este proyecto; a

Carolina por el ejemplo de valor, lucha y tenacidad en los momentos difíciles de la investigación; a Diego y Raquel por sus mensajes de ánimo y confianza en cada paso que se ha dado; y a muchas más personas que han formado parte de este camino y que sin ellos no hubiera sido lo mismo.

RESUMEN

En el contexto actual en el cual las distancias entre países se han reducido sustancialmente y la movilidad se ha incrementado a un ritmo vertiginoso, las sociedades se han tenido que adaptar a nuevos términos como “choque de culturas” e “interculturalidad”, los cuales intentan dar cabida a este nuevo formato de encuentro entre culturas que se produce a diario y en todos los ámbitos de la vida. En consecuencia, el objetivo general de esta tesis es establecer si a los alumnos de Educación Superior se les imparte la formación sobre las competencias transversales, incluida la competencia intercultural.

Para ello, se ha realizado un análisis de los diversos currículos de las 30 universidades más importantes de España, determinando el grado y la redacción de las mismas, valorando las definiciones sobre las competencias transversales que se imparten en cada universidad, realizando una comparativa entre las mismas y reescribiéndolas, en el caso de que fuera necesario, de acuerdo con el contexto real del aula, basándose en las competencias definidas por Darla Deardorff (2006).

De esta forma, se ha comprobado que el 53% de las universidades cuentan con un dossier, documento u otra publicación que recoge las competencias en cuestión, mientras el 47% restante no dispone de información específica al respecto. Asimismo, todas las competencias recogidas por los documentos de las universidades han tenido que ser reescritas parcialmente, mientras en una universidad las competencias han tenido que ser reescritas de forma íntegra.

Es importante mencionar que gran parte de las competencias existentes destacan solo el trabajo en equipo y respeto, pero dejan de lado el componente intercultural dentro de las mismas, evidenciando así una falta de actualización entre estas

competencias que no considera la incidencia de la globalización en la conformación de los equipos. Por lo tanto, se ha estimado indispensable la realización de una nueva redacción de las citadas competencias, especialmente considerando los resultados de la globalización y conexión global de la sociedad actual, además del modelo basado en competencias que propone el Plan Bolonia y que es común para gran parte de los países de la Unión Europea.

Palabras clave: interculturalidad, educación superior, competencia intercultural, comunicación intercultural

RESUM

En el context actual en el qual, les distàncies entre països s'han reduït substancialment i la mobilitat s'ha incrementat a un ritme vertiginós, les societats s'han hagut d'adaptar a nous termes com ara “xoc de cultures” i “interculturalitat”, els quals intenten incorporar aquest nou format de trobada entre cultures que es produeix diàriament i en tots els àmbits de les nostres vides. En conseqüència, l'objectiu general d'aquesta tesi és establir si als alumnes d'Educació Superior se'ls imparteix la formació sobre les competències transversals, inclosa la competència intercultural.

Per això, s'ha realitzat un anàlisi dels diversos currículums de les 30 universitats més importants d'Espanya, determinat el grau, així com la redacció d'aquestes, valorant les definicions sobre les competències transversals que s'imparteixen en cada universitat, realitzant una comparativa entre aquestes i reescrivint-les, en el cas que fora necessari, d'acord amb el context real de l'aula, basant-se en les competències definides per Darla Deardorff (2006).

D'aquesta manera, s'ha comprovat que el 53% de les universitats compten amb un dossier, document o una altra publicació que recull les competències en qüestió, mentre el 47% restant no disposa d'informació específica sobre aquest tema. Així mateix, totes les competències recollides pels documents de les universitats, han hagut de ser reescrites parcialment, mentre en una universitat les competències han hagut de ser reescrites de manera íntegra.

És important esmentar que gran part de les competències existents destaquen només el treball en equip i respecte, però deixen de costat el component intercultural dins d'aquestes, evidenciant així una falta d'actualització entre aquestes competències que no consideren la incidència de la globalització en la conformació dels equips. Per

tant, s'ha estimat indispensable la realització d'una nova redacció de les citades competències, especialment considerant els resultats de la globalització i connexió global de la societat actual, a més del model basat en competències que proposa el Pla Bolonya i que és comú per a gran part dels països de la Unió Europea.

Paraules clau: interculturalitat, educació superior, competència intercultural, comunicació intercultural

ABSTRACT

In the current context in which, distances between countries have been substantially reduced and mobility has increased at a dizzying pace, societies have had to adapt to new terms such as "clash of cultures" and "interculturality", which try to accommodate this new format of encounter between cultures that occurs daily and in all areas of our lives. As a result, the general objective of this thesis is to establish whether students in higher education are taught training on transversal competences, including intercultural competence.

To this end, it has been carried out an analysis of the various curricula of the 30 most important universities in Spain, and determined the degree, as well as the writing of them, valuing the definitions on the transversal competences that are taught in each university, making a comparison between them and rewriting them, if necessary, according to the real classroom context, based on the competences defined by Darla Deardorff (2006).

In this way, it has been found that 53% of the universities have a dossier, document or other publication that includes the competences in question, while the remaining 47% do not have specific information about it. Furthermore, all the competences included in the documents of the universities had to be partially rewritten, while in one university the competencies had to be rewritten in their entirety. It is important to mention that most of the existing competences highlight only teamwork and respect, but leave aside the intercultural component within them, evidencing a lack of updating between these competences that does not consider the impact of globalization on the formation of teams. Therefore, it has been considered essential to rewrite these competences, especially considering the results of globalization and the

global connection of today's society, in addition to the competency-based model proposed by the Bologna Plan, which is common to most of the countries of the European Union.

Keywords: interculturality, higher education, intercultural competence, intercultural communication

ÍNDICE

1.Introducción.....	15
a) Justificación del tema	21
b) Objetivos	25
c) Metodología.....	26
d) Estructura de la tesis	27
2. Fenómeno de la inmigración y su influencia en la educación.....	28
2.1. Los movimientos migratorios	29
2.2. Convivencia y cultura.....	37
2.2.1. Definición de convivencia y cultura para la convivencia.....	38
2.2.2. Antecedentes históricos de la convivencia.....	41
2.2.3. Problemas de la convivencia.....	46
2.3. Realidad multicultural en España.....	49
2.4. La inmigración y su influencia en la educación.....	54
2.5. Concepto de educación intercultural	57
2.6. Minorías en la educación.....	62
2.7. Identidad y conflicto de valores	65
2.7.1. Uso de la lengua de la minoría étnica	67
2.7.2. Segregación o integración.....	69
3. Modelos educativos interculturales.....	72

3.1. Modelo de asimilación.....	72
3.2. El modelo de integración.....	73
3.3. El modelo multicultural.....	74
3.4. Modelo antirracista	76
3.5. Modelo multicultural crítico.....	79
3.6. Modelo intercultural	80
4. Competencias de la educación intercultural	85
4.1. Comprensión intercultural.....	94
4.2. Competencia intercultural	96
4.3. Comunicación intercultural.....	98
4.4. Desarrollo de la competencia intercultural en los centros de educación superior	100
5. El multiculturalismo y la interculturalidad	103
5.1. Definición de concepto de “cultura”.....	103
5.1.1. Sistemas socioculturales.....	106
5.1.2. La cultura como un sistema de ideas.....	108
5.2. Definición de multiculturalismo.....	114
5.3. Teoría del multiculturalismo	119
5.4. Multiculturalidad v/s interculturalidad	126
5.5. Multiculturalismo en Europa	130
5.6. Problemas del multiculturalismo.....	135

5.7. Políticas multiculturales de la Unión Europea	144
6. La educación intercultural en España	151
6.1. Evolución de la educación intercultural en España	151
6.2. El Plan Bolonia y su impacto en la educación superior	162
6.3. Situación actual de la educación después del Plan Bolonia	168
6.3.1. Programas curriculares y procesos académicos	170
6.4. Las competencias transversales en la educación	172
6.4.1. La educación en Europa y el rol de la Universidades	172
6.4.2. Formación de las competencias en los estudiantes universitarios	175
a) Formación de las competencias de los estudiantes antes de su ingreso en la universidad	176
b) Formación de las competencias de los estudiantes durante su etapa universitaria	178
c) Formación de las competencias de los estudiantes en su etapa pre-profesional	180
6.4.3. Definición del concepto de competencia	182
6.4.4. Competencias transversales en España y Europa	184
6.4.5. El Proyecto Tuning	187
a) El Nuevo contexto educacional	188
b) Calidad, empleo y ciudadanía	189
c) La creación del Espacio Europeo de Educación Superior	190
6.4.6. La competencia intercultural y la educación	191
7. Material y método	196
7.1. Materiales	196

7.2. Método.....	198
8. Resultados.....	203
9. Conclusiones.....	285
10. Limitaciones del estudio.....	292
11. Futuras líneas de investigación.....	294
12. Referencias bibliográficas.....	297

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Porcentaje alumnos extranjeros de grado por comunidad autónoma y nacionalidad.....	23
Figura 2. Porcentaje de alumnos extranjeros zona geográfica de origen.....	24
Figura 3. Árbol de competencias interculturales.....	94
Figura 4. Resumen competencias encontradas.....	235
Figura 5. Resumen competencias encontradas por grado.....	237

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estudiantes Extranjeros en el Sistema Universitario Español 2016-2017.....	22
Tabla 2. Competencias proyecto Tuning.....	185
Tabla 3. Áreas de competencia.....	186

Tabla 4. Dimensiones del conocimiento	192
Tabla 5. Universidades y sitios web consultados	196
Tabla 6. Competencias de Deardorff (2006).	201
Tabla 7. Resultados competencias por universidades.....	204
Tabla 8. Resumen de porcentajes y competencias que se recogen en cada grado	236
Tabla 9. Redacción nuevas competencias	239
Tabla 10. Resultados competencias reescritas parcial e íntegramente	282

1. INTRODUCCIÓN

La era de la globalización tiene como una de sus principales características una mayor movilidad internacional. La población más joven de esta época puede tener varios y numerosos contactos con personas de culturas diferentes durante toda su vida. Estamos viviendo en una sociedad de gran diversidad cultural. Por tanto, la interculturalidad de las personas afecta a todos en todos los niveles de la comunidad mundial: comercio internacional, inmigración y refugiados, y otras numerosas situaciones cotidianas alrededor del mundo (Martuccelli, 2006).

Nos encontramos en la era del desarrollo global y estamos directa e inevitablemente influenciados por ello. Martuccelli (2006) sostiene que las experiencias interculturales ya no están asociadas exclusivamente con los procesos de internacionalización, sino también con las experiencias interculturales nacionales como resultado de dinámicas de migración en curso dentro de las fronteras nacionales.

Con el actual ritmo de transformación de la sociedad y los continuos conflictos entre grupos de personas culturalmente definidos, los expertos parecen coincidir en que la cultura es un factor clave en el proceso de comprensión del comportamiento humano y, dentro de eso, la comunicación (Kim y Hubbard, 2007). A pesar de esto, como argumenta Caggiano (2005), la teoría de la comunicación todavía parece reacia a reconocer las diferencias culturales, y existe una crítica similar desde la disciplina de la psicología (Segall et al., 1998). No obstante, la "postura acultural o unicultural" en las ciencias sociales es insuficiente para el contexto actual (Kim y Hubbard, 2007), ya que no promueve satisfactoriamente la comprensión de la naturaleza de las diferencias.

En este contexto, la interculturalidad se expresa como el diálogo intercultural que se entiende como un intercambio abierto y respetuoso de puntos de vista entre individuos y grupos con diferentes orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos y teniendo en cuenta la base de la comprensión y el respeto mutuos (Consejo de Europa, 2008). La interculturalidad y el diálogo intercultural son, por lo tanto, reconocidos como las principales herramientas para convivir en una sociedad diversa en "igualdad y dignidad".

La idea de la interculturalidad en la educación es importante en muchos aspectos. Desde un punto de vista general, es una de las iniciativas más importantes que abordan el problema de la desigualdad en la educación (Pina, 2002), que refleja la distribución desigual de bienes y recursos (igualdad económica), estado desigual (estado igualdad) y la desigualdad en la toma de decisiones (igualdad de poder) (Walsh, 2010).

Olson (1982) sostiene que los niños deberían estar expuestos a otras culturas durante los primeros años de escolarización a ser posible, ya que es la forma más efectiva de minimizar el desarrollo de estereotipos, prejuicios, inflexibilidad y etnocentrismo. Un centro educativo con una cultura diversa debe ser visto como un campo idóneo para el desarrollo de la competencia intercultural.

Es importante determinar la diferencia que existe entre el multiculturalismo y la multiculturalidad, la cual se define como un término de valor neutral que describe una realidad social (es decir, relacionada con el proceso de migración y la heterogeneidad étnica dentro de un territorio específico) y se identifica como un término positivo (como un movimiento para cambiar las relaciones jerárquicas entre mayoría social y los grupos minoritarios) (Olivé, 2004). El término interculturalismo se relaciona con la comprensión de las diferencias y similitudes culturales que asegura la coexistencia de

diferentes culturas y en la cual la coexistencia es una oportunidad y no un problema (Olivé, 2004).

Por otra parte, el prefijo “multi” corresponde a un término que se relaciona con una serie de componentes y, como consecuencia, se generan una cantidad considerable de confusiones relacionadas con el mismo. No obstante, la multiculturalidad es posible de determinar como la identificación, dentro de un mismo espacio, de diversas culturas que deben coexistir; sin embargo, no se contempla su convivencia, ya que dentro de este escenario no se contemplan situaciones de intercambio. Es un término estático que puede derivar en una situación de división y negación de la propia convivencia, así como la adaptación social como resultado de la inclusión de diversas posturas paternalistas en relación a las minorías culturales que se encuentran dentro de la cultura (Villodre y del Mar, 2012).

Por tanto, la multiculturalidad se entiende como la existencia de diversos grupos culturales dentro de un mismo espacio, los cuales comparten el mismo mostrando señales de claro respeto, pero no promueven escenarios en los que sea factible un intercambio (Villodre y del Mar, 2012).

Así pues, una situación multicultural supone la existencia de un grupo de culturas que se ven reunidas en un territorio físico, pero no en los aspectos sociales.

En este sentido, el inicio del concepto de Multiculturalismo se ha situado en Canadá gracias al desarrollo de su *Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canada* (1988), dentro del cual se pretendía determinar una política de carácter respetuoso con las culturas inmigrantes que se habían incorporado al territorio nacional.

Las premisas básicas del multiculturalismo, promovidas por Kymlicka (1995), son que la pertenencia a una comunidad cultural es esencial para la identidad personal y proporciona a las personas los recursos necesarios para ejercer su verdadera libertad. En la teoría del autor el reconocimiento y la identidad cultural son valores que pertenecen a los seres humanos, y también son una premisa para nuestra autonomía individual. Los intentos de multiculturalidad para garantizar los derechos de las personas principalmente consisten en la posibilidad de cambiar su propia identidad cultural, lo cual lleva a concluir que estos derechos están incorporados en principios internos que se sostienen para cualquier comunidad (Raz 1994; Tamir 1995).

Por tanto, el multiculturalismo corresponde a la ideología o modelo organizativo social por medio del cual se contempla la posibilidad real de convivencia en sociedad entre los grupos o comunidades de diversas etnias con cultura, religión y lengua diferente.

El multiculturalismo realiza una valoración positiva sobre la diversidad sociocultural y se considera que ninguno de los grupos que conviven en el territorio debe verse obligado a perder su cultura o identidad propia. Dentro de este modelo, la diversidad que existe no desaparece bajo ningún concepto de la posible adquisición de la cultura mayoritaria o por el abandono de la cultura original, ni tampoco por una posible nueva cultura emergente con carácter integrador. La diversidad cultural se puede considerar como un elemento beneficioso y deseable, ya que se promueve la práctica de diversas tradiciones etnoculturales, se intentan buscar los medios para que las personas comprendan al resto y compartan, considerando y respetando siempre las diferencias entre ellos (Malgesini y Romero, 2000).

La educación intercultural pretende favorecer el diálogo entre las diferentes culturas que comparten un territorio de manera que la interculturalidad podría designar la comunicación entre sus miembros. Queda pues, clarificada la importancia fundamental del diálogo como base de lo intercultural, pero la posibilidad de conseguirlo pasa por el dominio del lenguaje como principal instrumento comunicativo. Para garantizar dicha comunicación intercultural se hace imprescindible el conocimiento de la tradición del otro; y, en este punto, aparecen los centros educativos como principal garante de la interculturalidad, porque impulsan el respeto hacia la pluralidad cultural y estimulan las relaciones entre culturas.

Las universidades son los escenarios del medio social de una sociedad y, como tales, a menudo enfrentan dificultades para hacer frente a la diversidad cultural. Algunos estudios ponen en evidencia la implementación de la educación intercultural con un enfoque basado en la apreciación y aceptación de culturas.

Aunque muchos autores ofrecen sus definiciones de educación multicultural, no existe una única definición aceptada por todos los sectores. En coherencia con lo anterior, Bennett (2004) describe la educación multicultural como la enseñanza y aprendizaje respaldado por creencias democráticas y valores que afirman el pluralismo cultural en una sociedad culturalmente diversa. Por otra parte, Jay y Jones (2005) sostienen que la educación multicultural es "el término común usado para describir el tipo de educación pluralista donde los partidarios de este tipo de educación buscan una inclusión de todos los niveles educativos desde la escuela infantil hasta la universidad" (p. 3).

De acuerdo con Gay (2000) y Ladson-Billings (2003), la educación multicultural se refiere a la pedagogía culturalmente receptiva y a la capacitación de los docentes que

facilitan esta pedagogía. Muchos autores (Bennet, 2004; Nieto, 2003) sostienen que la educación multicultural no corresponde a un término en sí mismo, sino que hace referencia a la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes para, de esta forma, maximizar sus potenciales y la excelencia educativa.

Por su parte, Gollnick y Chinn (2013) definen la educación multicultural como una educación en la cual las culturas de los estudiantes se utilizan para desarrollar una instrucción efectiva en el aula, apoyando y promoviendo los conceptos de cultura, diversidad, igualdad, justicia social y democracia en el entorno educativo.

Finalmente, Banks (1999) parece ofrecer la visión más amplia de la educación multicultural definiéndola como una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso cuyo objetivo principal es que todos los estudiantes, independientemente de su raza, etnia y cultura, tengan las mismas oportunidades educativas.

El enfoque intercultural debe expandirse más allá de los límites de la política, economía, geografía y cultura. La educación intercultural debe evocar actitudes y sentimientos hacia personas de otros países (Olson, 1982). Una persona interculturalmente competente no es solo una persona con conocimiento específico, sino también una persona con cierta actitud e identidad. Ambos términos se describen de manera similar dentro del documento de política educacional de la Unión Europea (UE) (Consejo de Europa, 2008).

a) Justificación del tema

El fenómeno de la migración está y ha estado presente en el desarrollo de las sociedades humanas desde el comienzo de la historia, un hecho que ha determinado la formación de diversas agrupaciones sociales desarrolladas en torno a sus culturas y generando pueblos y grupos étnicos que componen nuestra sociedad actual.

Los procesos migratorios han tenido una gran relevancia debido a sus implicaciones socioculturales, socioeconómicas, demográficas y políticas (Delaunay y Tapino, 2001), donde los países con una economía desarrollada, se convierten en países de acogida de aquellas personas que por diversas circunstancias (pobreza, desastres naturales, guerras, opresiones o motivos religiosos) deciden abandonar su país de origen.

En los últimos años España ha pasado de ser un país de emigrantes a un país receptor de inmigración. El concepto de migración hace referencia al desplazamiento de personas o grupos humanos de unas zonas a otras, cambiando de residencia y permaneciendo de forma temporal o definitiva en un lugar diferente al de su país de origen (León, 2005).

Durante los últimos años, el fenómeno de la globalización, junto con las crisis políticas y económicas, generó un aumento de los flujos migratorios. De acuerdo con las estadísticas ofrecidas en el documento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre el curso escolar 2019-2020 (MECD, 2020), en esta última década el número de extranjeros en España se ha multiplicado por tres, pasando de un 1,4% en el curso escolar 1999-2000, y llegando a su mayor valor 9,9% en el curso escolar 2019-2020.

Tabla 1*Estudiantes Extranjeros en el Sistema Universitario Español 2019-2020*

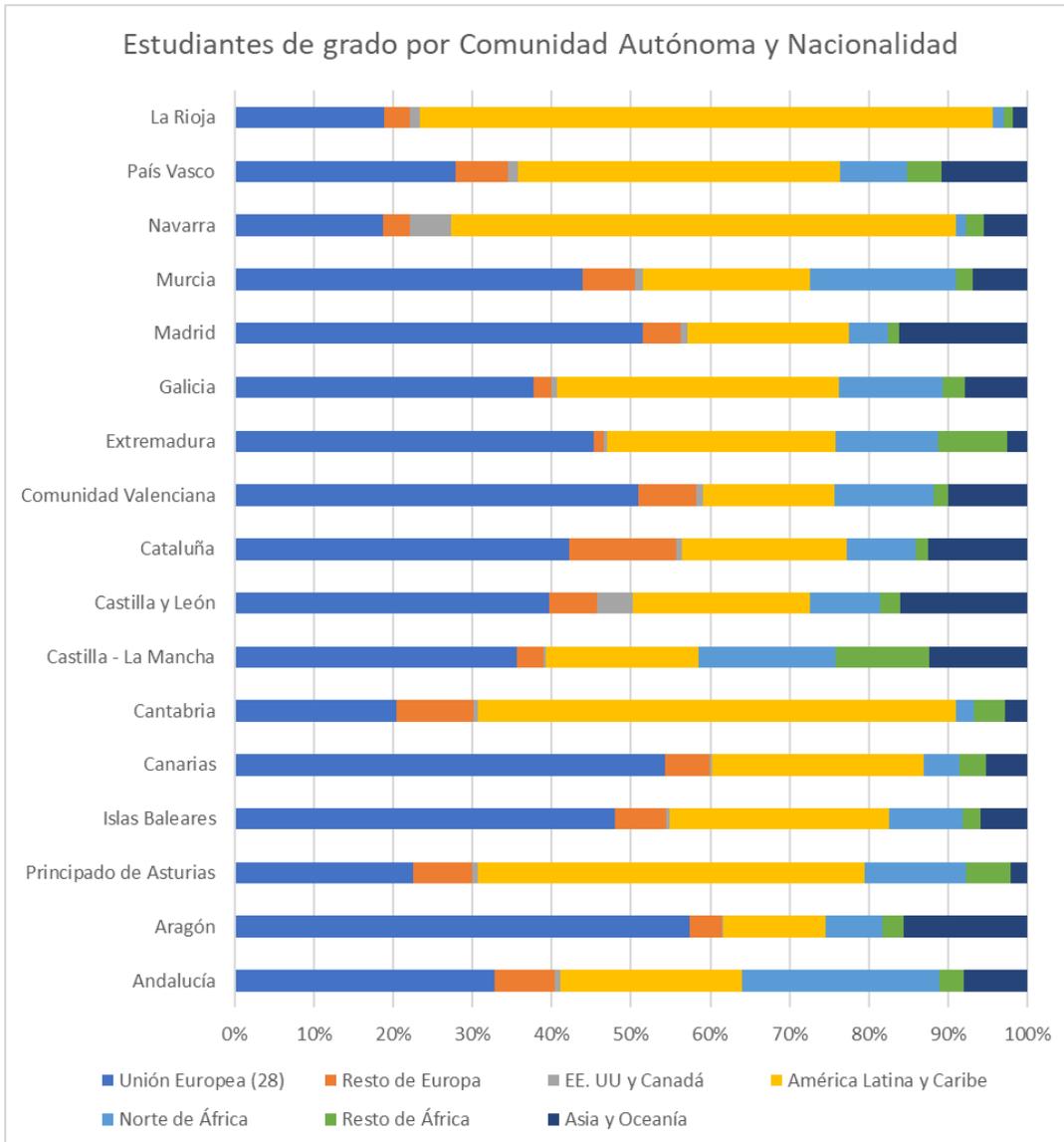
	Unión Europea (28)	Resto de Europa	EE.UU. y Canadá	América Latina y Caribe	Norte de África	Resto de África	Asia y Oceanía
Total Universidades	10.296	1.723	276	21.757	1.043	499	1.107
Total Universidades presenciales	9.795	1.621	270	12.542	1.023	479	1.100
Total Universidades no presenciales	480	98	5	9.062	17	17	3
Total Universidades públicas	5.750	1.260	128	9.507	8.74	3.41	752
Total Universidades Públicas presenciales	5.544	1.231	127	9.206	867	329	748
Total Universidades Públicas no presenciales	185	25	0	148	4	9	0
Total Universidades Privadas	4.546	463	148	12.250	169	158	355
Total Universidades Privadas Presenciales	4.251	390	143	3.336	156	150	352
Total Universidades privadas no Presenciales	295	73	5	8.914	13	8	3

Fuente: Datos (Datos.gob.es, 2021).

Considerando el porcentaje del alumnado extranjero en cada comunidad autónoma sobre el total de su alumnado en el curso 2020-2021, y teniendo como referencia la información ofrecida por el MECD (2021), se observa en la Figura 1, dentro de las diecinueve comunidades, aquellas que cuentan con un mayor porcentaje de alumnos extranjeros.

Figura 1

Porcentaje alumnos extranjeros de grado por comunidad autónoma y nacionalidad



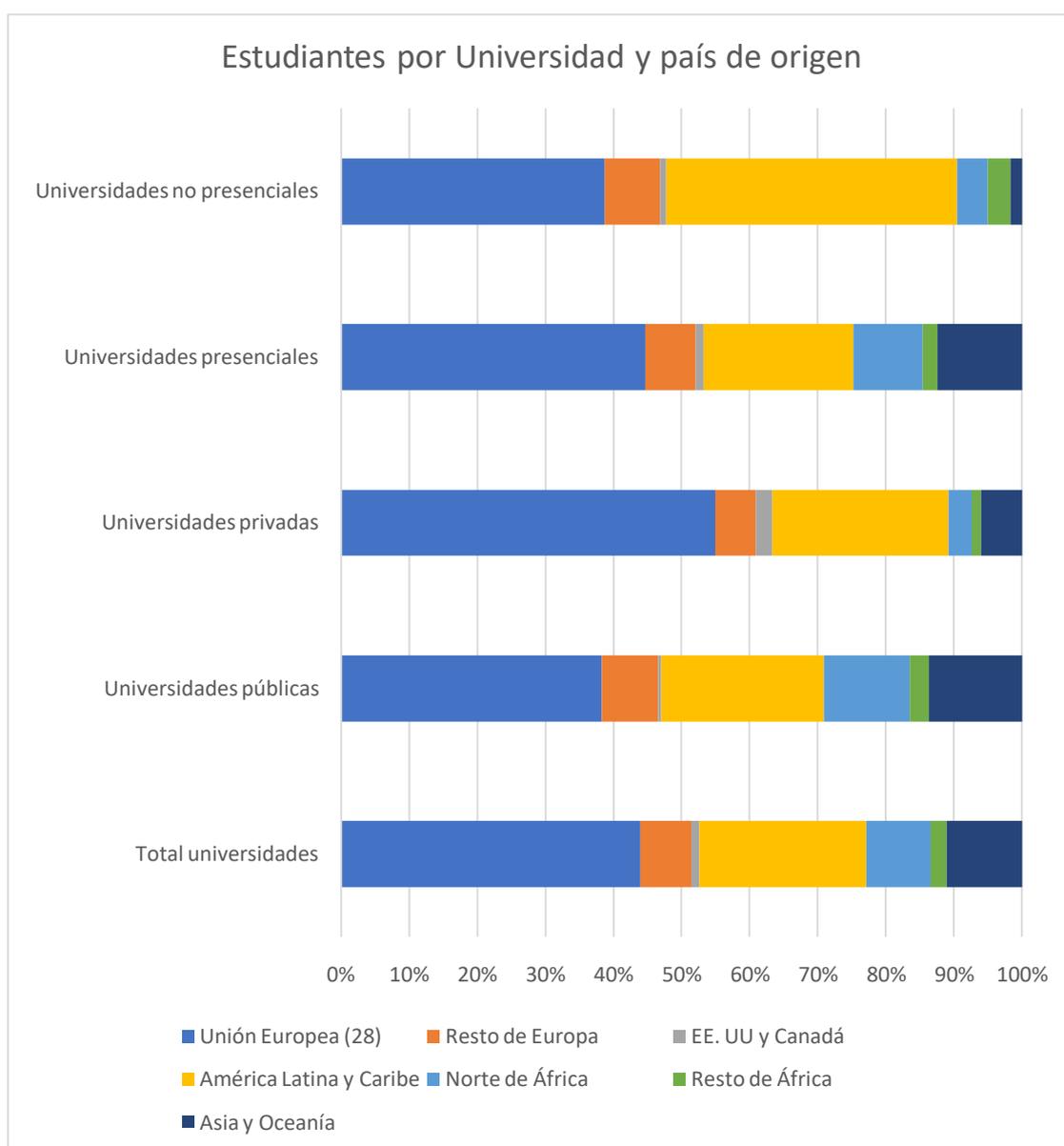
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021)

En cuanto a la procedencia geográfica de los estudiantes extranjeros, se puede apreciar en la Figura 1 que la gran mayoría de los alumnos provienen de América Latina y de la Unión Europea, mientras que, los alumnos provenientes del norte de África son los menos numerosos en cada comunidad autónoma.

Asimismo, en la Figura 2 se puede observar la distribución de alumnos extranjeros en relación al tipo de universidad y modelo presencial o virtual. En la figura se aprecia que los estudiantes de la UE prefieren las universidades privadas, mientras que los estudiantes provenientes de América Latina y el Caribe suelen optar por la no presencialidad.

Figura 2

Porcentaje de alumnos extranjeros zona geográfica de origen



Fuente: MEFP (2021)

Por tanto, y teniendo en cuenta los antecedentes antes expuestos, se ha considerado necesario identificar las herramientas y métodos que se utilizan para promover la educación intercultural en España, atendiendo a la cantidad de alumnado proveniente de diversas culturas (siendo una de las principales motivaciones de este trabajo).

El aumento en la presencia de los inmigrantes ha supuesto un incremento en la matrícula de sus hijos en centros escolares, institutos y universidades. En la actualidad, el número de alumnos extranjeros sigue siendo elevado, aunque parece que se está estabilizando e incluso disminuido en comparación al cómputo global del alumnado. No obstante, se ha podido identificar una presencia importante de los mismos en los estudios de grados universitarios, lo cual convierte al aula universitaria en un lugar multicultural en el que convergen los alumnos inmigrantes, Erasmus y el resto de alumnos que, pese a ser nativos españoles, también pueden venir desde otros puntos de España (Fernández, 2003).

b) Objetivos

Considerando el incremento de los alumnos extranjeros en las aulas universitarias (MEFP, 2021), el objetivo general de la siguiente tesis es establecer si a los alumnos de Educación Superior se les imparte la formación sobre las competencias transversales, incluida la competencia intercultural, analizando los diversos currículos de las 30 universidades más importantes de España de acuerdo con los rankings elaborados a nivel internacional: el ranking de Shangai (2019), el ranking The Times (The Times, 2019), y el U-ranking de BBVA (Fundación BBVA, 2019), y determinado el grado, así como la redacción de las mismas. Se trata de valorar las definiciones sobre las competencias transversales que se imparten en cada universidad, realizando una

comparativa entre las mismas, y reescribiéndolas si fuera necesario, acorde con el contexto real del aula.

Además del objetivo principal, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el carácter multicultural de la sociedad española y el concepto de competencias interculturales dentro de la educación impartida a los alumnos de grados universitarios, con el fin de establecer el papel que desempeña la educación intercultural en la integración de inmigrantes.
2. Identificar las definiciones de las competencias transversales dentro de los planes de estudios de los alumnos de grado de las Universidades más importantes de España.
3. Reescribir las competencias transversales, si fuera necesario, acorde con la realidad del contexto educativo actual.

c) Metodología

La metodología escogida para este proyecto corresponde con una metodología de carácter mixto cuantitativo y cualitativo, ya que se indagará en la literatura sobre el tema para establecer un sólido marco teórico que nos permita conocer la importancia, aceptación y herramientas que se utilizan para promover la interculturalidad dentro de la educación española, no sin antes realizar un repaso por sus orígenes, características y desarrollo en otros países del mundo.

Al mismo tiempo, y en la parte cuantitativa de este trabajo, se desarrollará un análisis de las definiciones de las competencias transversales de las 30 universidades más importantes de España con el fin de indagar en los currículos de las mismas sobre las definiciones de las competencias en cuestión.

d) Estructura de la tesis

El primer capítulo recoge los apartados de introducción, objetivos y justificación de la propuesta, mientras que los capítulos dos, tres, cuatro, cinco y seis de la tesis corresponden a una revisión de la literatura. El segundo capítulo se centra en el análisis del fenómeno migratorio. El tercer capítulo en la influencia del mismo en la educación, definiendo los movimientos migratorios, analizando los conceptos de convivencia y cultura, así como todos los aspectos que se vinculan con los mismos. En el cuarto capítulo se analiza la realidad multicultural en España, la influencia de la inmigración en la educación y los modelos educativos interculturales. El quinto capítulo de la tesis se centra en el análisis de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, definiendo lo que se entiende por cultura, las teorías del multiculturalismo, el fenómeno en Europa, las políticas desarrolladas al respecto y los problemas del mismo.

El sexto capítulo detalla la evolución de la educación intercultural en España, analizando las principales leyes de educación y la inclusión de la interculturalidad en cada una de ellas. También se analizará el Plan Bolonia y su impacto en la educación superior desde la perspectiva multicultural, así como las competencias transversales en educación.

Por otra parte, el séptimo capítulo se basa en la descripción de los materiales que se utilizarán para el análisis, así como los métodos escogidos para realizar el mismo. Mientras que el octavo capítulo abordará los resultados del análisis y la discusión realizada al respecto. El noveno capítulo analizará los resultados obtenidos del estudio, al mismo tiempo que se contrastará la información extraída de los grados, lo cual aportará el enfoque cualitativo, indispensable para analizar la realidad de las aulas. Finalmente, el décimo y onceavo capítulo abordarán respectivamente las limitaciones y futuras líneas de investigación.

2. FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN

2.1. Los movimientos migratorios

Junto con los nacimientos y muertes, la migración es uno de los tres componentes demográficos de cambio de población, y a menudo se ha descrito como el elemento más difícil de pronosticar. A diferencia de la fertilidad y la mortalidad, la migración no es un evento único en el tiempo y el espacio, pero puede repetirse a lo largo de la vida de una persona. Por lo tanto, el volumen y el tipo de migración medido y analizado dependen de las definiciones utilizadas para identificar a un migrante.

La migración significa cruzar la frontera política o unidad administrativa por un cierto período mínimo (Castles, 2000). La migración interna se refiere a un movimiento dentro de un área (una provincia, distrito o municipio) a otro dentro de un país. La migración internacional significa cruzar las fronteras que separan a los aproximadamente 200 países. Muchos expertos argumentan que interna e internacional, la migración es parte del mismo proceso, y deben analizarse juntos (Grimson, 2011). Las distinciones rígidas pueden ser engañosas, ya que, la migración internacional puede ser en distancias cortas y entre personas culturalmente similares (por ejemplo, entre el sur de Filipinas y Sabah en Malasia), mientras que la migración interna puede abarcar grandes distancias y reunir a diferentes personas (por ejemplo, movimientos de personas guaraní con residencia rural, a la zona más céntrica y cosmopolita de Paraguay). A veces las fronteras 'migran' en lugar de las personas, convirtiendo a los migrantes internos en internacionales. Por ejemplo, la ruptura de la ex Unión Soviética convirtió a millones de ex migrantes internos a extranjeros para el nuevo estado.

La gran mayoría de los cruces fronterizos no implican migración: la mayoría de los viajeros son turistas o visitantes de negocios que no tienen la intención de quedarse por mucho tiempo. La migración significa asumir la residencia durante un cierto período mínimo, digamos 6 meses o un año. La mayoría de los países tienen un número de categorías en sus políticas de migración y estadística. Por ejemplo, Australia distingue entre inmigrantes permanentes, temporales de larga duración e inmigrantes que permanecen por lo menos 12 meses, por lo general por temas de trabajo, negocios o educación, y visitantes temporales a corto plazo. Sin embargo, Australia es visto como un "país clásico de inmigración" debido a su tradición de construcción nacional a través de la inmigración, y casi todo el debate público se centra en la inmigración permanente (Blanco, 2000).

Otros países prefieren ver la inmigración como un tema esencialmente temporal. Cuando la República Federal Alemana comenzó a reclutar a los llamados 'trabajadores huéspedes' en la década de 1960, algunos tuvieron la entrada permitida solo durante algunos meses como 'trabajadores estacionales' mientras que otros recibieron permisos de un año.

Con el paso del tiempo, se hizo difícil limitar la residencia; por tanto, en la gran mayoría de países se ha considerado que los residentes por un tiempo determinado obtienen residencias por 2 años, luego 5 años y finalmente permisos ilimitados.

Tales variaciones resaltan el hecho de que no hay nada objetivo sobre las definiciones de migración, ya que estas son el resultado de políticas estatales, introducidas en respuesta a la política económica, así como a los objetivos y actitudes públicas.

Los problemas de comparación surgen no solo porque las categorías estadísticas difieren, sino porque tales diferencias reflejan variaciones reales en lo que respecta al significado social de la migración en diferentes contextos. Una manera en que los estados buscan mejorar el control es dividiendo a los migrantes internacionales en categorías (Castles, 2000):

- Migrantes laborales temporales (también conocidos como trabajadores invitados o trabajadores contratados en el extranjero): hombres y mujeres que migran por un tiempo limitado (de algunos meses a varios años) para trabajar y enviar dinero a sus hogares (remesas).
- Migrantes altamente formados y de negocios: personas con trabajos altamente cualificados como gerentes, ejecutivos, profesionales, técnicos o similares, que deben moverse dentro de los mercados laborales internos de empresas transnacionales e internacionales, o que buscan empleo a través de los mercados laborales internacionales que no consiguen emplear trabajadores con cualidades específicas.
- Migrantes irregulares (también conocidos como indocumentados o inmigrantes ilegales): personas que ingresan en un país, generalmente en busca de empleo, sin los documentos y permisos necesarios.

Muchos flujos de migración laboral consisten predominantemente de inmigrantes indocumentados. En algunos casos los países de inmigración tácitamente permiten tal migración ya que fomentan la movilización del trabajo en respuesta a las demandas del empleador sin costos sociales o medidas para la protección de los migrantes.

- Refugiados: de acuerdo con el 1951 de la Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados, un refugiado es una persona que vive fuera su país de nacionalidad, quién no puede o no quiere regresar debido a un *temor fundado de persecución por razones de raza, religión, nacionalidad, membresía en un grupo social particular, o político*. Los países miembros de la Convención se comprometen a proteger a los refugiados permitiéndoles ingresar y otorgándoles permisos temporales o permanentes de residencia. Las organizaciones de refugiados, especialmente la Comisión de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), trabajan con la migración internacional desde comienzos del siglo XXI, con el fin de distinguir claramente entre refugiados y migrantes, pero comparten muchas características comunes con respecto a las necesidades sociales y los impactos culturales en su lugar de asentamiento (ACNUR, 1997).
- Solicitantes de asilo: personas que se trasladan a través de fronteras en busca de protección, pero que pueden no cumplir los criterios estrictos establecidos por la Convención de 1951 respecto a los refugiados. En muchas situaciones conflictivas contemporáneas, en países menos desarrollados, es difícil distinguir entre viajes motivados por la persecución personal y aquellos causados por la destrucción de la infraestructura económica y social necesaria para la supervivencia. Tanto las motivaciones políticas como las económicas para la migración están vinculadas a la violencia generalizada y persistente que ha surgido de los rápidos procesos de descolonización y globalización en condiciones determinadas por los países desarrollados.

- Migración forzada: en un sentido más amplio, esto incluye no solo a los refugiados y solicitantes de asilo, sino también a las personas obligadas a desplazarse por catástrofes ambientales o proyectos de desarrollo (como nuevas fábricas, caminos, etc.).
- Familiares (también conocidos como migrantes de reunión familiar o reunificación familiar): migración para unirse a personas que ya han ingresado en un país de inmigración en una de las categorías anteriores. Muchos países, incluidos EE.UU., Canadá, Australia y la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea (UE), reconocen en principio el derecho a la reunión familiar para inmigrantes legales. Otros países, especialmente aquellos con sistemas laborales contratados, niegan el derecho a la reunión familiar. En tales casos, los miembros de la familia pueden ingresar ilegalmente.
- Migrantes de retorno: personas que regresan a sus países de origen después de un período en otro país. Los migrantes de retorno a menudo son vistos de manera favorable, ya que pueden traer consigo capital, habilidades y experiencia útiles para el desarrollo económico. Muchos países tienen programas especiales para hacer uso de este *potencial de desarrollo*. Sin embargo, algunos gobiernos ven estos movimientos como sospechosos ya que pueden actuar como agentes de cambio cultural o político.

Ninguna de estas categorías se basa explícitamente en la raza, etnia u origen de los inmigrantes y, de hecho, hay pocos países que actualmente admitan discriminar sobre la base de tales criterios. Las excepciones son los países que dan preferencia a las personas consideradas como retornadas a una patria ancestral como los "patriarios" de

Reino Unido, los "alemanes étnicos" para Alemania, los judíos para Israel o los Nikkeijin de Brasil a Japón (De Carvalho, 2003). Esta situación contrasta con el pasado bastante reciente: los Estados Unidos, Canadá, Australia y otros países tenían políticas de selección basadas en orígenes nacionales o en la raza hasta la década de 1960.

Sin embargo, las políticas de selección basadas en un criterio económico, social y humanitario pueden tener prejuicios raciales y étnicos inconscientes incorporados. El uso de habilidades, conocimiento del lenguaje, posesión de capital o suposiciones sobre "capacidad de asentamiento" puede favorecer a personas de determinados países.

En cuanto a las causas de migración, existe una gran literatura empírica y teórica sobre estas (Arango, 2003; Castles, 2000; Hatton, y Williamson, 2004).

La migración internacional es una parte integral de la globalización que puede caracterizarse como la ampliación, profundización y aceleración de la interconexión mundial en todos los aspectos de la vida social contemporánea (Held et al., 1999). El indicador clave de la globalización es el rápido aumento de todo tipo de flujos transfronterizos: finanzas, comercio, ideas, contaminación, productos y personas. La estructura de organización clave para todos estos flujos es la red transnacional, que puede tomar la forma de corporaciones transnacionales, mercados globales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales internacionales, criminales globales o comunidades culturales transnacionales.

La herramienta clave es la tecnología moderna de información y comunicaciones, que incluye Internet, teléfono, conexiones mejoradas y viajes baratos (Hatton y Williamson, 2004). Los titulares del poder económico y político suelen dar la bienvenida a los flujos de capital y mercancías, pero la inmigración y la diferencia cultural se consideran amenazas potenciales a la soberanía e identidad nacional, y

muchos gobiernos y movimientos políticos tratan de restringirlos. Sin embargo, la realidad es que la movilidad de la población está inextricablemente vinculada con los otros tipos de flujos transfronterizos.

La causa más obvia de la migración es la disparidad en los niveles de ingresos, empleo y bienestar social entre diferentes áreas. Diferencias en los patrones demográficos con respecto a la fertilidad, la mortalidad, la estructura de edad y el crecimiento laboral también son importantes (Pellegrino, 2001).

Según la teoría económica neoclásica, la principal causa de la migración son los esfuerzos de los individuos por maximizar sus ingresos al pasar de economías de salarios bajos a economías de altos salarios (Castles, 2010). Las causas de la migración internacional son a menudo muy complejas. Los movimientos pueden ser iniciados y regulados por instituciones poderosas, mientras que el control estatal de las fronteras por los estados crea barreras a las fuerzas del mercado (Blanco, 2000). La "nueva economía de la migración laboral" ofrece un enfoque económico alternativo (Castles, 2010) que sostiene que la migración no puede explicarse simplemente por las diferencias de ingresos entre dos países, sino también por factores tales como las posibilidades de empleo seguro, la disponibilidad de capital para la actividad emprendedora y la necesidad de gestionar el riesgo durante largos períodos.

Las decisiones sobre la migración las toman simplemente los individuos; a menudo representan estrategias familiares para maximizar los ingresos y las posibilidades de supervivencia (Castles, 2010). El uso de las remesas para el consumo y la inversión solo puede ser entendido a través de un enfoque de "economía doméstica integral". Por lo tanto, no existe una relación simple entre la pobreza y la emigración. Las salidas de las áreas más pobres pueden ser raras porque la gente no tiene el capital

económico necesario, el capital cultural necesario para ser consciente de las oportunidades en otros lugares y el capital social necesario para encontrar trabajo exitosamente y enfrentar un nuevo entorno. Sin embargo, en el caso de una catástrofe que destruye niveles mínimos de subsistencia, incluso los más pobres pueden verse obligados a migrar, generalmente en condiciones muy malas.

La migración es tanto un resultado como una causa del desarrollo. El desarrollo lleva a la toma de decisiones porque las mejoras económicas y educativas hacen que las personas sean capaces de buscar mejores oportunidades en otros lugares. La investigación muestra que son los grupos de medianos ingresos en las áreas en desarrollo los que tienen más probabilidades de partir.

Un enfoque útil para analizar los diversos factores que causan la emigración se encuentra en la "teoría de sistemas migratorios" (Kritz et al., 1992), la cual está constituida por dos o más países que intercambian migrantes entre sí. Es necesario examinar ambos extremos del flujo y estudiar todos los vínculos (económicos, culturales, políticos, militares, etc.) entre los lugares en cuestión. Los movimientos migratorios surgen generalmente de la existencia de vínculos previos entre los países emisores y receptores basados en la colonización, influencia política, comercio, inversión o vínculos culturales.

En los países de origen las cadenas migratorias se inician por un factor externo, (el reclutamiento o el servicio militar) o por un movimiento inicial de pioneros jóvenes (generalmente varones). Una vez que se establece un movimiento, los migrantes siguen principalmente "sendas" (Hatton y Williamson, 2004) y reciben ayuda de familiares y amigos que ya están en el área de inmigración. Las redes basadas en la familia o en lugares de origen comunes ayudan a proporcionar refugio, trabajo, asistencia con

procedimientos burocráticos y apoyo en dificultades personales. Estas redes sociales hacen que el proceso migratorio sea más seguro y más manejable para los migrantes y sus familias. Los movimientos migratorios, una vez iniciados, se vuelven procesos sociales auto-sostenibles. Algunas personas (migrantes y no migrantes) se convierten en facilitadores de la migración. Surge una "industria de la migración" que consiste en organizaciones de contratación, abogados, agentes, contrabandistas y otras personas de mediana edad. Tales personas pueden ser tanto ayudantes como explotadores de migrantes.

Las conexiones con la comunidad migrante y su lugar de origen, pueden persistir durante generaciones, ya que algunos vuelven a sus países o visitan a sus familiares, por lo cual puede ir variando con el tiempo, pero permanecen los vínculos familiares y culturales. Las personas se mantienen en contacto con la zona de origen y pueden buscar parejas sentimentales con las cuales formar una familia en sus países de origen. La migración continúa a lo largo de las cadenas establecidas y puede aumentar drásticamente en un momento de crisis, como lo demostró a principios de la década de 1990 el gran movimiento de refugiados de la ex Yugoslavia en Alemania, donde se unieron a los compatriotas que habían emigrado como trabajadores 20 años antes. Las migraciones pueden conducir a redes de comunicación internacional, que afectan las relaciones económicas, las instituciones sociales y políticas, y la cultura y la identidad nacional de todos los países involucrados (Castles, 2010).

2.2. Convivencia y cultura

En este apartado se analizarán los diversos conceptos de convivencia, así como los antecedentes históricos de la misma para establecer las diferencias notorias con el

presente y el pasado, así como los elementos que han influenciado en la concreción de la convivencia tal como se conoce en nuestros días.

2.2.1. Definición de convivencia y cultura para la convivencia

Diversos debates políticos, artículos de prensa y algunos debates académicos, relacionan la inmigración y la diferencia cultural con los patrones emergentes de interacción cotidiana en ciudades multiculturales. Estos nuevos patrones son el resultado de la convivencia definida por Gilroy (2004) como la cohabitación y la interacción que han hecho que el multiculturalismo sea una característica común del diario vivir en las áreas urbanas. Siguiendo con la definición de Gilroy (2006 p. 40) sobre la convivencia la cual describe como: “un patrón social en el que los diferentes grupos habitan en estrecha relación, mientras que sus particularidades raciales, lingüísticas y religiosas no afectan a las experiencias y tampoco suponen problemas insuperables de comunicación”. Por lo tanto, se considera que las diferencias raciales, lingüísticas y religiosas no son excluyentes ni suponen un problema para la convivencia. Estas diferencias no obstaculizan la comunicación entre personas que interactúan y viven juntas.

Para Gilroy (2004), las diferencias raciales y étnicas pueden no suponer complicaciones en un contexto común, y tampoco suponen un obstáculo para la interacción cordial. Gilroy (2005) sostiene que “los aspectos que realmente nos separan de forma mucho más profunda (en comparación con la diferencia racial y étnica) son las preferencias, estilo de vida, actividades de ocio, limpieza, jardinería y cuidado de niños” (p. 58). Del mismo modo, Amin (2013) utiliza la frase "indiferencia a la diferencia"

basada en los encuentros diarios con grupos diversos y en espacios compartidos. El concepto de convivencia no solo se basa en la capacidad humana para crear relaciones sociales de inclusión y apertura (Glick et al., 2011), como en el caso de las grandes ciudades, pero se entiende que está basado en las prácticas diarias y los encuentros de dichas diferencias.

Un ejemplo que representa la complejidad de las relaciones sociales dentro de contextos urbanos particulares es la llegada de nuevos inmigrantes de todo el mundo, lo cual genera el surgimiento de barrios con una gran diversidad. Dentro de dichos lugares los residentes conviven con las diferencias como vecinos, lo que requiere un cierto grado de tolerancia respecto al otro. Gilroy (2005, citado en Wessendorf, 2014) recurre a la noción de "cordialidad" para describir el proceso de cohabitación e interacción que hizo de la multiculturalidad una característica común de la vida social en las áreas urbanas de Reino Unido.

Al indagar sobre el barrio de Londres Hackney, Wessendorf (2010, 2013 y 2014) discute sobre vida cotidiana en un contexto donde la superdiversidad se ha convertido en un asunto cotidiano. Dentro de esta área, las personas experimentan la diversidad con respecto a etnia, religión, idioma, etc., como algo normal.

En un contexto cotidiano, los encuentros interculturales tienen lugar en sitios como tiendas de barrio y restaurantes. Estos lugares comunes operan como puentes entre diferentes grupos ya que brindan oportunidades para encuentros interculturales y procesos de familiarización, aunque la diversidad en sí misma no sea un tema de conversación frecuente (Wessendorf, 2013).

De una forma u otra, la participación de grupos culturales y étnicos es crucial. Junto a los discursos públicos que centran su atención en la diversidad cultural, el grado

de participación de los grupos es un factor determinante para los residentes en la configuración de sus actitudes y percepciones del resto (Wessendorf, 2013).

Al mismo tiempo, es posible hacer una distinción entre convivencia en el dominio público y en el dominio local. Lugares comunes como calles, plazas, parques, transporte público y las tiendas de barrio dan forma a la esfera pública. Considerando que espacios como clubes, asociaciones y las instituciones educativas forman parte del dominio local. Los espacios abiertos juegan un papel crucial en el proceso de familiarización con los demás, así como en el aprendizaje de la comunicación a través de diferencia. Sin embargo, los espacios locales ofrecen la oportunidad de construir relaciones más profundas y significativas que les permiten aceptar las diferencias y sus detalles. Sin embargo, Wessendorf (2014) señala que los límites entre el dominio público y el local son fluidos. Los espacios abiertos como las tiendas de barrio pueden asumir las funciones de un sitio local si las personas comienzan a reunirse ahí de forma frecuente.

A pesar de una creciente atención sobre la convivencia, existen pocas referencias a la teoría de contacto de la psicología social entre diferentes grupos con el fin de reducir el prejuicio, la hostilidad y la ansiedad (Allport, 1954). Según los psicólogos sociales, las personas se sienten incómodas con lo desconocido y, por tanto, los encuentros con personas diferentes les generan ansiedad. En consecuencia, el contacto se considera efectivo si se disminuyen los sentimientos de ansiedad, percepción general de predictibilidad y se ejerce cierto control. Se sugiere que para que el contacto sea significativo, se necesitan ciertas condiciones, las cuales incluyen la igualdad de estatus y la cooperación intergrupal (Allport, 1954; Hewstone, 2003). Con esto, Hewstone

(2003) no quiere decir que un grupo diverso no deba mantenerse, todo lo contrario. Las diferencias culturales no deberían ser sacrificadas para lograr una interacción exitosa.

No obstante, durante el desarrollo de la historia humana se ha podido observar cómo la convivencia ha sido bastante compleja entre diferentes culturas, siendo uno de los casos más cercanos e históricos la convivencia en las ocupaciones musulmanas durante la Edad Media en la Península Ibérica, las cuales servirán para comprender los antecedentes de los problemas culturales y cómo eran abordados en tiempos pasados.

2.2.2. Antecedentes históricos de la convivencia

El término convivencia tiene un rico contexto histórico y se remonta al filólogo e historiador español, Ramón Menéndez Pidal, quien lo utilizó para describir la existencia de diferentes formas en las primeras lenguas romances de la Península Ibérica.

Influenciado por Menéndez Pidal, Américo Castro escribió en 1948 *España en su historia: cristianos, moros y judíos*, obra en la cual utilizó por primera vez la convivencia como un patrón de interacción entre judíos, cristianos y musulmanes, que cohabitaron muy cerca en la ciudad medieval Ibérica. Castro (1948) se refirió a la convivencia cristiano-islámico-judía basada en la comunicación espiritual y la tolerancia, especialmente durante los primeros 400 años de la dominación islámica. En la edición inglesa revisada de 1971 del libro; el término “convivencia”, aparece en la división cronológica de la historia española como un período de coexistencia entre personas de las tres "castas" desde el siglo X hasta el final del siglo XV (Castro, 1971). “Convivencia” se tradujo como “viviendo juntos” posiblemente para evitar la traducción común del término como coexistencia.

Castro (1971) argumentó que, bajo la dominación musulmana, a pesar de que "el islam y el modo de vida oriental era claramente dominante", la convivencia se manifestó a través del entrecruzamiento entre los tres grupos religiosos, el intercambio lingüístico y la tolerancia, o en palabras del propio Castro: "El espíritu de la vida común compartida que unió a todos (los grupos)" (p. 55).

Castro (1971,) sugiere que a pesar de que los tres grupos siguieron sus religiones, hubo una creencia en una armonía religiosa superior reflejada tanto en la vida práctica como espiritual. El autor incluso menciona el hecho de la creencia en el mismo Dios unificando los tres grupos. Castro consideró a estos grupos como "un tejido de tres hilos, donde ninguno se puede cortar" (p. 94). Según el historiador, los cristianos, los musulmanes y los judíos eran parte intrínseca de España y los españoles son el resultado de la mezcla de los tres grupos.

Este punto de vista fue contrarrestado por el enfoque historiográfico "Castilianista" en la obra de Claudio Sánchez-Albornoz (1983) el que vio como Castilla fue "incontaminada" por la invasión islámica y por siglos de la interacción con los judíos (Soifer, 2009).

Recientes eruditos han criticado la visión de Castro de las relaciones intergrupales como idealizada, enfocándose solo en lo positivo mientras se deja de lado los aspectos negativos (Kamen, 2014; Soifer, 2009). Glick (1992) ha explorado lo cultural y la dinámica social subyacente a la convivencia, de la misma forma el autor argumenta que es difícil hablar sobre la convivencia estática e inmutable basada en la paz o en el conflicto, ya que las relaciones socioculturales variaron entre los tres grupos bajo dominio cambiante. Por ejemplo, Abn al-Rahman III, el emir omeya en el siglo X que gobernó la Península, persiguió étnica y religiosamente la política inclusiva, que

permitía la interacción compleja entre los tres grupos: almoravides, gobernantes almohades y cristianos. Por ende, la convivencia fue mucho más turbulenta, llevando a cabo conversiones forzadas, prejuicios y violencia (Gampel, 1992).

Esta naturaleza cambiante de convivencia resalta las complejidades de la dinámica social de la interacción y la naturaleza convulsa de los procesos socioculturales a lo largo del tiempo y según contextos específicos (Glick, 1992). De acuerdo con Kamen (2014, p. 6), la convivencia no se caracterizó solo por “la conciencia de vivir juntos en una sociedad”, sino también por el compromiso con la propia religión de una persona, a pesar de las conversiones a la religión oficial que ofrecía algunas ventajas. El autor reflexiona sobre la complejidad de las relaciones entre los tres grupos bajo los Gobiernos Cristianos y musulmanes en diferentes periodos de tiempo y regiones de la Iberia medieval argumentando que siempre había otro lado de la convivencia:

Las comunidades vivían una al lado de la otra y compartían muchos aspectos del lenguaje, cultura, comida y vestimenta, tomando prestada conscientemente la perspectiva e ideas del otro (...) Hay elementos permanentes de conflicto, que surgen del estado político, económico y religioso, así como de la fe de cada grupo (Kamen, 2014, p. 3-4).

En respuesta a la idea de convivencia de Castro, sin considerar la desigual distribución de poder (Soifer, 2009) entre los tres grupos religiosos, Kamen (2014) enfatiza las desigualdades entre los mismos: "Las comunidades de cristianos, judíos y los musulmanes en España nunca vivieron juntos, y su coexistencia fue siempre una relación entre desiguales" (p. 4). A pesar de la familiaridad entre las culturas como resultado de largos períodos de tiempo, el autor destaca que las minorías sufrieron

desventajas sociales. Kamen también menciona la realidad más agresiva de los conflictos, incluidos disturbios y masacres en las etapas posteriores de las guerras entre cristianos y musulmanes. Hubo cierta paradoja en estas relaciones complejas ya que los musulmanes y los judíos podían bailar juntos en las fiestas de los cristianos, pero al mismo tiempo aprovechaban la oportunidad para atacar a los demás.

Glick (1992) advirtió que esa exploración de la convivencia a través de la dualidad en la coexistencia conflicto/paz, tiende a pasar por alto la dinámica social compleja. Asimismo, la convivencia debe ser considerada como algo más allá de la dualidad de conflicto y tolerancia, analizando las relaciones entre los diferentes grupos, como un proceso dinámico y cambiante. Otros expertos han rechazado que la noción de que la violencia y el conflicto son necesariamente contradictorios para la coexistencia pacífica. Lluch (2008) hace hincapié en que "durante la época medieval mediterránea, el conflicto y la confrontación frente convivencia y la comunicación, tienen que ser vistas como dos realidades complementarias e inseparables y no exclusivas, como ambas caras de la misma moneda" (p. 34). En su estudio de judíos y musulmanes bajo el reinado de Aragón en la primera mitad del siglo XIV, Nirenberg (1996) exploró el tipo conflictivo de las relaciones cotidianas entre los miembros de los tres grupos y sugirió que "la amenaza de la violencia surge de transgresiones cotidianas de los límites religiosos de las personas (a través de la conversión, la blasfemia, la sexualidad interreligiosa, la vestimenta)" (p. 127). De manera similar, al definir la convivencia, Gampel (1992) no ha logrado crear una imagen de "armonía total" que disfruten todos los grupos de fe. En cambio, ha dado lugar a una imagen de una sociedad pluralista en la cual diferentes grupos a menudo vivían en los mismos barrios, relacionándose en los negocios e influyendo en las ideas de forma recíproca, pero al mismo tiempo, existía desconfianza,

competencia e incluso odio en algunas ocasiones. Esto demuestra una naturaleza frágil y cambiante de la convivencia.

Centrarse en la convivencia histórica -permite reflexionar sobre la importancia de la diferencia en la interacción social. Tanto en el Andalus (gobernado por los musulmanes) y como en la parte cristiana en España, la vocación dominante del grupo para aislar a las minorías religiosas generó una tensión importante entre los diferentes grupos (Glick, 1992). Esta tensión, según Glick (1992), abrió las posibilidades de intercambio cultural y de mercado, donde las diferencias étnicas no eran importantes en otras esferas de la vida.

El término convivencia ha sido adoptado por académicos, periodistas y políticos y tiene múltiples usos socio-políticos en la España contemporánea (Ramón y Vilarrubias, 2014; Yáguez y Peñas, 2009). Convivencia es un término que se usa comúnmente en el contexto local de las relaciones sociales entre las personas de diferentes niveles, por ejemplo, entre los miembros de una familia, vecinos y compañeros de trabajo, ya sea en pueblos, ciudades y en el país (Suárez-Navaz, 2004). Romero (2005) señala que es una de las palabras más usadas en la actualidad por diferentes individuos, organizaciones no gubernamentales, organizaciones civiles y religiosas, así como en documentos oficiales y, por lo general, se entiende en términos de personas que tienen relaciones armoniosas entre ellas.

El gobierno central español contó con un programa común de integración, el plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014 (PECI), el cual hace hincapié en la importancia de la convivencia, traducido en el documento como "vivir juntos" (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2014), y explica una especie de sociabilidad basada en la interacción, que se distingue de la mera coexistencia y la alternativa a la

hostilidad. En PECEI, la convivencia se incrusta en el discurso de la política de inmigración a la luz de los desafíos de la cultura, lingüística y religión recientemente intensificados. No obstante, en la actualidad no se ha desarrollado otro plan de inclusión e integración desde el citado PECEI, aunque algunas comunidades autónomas han puesto en marcha planes específicos al respecto, como es el caso del Pla de ciutadania i de les Migracions 2017-2020 llevado a cabo en Cataluña, el Plan de Inmigración de la comunidad de Madrid 2019-2021 o la Estrategia de Inclusión Social de Galicia 2014-2020 (Rivera-Vargas, 2020).

2.2.3. Problemas de la convivencia

La convivencia es un proceso de interacción incrustada en la práctica social que no está necesariamente libre de tensiones por racismo. En su trabajo, Gilroy (2004 y 2006) discute dos conceptos: por una parte, la melancolía poscolonial, que define la culpa y el agravio sobre el Imperio británico perdido; y, por otro lado, la convivencia. Gilroy (2006) argumenta que algunas naciones europeas han sido incapaces de superar su "pérdida de preeminencia global" y su incapacidad para dejar atrás este hecho conduce a todo tipo de características patológicas en sus relaciones con personas de otro país. El autor considera su uso como la alternativa a esta melancolía poscolonial y enfatiza la importancia de cómo la gente común puede manejar las tensiones a través de la práctica de vivir juntos. Al desarrollar el concepto de convivencia, Gilroy lo discute como una interacción "indisciplinada" que ha desarrollado las historias habituales de crimen y conflicto racista (2006). El autor sostiene que el reconocer la convivencia no significa ausencia de racismo. Gilroy (2006) destaca diferentes formas de vivir experiencias que observó en sus vecindarios: "Junto al racismo, los recursos para

deshacer el racismo habían evolucionado espontáneamente, sin ser vistos, esperado, o deseados (...) Hubo conflictos, pero la gente los resolvió. No siempre se llevaban bien con sus vecinos, pero superaron esas dificultades" (p. 6). En lugar de ver la convivencia y el racismo de una manera dicotómica, esta cita sugiere la posibilidad de considerar a los dos como altamente dinámicos y frágiles, a veces superpuestos entre sí.

Del mismo modo, Wise y Velayutham (2014) destacan la existencia de varias formas de relaciones sociales que "nunca son del todo optimistas, ni totalmente negativas y, por lo tanto, el desafío es comprender la gama completa de interacciones, patrones, comportamientos en el trabajo, y las interconexiones entre formas de convivencia "felices" y aquellas más "duras". Basándose en su investigación en Sydney y Singapur, los autores entienden el conflicto como una parte integral de la interacción social entre vecinos. Otros estudios también revelan las complejas realidades sociales y la ambivalencia que involucran conflictos locales, racismo y estereotipos en la convivencia diaria (Karner y Parker, 2011; Vigneswaran, 2014).

La dinámica social entre diferentes grupos e individuos están clásicamente influenciados por las jerarquías de raza, religión, clase y género. Como Heil (2015) señala: "la cordialidad enfrenta el desafío de impugnar y acomodar las jerarquías de poder y sus diferencias" (p. 32). De la misma forma Amin (2013) se refiere a "la otra cara" (2013) del encuentro diario con la diferencia como "el racismo fenotípico" que se define como la "codificación precognitiva de las diferencias corporales superficiales" (p. 8). Por ejemplo, el pigmento como denominador racial produce aversión. Los discursos raciales construyen las diferencias visibles como inferiores, peligrosas y amenazantes. La raza y la práctica de la codificación racial tiene profundas raíces históricas vinculadas con el colonialismo occidental y el imperialismo que coincidió con

la formulación de ideas científicas sobre la raza en el siglo XIX y el XX asociando las características físicas heredadas (color de la piel, tipo de cabello, estructura, ósea, etc.), seguido de un proceso de racialización como un modo de categorización de las diferentes poblaciones ordenadas jerárquicamente con blancos en la parte superior y las personas de color en la parte inferior (Cashmore, 1996; Miles, 1982). Las diferencias físicas y de comportamiento fueron vinculadas con la diferencia en la cultura. Como argumenta Goldberg (1993), el pensamiento racista y los discursos raciales en el mundo occidental se han normalizado cada vez más a través de la modernidad.

Los pensadores españoles sucumbieron a la visión europea de la nación española, y para superar aquella inferioridad, España hizo un esfuerzo por borrar su pasado árabe. Desde la 're-conquista' de Granada en 1492, la construcción e imposición de la hegemonía español-castellana legitimó las medidas inquisitorias y la persecución religiosa (Santa Inquisición), implementado leyes de pureza de sangre (Dietz, 2004). Como resultado de esta ideología los judíos y musulmanes conversos al cristianismo (moriscos) eran considerados como impuros y fueron sujetos a las leyes discriminatorias y de segregación, hasta que posteriormente fueron expulsados (Martínez et al., 2012). Este juicio sobre la impureza y discriminación se extendió también a las colonias españolas.

España distinguía la raza peninsular como una categoría privilegiada de los nacidos en España, de los nacidos en España, basándose en la pureza de sangre de los criollos, quienes, a su vez, tenían una situación superior a la de los amerindios y los africanos esclavizados. Martínez et al. (2012) sugieren que la sangre se convirtió en un poder apocalíptico para el linaje y adquirió importancia religioso-racial. Los conceptos de sangre y raza se conectaron fuertemente en el contexto español. Durante el siglo XIX

el moderno Estado-nación española introdujo la idea de que la nación se basa en una raza, una lengua y una cultura, (Labanyi, 2002); la idea se vio reforzada posteriormente por el régimen de Franco en la España del siglo XX. Las intervenciones españolas en Marruecos fueron utilizadas como una forma de mostrar a Europa que España tenía un poder imperial capaz de redimir a una “raza inferior” y la demostración de la condición plena europea (Flesler, 2008).

Por ello, el racismo se ha considerado como un fenómeno dinámico, a menudo producido y reproducido a través de los discursos políticos, los medios de comunicación, otras instituciones, grupos y personas con un profundo resentimiento hacia los inmigrantes. A la luz del reciente auge del racismo y fascismo en Europa, el Comité del Parlamento Europeo ha identificado la xenofobia como un fenómeno de exponencial crecimiento en Europa (Cashmore, 1996), especialmente aquellas manifestaciones a través de la oposición a la inmigración durante medio siglo que se han reflejado en las encuestas de opinión. De acuerdo con Gilroy (1987), las nuevas formas de racismo tienen la capacidad de enlazar discursos de patriotismo, nacionalismo, xenofobia, el militarismo y la diferencia de género en una situación compleja que le otorga al término "raza" su significado contemporáneo.

2.3. Realidad multicultural en España

Junto con otros países del sur de Europa como Grecia o Italia, España ha experimentado una rápida transformación en las últimas tres décadas, pasando a ser un país de emigrantes a receptor de inmigrantes, ya que actualmente España es un país "anfitrión" para diversas culturas como norteafricanos y especialmente, de países latinoamericanos, los cuales tienen un nivel de integración superior al del resto de

inmigrantes (López Narbona, 2020). En 1981, había unos 200.000 inmigrantes en España. Actualmente, son 5.375.917 millones (11% de la población total, contando a los extranjeros nacidos en España) (INE, 2021). En un período de diez años comprendido entre 1998 y 2008, España atrajo a más de 6 millones de inmigrantes, y alrededor de cinco millones más han estado allí desde el año 2000 (Zlobina y Páez, 2018), por lo que es el mayor receptor de inmigrantes en la UE, el más multiétnico y el segundo país en el mundo, después de los Estados Unidos de América (Zlobina y Páez, 2018).

Las diferentes autoridades democráticas desde 1975, dirigidas alternativamente por los conservadores (PP) y los partidos políticos liberales (PSOE), tuvieron un desarrollo muy lento para ponerse al día con esta nueva realidad y, por lo tanto, la ley específica para inmigrantes (la Ley la Extranjería) fue redactada por primera vez en 1980, pero no se reconocieron los derechos de igualdad hasta 1999.

A medida que el número de inmigrantes comenzó a aumentar, también lo hizo un discurso generalizado de integración por parte de las diferentes instituciones españolas. Durante este período (González et al., 2015), el cual se mostraba en línea con el discurso de las instituciones de la UE, y que ha continuado hasta el día de hoy.

La transición de España a un país de inmigración ha sido complicada al momento de salvaguardar los intereses nacionales y transnacionales en la UE y su materialización en estrategias políticas específicas, sobre las cuales los estados miembros suelen discrepar. Por esta razón, la falta de una política de inmigración de la UE completamente unificada permitió a España tomar una medida unilateral para tratar con su población inmigrante por medio de la Ley de regularización de 2005, que permitió que alrededor de un millón de inmigrantes ilegales tuvieran acceso a un estatus

legal, siempre que pudieran demostrar que podían trabajar en España con un contrato de trabajo de un año (Kostova, 2006).

No sorprende que los recientes cambios dramáticos en la composición de la sociedad española, junto con las diferentes medidas políticas adoptadas para ellos, tuvieran una repercusión paralela en el aumento significativo de la hostilidad de los ciudadanos nativos hacia los inmigrantes. Por lo tanto, mientras durante la década de 1990 la inmigración nunca estuvo entre los principales problemas de los ciudadanos, en 2004 se convirtió en uno de las preocupaciones más importantes para la población española (Gil y Vidal, 2015). La encuesta nacional de 2004 también reveló que más de la mitad de los españoles estaba de acuerdo con la afirmación "hay demasiados extranjeros que viven en España", y casi el 60% sostuvo que la "Inmigración e inseguridad están estrechamente relacionadas" (Encarnación, 2004, p. 171). A pesar de esto, las actitudes xenófobas parecen ser menos pronunciadas en España que en otros países europeos, especialmente con respecto al apoyo a las instituciones políticas: la extrema derecha española, partido antiinmigración "Democracia Nacional" no es tan popular como sus homólogos en Francia o Italia (Gil y Vidal, 2015).

En sus esfuerzos por dar sentido a esta realidad, algunos expertos han señalado "que la historia de la inmigración en España, la cultura política del país, su economía y el panorama institucional de las fuerzas políticas son parte de la era post-Franquista" (Encarnación, 2004, p. 183), solo algunos han mencionado que la configuración única del estado español, con regiones relativamente independientes (conocidas como autonomías), desafía la comprensión tradicional del término nación. Esto habría servido para aprovechar su experiencia nacional de ser parte de un estado multinacional, caracterizado por la diferencia lingüística y cultural (Cerrutti, y Maguid, 2016).

Sin embargo, incluso si se acepta la posición generalmente tolerante de España con respecto a la presencia de inmigrantes, es importante señalar que esto no excluye la marginación y explotación de estos inmigrantes en el mercado laboral. De hecho, como han informado diferentes estudios (Gil y Vidal, 2015), la población inmigrante de España está, en primer lugar, muy concentrada en los sectores con el peor empleo, con condiciones bajas de capital humano, de relaciones laborales, peores condiciones de trabajo y de niveles salariales. Concentrándose en el servicio doméstico, en la agricultura, empleos no cualificados en el sector hotelero y de restauración, así como trabajadores de la construcción no cualificados y el sector minorista (Cerrutti y Maguid, 2016). Estos trabajos suponen una fuente de ingresos para el 73% de los trabajadores extranjeros con un permiso de trabajo válido.

Pese a esta realidad, y en línea con las auto-percepciones generales de la UE en su conjunto, la discriminación generalizada coexiste en España con un ambiente percibido de no racismo y la hospitalidad, ya que la gente constantemente niega que los ciudadanos españoles sufran xenofobia o actúen de manera discriminatoria (D'Ancona, 2015).

A pesar de muchos intentos de implementar en las sociedades la idea de reconocimiento de otras culturas (Taylor, 1992), todavía existe una renuencia intrínseca entre los miembros de una sociedad a reconocer la cultura y las prácticas de los demás considerando un valor equitativo. De acuerdo con Taylor (1992) en esta etapa, la política de reconocer pierde su sentido cuando "no se puede identificar el valor de otras culturas, sin considerar el valor de su propia cultura como única forma de vida significativa" (p. 32).

España podría considerarse un ejemplo de un Estado-nación que cumple con todas las formas de comportamiento requeridas con respecto a la entrada de nuevas culturas. Como un fenómeno relativamente nuevo, la inmigración ha puesto a las instituciones del gobierno español en posición inexplorada para integrar las culturas a través de un sistema educativo multicultural o intercultural y en una única cultura nacional. La última concepción es promovida por algunos grupos que no quieren que se incorporen los principios promulgados constitucionalmente de respeto por las nacionalidades culturales en el modelo educativo y cultural. Aunque las diversas nacionalidades tienen un significado diferente en las circunstancias globales del Estado español, su rechazo es implícito en la forma de excluir cualquier elemento cultural distinto de los basados en nacionalismo extremo español (D'Ancona, 2015).

Por lo tanto, si la educación podría servir como promotora de estas nuevas y diferentes culturas y su expresión en la vida pública española, esto facilitaría su coexistencia, y al mismo tiempo que inhabilita cualquier pensamiento sobre el miedo a la supresión, siempre y cuando cada cultura podría ser capaz de desarrollarse de forma plena a través de la autocrítica habilitada por su conocimiento de otras culturas e identidades (Aguilar, 2016).

Tomando la teoría de Banks (2015) como punto de partida para la introducción de estas ideas en los centros educativos españoles, el multiculturalismo debe considerarse como una realidad social en lugar de una objetiva. No debe olvidarse que el desafío es la incorporación recíproca de diferentes culturas en el sistema como un todo y hacerlo de una manera que facilite el diálogo entre todos los grupos y evitando la asimilación sistemática, la cual ha demostrado provocar el rechazo de otras culturas, especialmente en el caso de los alumnos que se incorporan en el sistema educativo

estatal en una edad más avanzada, lo cual representa un desafío más complejo (Aguilar, 2016).

2.4. La inmigración y su influencia en la educación

Como mencionan Dustmann et al., (2012), los inmigrantes permanecen en el país de acogida durante una considerable cantidad de tiempo, por tanto es probable que sus hijos pasen una gran fracción o posiblemente toda su infancia en el país anfitrión, pasando por su sistema educativo y tomando decisiones educativas a lo largo del proceso.

Estas decisiones tienen consecuencias más amplias para el desempeño de la segunda generación de inmigrantes, ya sea para el país anfitrión como para el país de origen en el caso de la inmigración de retorno, así como el país anfitrión en general, a través del impacto de los inmigrantes en el equilibrio fiscal (Storesletten y Zilibotti, 2000) o su integración (Casey y Dustmann, 2010). La literatura que se centra en los hijos de inmigrantes tiende a encontrar una fuerte relación entre sus resultados y los de sus padres. Por ejemplo, Constant et al., (2017) muestran que después de cierta convergencia inicial, los grupos de inmigrantes que comienzan con la mayor desventaja en relación con los nativos de la primera generación siguen siendo los más desfavorecidos en la segunda generación. Card y DiNardo (2000) muestran que los hijos nativos de inmigrantes pueden esperar cerrar solo entre 50% y 60% de la diferencia de ingresos obtenidos por la generación de sus padres. Dustmann y Glitz (2015) obtienen cifras similares para una muestra de grupos de inmigrantes en Francia, Alemania y el Reino Unido. Estas correlaciones intergeneracionales sugieren que los vínculos entre los

inmigrantes y sus hijos nativos tienden a desarrollarse a través de elecciones educativas de nivel superior.

Las opciones educativas de los niños migrantes parecen tener repercusiones en las opciones educativas de los nativos. Por ejemplo, Gerdes (2013) encuentran que por cada cuatro inmigrantes que llegan a las escuelas públicas, un estudiante nativo se cambia a una escuela privada, y este fenómeno es particularmente pronunciado entre los estudiantes nativos blancos y en respuesta a la llegada de niños que no hablan el idioma oficial del país. Gould et al., (2009) demuestran que la presencia de inmigrantes en la escuela primaria tiene un efecto negativo a largo plazo en la probabilidad de aprobar el examen de matriculación de la escuela secundaria en Israel, el cual permite a los estudiantes a asistir a la universidad. En contraste, McHenry (2015) encuentra que la inmigración a los Estados Unidos (como es el caso de California y Texas) no afecta negativamente a los puntajes de los estudiantes nativos de secundaria.

Las investigaciones están poniendo cada vez más atención en el rendimiento y los resultados de la segunda generación de inmigrantes para evaluar la influencia relativa de los entornos institucionales y la cultura. El trabajo en esta área será bastante importante, especialmente por el creciente número de desplazados y solicitantes de asilo resultado de los disturbios y guerras en varias partes del Medio Oriente y África (Chin et al., 2013).

Algunos países como Estados Unidos, Reino Unido y Australia se han especializado en la producción de educación, transformando este servicio en una industria exitosa de exportación. Los servicios educativos se encuentran entre las principales industrias expertas en varios países. En general, se considera que tienen un impacto positivo en la economía del país anfitrión. Como resultado, los flujos de

estudiantes internacionales generalmente suelen ser importantes en estos países (Gould et al., 2009).

El deseo de adquirir habilidades que tienen un alto rendimiento en el país de origen es una razón importante para emigrar, como lo es el deseo de obtener las calificaciones que el país anfitrión valora al estudiar una solicitud de inmigración permanente. Dustmann y Glitz (2015) muestran que los estudiantes extranjeros constituyen una fracción significativa de la población estudiantil, con su participación a menudo superior al 10% en los 10 mayores países receptores de inmigrantes en la OCDE. Los estudiantes extranjeros son el grupo de más rápido crecimiento de inmigrantes, contribuyendo a hacer de los servicios de educación terciaria un sector de crecimiento significativo para el empleo. Este parece ser un vínculo entre el estudiante y la posterior inmigración permanente, apoyando la hipótesis de que los países de acogida están avanzando hacia la “inmigración en dos etapas”.

De esta forma, se facilita un período neutral para la inmigración temporal, a medida que un estudiante obtiene calificaciones y experiencia laboral, antes de evaluar las solicitudes de residencia permanente. Al mismo tiempo, existe una creciente literatura sobre los efectos de los estudiantes extranjeros en el desempeño de los nativos en Estados Unidos. Sin embargo, los resultados observados han sido mixtos. Brunello y Rocco (2013) sugieren que los estudiantes tienen una influencia negativa sobre el rendimiento escolar de los nativos. En contraste, McHenry (2015) demuestra lo contrario: la inmigración aumenta las tasas de finalización de estudios de los nativos.

Con referencia a la educación superior, Lach (2007) advierte que la admisión de estudiantes extranjeros en programas de doctorado tiene un efecto negativo en las ganancias de los doctorandos nativos en el campo correspondiente, con un aumento del

10% en la oferta de doctorados en un campo específico, lo cual reduce las ganancias de los trabajadores que compiten entre 3 y 4 %, la mitad de las cuales se debe a un cambio en las ofertas postdoctorales con salarios más bajos.

El debate existente sobre el papel de los estudiantes internacionales en los estudiantes nativos tiene problemas metodológicos similares al debate sobre los efectos de la migración en los resultados del mercado laboral de los nativos. Como parte de las futuras prioridades de investigación, es cada vez más relevante abordar los problemas metodológicos que sustentan el trabajo empírico con el fin de dedicar más atención a los hallazgos y a las posibles implicaciones políticas (Ohinata y Van Ours, 2013).

Debido a que varios países anfitriones han experimentado cambios sustanciales en sus actitudes hacia los estudiantes extranjeros, hoy en día es posible comprender el efecto causal de tal afluencia (Kato y Sparber, 2013) y sus consecuencias. La investigación que utiliza evidencia experimental también puede ser altamente relevante para determinar los efectos causales de los cambios en los flujos de estudiantes internacionales, y la sensibilidad de sus elecciones a los cambios en su conjunto de información.

2.5. Concepto de educación intercultural

Existen diferentes enfoques educativos para el manejo de los temas relacionados con la diversidad cultural y especialmente la escolarización de las minorías étnicas en Europa. En todos los Estados miembros de la UE se pueden encontrar programas de educación minoritaria o centros educativos que se centran en la diversidad cultural y lingüística, pero “la legislación y prácticas escolares relativas a los derechos de las

minorías y su implementación en la educación difieren en gran medida” (Luciak, 2006, p. 74).

Las razones de estas diferencias se justifican por la relación entre la minoría y la mayoría de los grupos. “Si bien la composición étnica en los nuevos Estados miembros se ha mantenido más estable, los antiguos Estados miembros han sido durante mucho tiempo países de inmigración (migración laboral, refugiados, etc.)” (Luciak, 2006, p. 74).

Por tanto, las sociedades cada vez más multiétnicas han puesto la educación intercultural en su agenda. Se espera que los centros educativos como institución y los maestros específicamente garanticen el desarrollo social “en un entorno donde los valores y las culturas tradicionales son desafiados diarios” (Le Roux, 2001, p. 42). Sin embargo, los problemas a los “que se enfrentan los sistemas educativos en el siglo XXI son mucho más profundos de lo que tienden a proyectar las élites políticas de las poblaciones dominantes y mayoritarias. Estos no son problemas que emanan de las minorías inmigrantes, sino que son problemas para la convivencia como sociedad” (Gundara y Portera, 2008, p. 465).

Comprender y vivir realmente con la diversidad cultural se ha convertido en un tema crucial en la educación. En general, se considera que la educación es la fuente clave para eliminar las desigualdades sociales, los prejuicios y la discriminación. Si el papel de la educación es garantizar una sociedad socialmente justa e igualitaria, que otorgue oportunidades de aprendizaje y brinde el “acceso a los recursos disponibles para todos sus ciudadanos” (Le Roux, 2001, p. 42), entonces los centros educativos, como escenarios de los encuentros interculturales, podrían desempeñar un papel vital en el

empoderamiento de los estudiantes para enfrentar los desafíos y los requisitos de las diversas sociedades.

No obstante, existen muchas cuestiones sobre el cumplimiento práctico de esta tarea, las cuales siguen sin respuesta.

Dentro de este apartado se analiza cómo la Educación Intercultural Efectiva (en adelante, EIE) puede contribuir a crear oportunidades de educación equitativas para todos los alumnos, e identificar los factores que socavan la implementación exitosa de la práctica educativa intercultural.

En la literatura sobre educación intercultural, los términos "multicultural" e "intercultural" se han utilizado de manera intercambiable y para enfoques bastante diferentes. Leeman (2003) observa que los documentos e informes de la UNESCO y el Consejo de Europa tienden a utilizar el término "intercultural", mientras que la OCDE y los ciudadanos suelen optar por el término "multicultural". El principio subyacente detrás de su uso se puede encontrar en las diferentes interpretaciones de estos términos. En la literatura de investigación, con mayor frecuencia representan diversos enfoques de la educación, y es esta diferencia se especifica en este apartado.

“La educación multicultural no es un campo bien delineado, ni un área conceptualmente clara” (Le Roux, 2001, p. 43), con lo cual, debe definirse como el antecedente filosófico y práctico de la educación intercultural. Mientras que la educación multicultural a menudo se asocia con un mero enfoque perteneciente a la educación ofrecida a diversos grupos étnicos (Le Roux, 2001) y a menudo se considera un enfoque estático unilateral (Gerganov et al., 2005; Leeman, 2003), la educación intercultural transmite el mensaje de que las culturas deben tener una influencia mutua

recíproca dentro de la sociedad, y que la educación intercultural es necesaria tanto para grupos minoritarios como para la mayoría (Leeman, 2003).

El cambio terminológico de multicultural a EIE en la década de 1980 se debió al hecho de que las prácticas y la filosofía detrás del enfoque multicultural fueron sustancialmente criticadas (Coulby, 2006). En primer lugar, debido a la preocupación nacionalista que las prácticas y el conocimiento escolar deben incluir en términos de idioma, religión, cultura o valores, de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla (Coulby, 2006). En segundo lugar, porque la educación multicultural no abordaba los problemas del racismo de manera suficiente y directa (Coulby, 2006), y proporcionaba solo una descripción limitada y, a menudo, estereotipada de las diferentes culturas en sus programas. Aunque el cambio de la educación múltiple a la intercultural no dio lugar a un cambio profundo, representó un cambio de pensamiento en lo que respecta a la educación de los alumnos de diferentes orígenes culturales o, como a menudo se les llama, minorías étnicas.

El objetivo principal de la EIE, es el ayudar a los estudiantes a aprender cómo “vivir en una sociedad diversa étnica y culturalmente” a nivel nacional y global (Leeman, 2003, p. 31). Luciak y Khan-Svik (2008) señalan que el contenido de la educación intercultural a menudo refleja las diferentes interpretaciones del concepto de "cultura". La sugerencia sobre el reconocimiento de una cultura significaría cubrir temas como hábitos, costumbres o tradiciones, reflejando una comprensión funcionalista, lo que implicaría erróneamente que la cultura es estable y no puede ser adaptada por los individuos y las circunstancias. Además, se consideraría que el pertenecer a una cultura es un factor determinante que “distingue a los miembros del grupo de los miembros de otros grupos culturales en todos los aspectos” (Luciak y Khan-Svik, 2008, p. 496). La

simple información sobre otras culturas es insuficiente para permitir a las personas vivir en una sociedad diversa étnica y culturalmente diversa (Leeman, 2003, p. 32).

La diversidad debe ser valorada y utilizada como una herramienta para fortalecer la dinámica del aula. Desafortunadamente, como observan Luciak y Khan-Svik (2008), “los temas integrados del poder, la justicia y la desigualdad” a menudo se ignoran en la práctica educativa, aunque son elementos esenciales para fomentar la comprensión de los estudiantes sobre “cómo se desarrollan los prejuicios y estereotipos y cómo aprender para reconocer las consecuencias del racismo” (p. 497). Luciak (2006) afirma que la educación intercultural fomentará la diversidad si:

- Se integran diferentes perspectivas en nuestra enseñanza en lugar de enseñar siempre la opinión de la mayoría.
- Se enseña acerca de culturas minoritarias sin usar una dicotomía “nosotros” y “ellos”.
- Se evitan las visiones nacionalistas que no tienen en cuenta la diversidad cultural.
- Se permite que los miembros minoritarios y mayoritarios tengan una visión crítica de su propia cultura y reconozcan sus complejidades.
- Se identifica la discriminación y las desigualdades sociales.

Para lograr todo esto se requiere visión social, la cual se entiende como la visión de los prejuicios y estereotipos, la manipulación del pensamiento, sensibilidad intercultural y habilidades de comunicación intercultural (Leeman, 2003).

2.6. Minorías en la educación

Antes de la década de 1980, muchos países desarrollaron iniciativas multiculturales en educación para reaccionar a los *problemas* dentro de las aulas que se percibían como consecuencia de la llegada de un número creciente de inmigrantes. Al principio, el objetivo principal era garantizar la oportunidad para que los niños inmigrantes aprendieran el idioma del país de acogida en el momento en que sus padres residían y trabajaban en el país (Gundara y Portera, 2008; Luciak y Khan-Svik, 2008). El objetivo de este enfoque dual era apoyar la preservación de la lengua y la cultura materna de los niños inmigrantes y, al mismo tiempo, ofrecerles la oportunidad de aprender el idioma y la cultura del país en el que se esperaba que vivieran durante un período de tiempo determinado (Luciak y Khan-Svik, 2008).

Poco a poco, las familias decidieron quedarse y establecerse en los países de acogida y, por ejemplo, en Holanda, Austria, Francia y Reino Unido muchos de los inmigrantes y sus descendientes se convirtieron en ciudadanos. Posteriormente se observó que este doble enfoque no siempre se traducía en el resultado esperado, ya que, ni los niños ni sus maestros parecían ser capaces de superar ciertas dificultades relacionadas principalmente con problemas de aprendizaje y conducta. Por ende, se incrementó el número de alumnos a los que se les etiquetó como “en desventaja”, y estos problemas ocasionados por las diferencias, incidieron en la forma negativa en que se percibía a estos alumnos (Gundara y Portera, 2008) en lugar de ser aceptados como un activo cultural dentro del aula.

Ante estos antecedentes, y en vista de que las diversas medidas y políticas no conllevaron una resolución del problema y de los conflictos educativos, ni tampoco mejoraron las condiciones sociales y económicas de los grupos minoritarios, los

sentimientos de impotencia de los grupos mayoritarios para encontrar soluciones condujeron a un aumento del racismo y la intolerancia en muchos países (Gundara y Portera, 2008). La situación requería nuevas iniciativas en materia educativa para grupos minoritarios. Más y más expertos abogaron por nuevos enfoques que ayudarían a los cambios en las sociedades, y serían adecuados para responder a la tendencia creciente hacia la heterogeneidad social y el reconocimiento de la diversidad cultural (Luciak y Khan-Svik, 2008).

Durante mucho tiempo (y todavía se practica en muchos lugares del mundo), el enfoque asimilatorio parecía ser una solución a los problemas de la educación de las minorías étnicas con su enfoque en aprender la cultura y el idioma del país de acogida, pero como Luciak y Khan-Svik (2008) pudieron observar, se llevó a cabo ignorando el idioma y la cultura de los estudiantes inmigrantes. Recientemente, el enfoque inclusivo ha encontrado su lugar en muchos países, donde las instituciones se aseguran de que las minorías se beneficien del aprendizaje y la participación sin “renunciar a su propia identidad cultural y lenguaje” (Luciak y Khan-Svik, 2008, p. 494). Este enfoque a menudo incluye la enseñanza de la lengua materna de los niños en los centros educativos (Luciak y Khan-Svik, 2008).

Aunque a menudo se ve a la educación como un medio para promover la igualdad entre los diferentes estratos, hay poca evidencia de que esto se haya logrado en la práctica (Kalekin-Fishman, 2004, p. 414). El logro educativo está estrechamente relacionado con el éxito posterior en la vida, pero los resultados muestran que el rendimiento escolar de los estudiantes tiende a reflejar las desigualdades encontradas en la sociedad, y los centros educativos, como institución, tienden a reforzar y ampliar las divisiones sociales (Bourdieu, 2003). Esto produce una sensación de fracaso no solo

entre los alumnos y sus padres, sino también entre los docentes y los responsables de las políticas educativas (Kalekin-Fishman, 2004).

Las familias ven el fracaso en los centros educativos como una amenaza para sus esperanzas futuras, mientras que los educadores lo interpretan como una señal de sus medidas profesionales inadecuadas. En respuesta a la situación, los educadores han tratado de identificar las causas de los problemas y aplicar procedimientos correctivos.

Los temas más frecuentes sobre las minorías étnicas en la literatura de educación intercultural son:

- Bajo rendimiento en las escuelas - (Bhatti, 2006; Luciak, 2006).
- El sistema escolar selectivo, el fenómeno de la segregación, las escuelas especiales (Luciak, 2006; Radó, 2001).
- Problemas de disciplina - conflicto (Cozma et al., 2000; Leeman, 2003).
- Participación de los padres: falta de comunicación con los padres (Foster, 2004; Gerganov et al., 2005).
- Identidad - conflicto de valores, segregación, enseñanza de la primera lengua (Coulby, 2006; Bhatti, 2006; Foster, 2004).
- Estereotipos negativos - discriminación (Gilbert, 2004; Leeman, 2003).
- Falta de conocimiento de los maestros sobre las culturas, falta de competencia de comunicación intercultural - capacitación docente, actitud, etc. (Le Roux, 2001, Leeman, 2003; Luciak y Khan-Svik, 2008).

Por tanto, se afirma que la educación intercultural considera la identidad de los alumnos que pertenecen a otras culturas, así como sus valores. Con lo cual, es importante definir ambos términos.

2.7. Identidad y conflicto de valores

La identidad es un concepto importante en la investigación sobre el desarrollo de las personas que pertenecen a minorías étnicas, pero, como advierte Hedegaard (2005), “no se debería considerar como un principio explicativo para el desarrollo personal” (p.119). A pesar de esto, los centros educativos suelen considerar la identidad cultural como un factor que relaciona al individuo con una sociedad específica, su cultura y sus valores (Cozma et al., 2000; Leeman, 2003). Desafortunadamente, esta visión puede conducir fácilmente a “asociar a la persona con un estilo de vida específico” (Hedegaard, 2005, p. 193). Las casas familiares pueden tener diferentes valores y expectativas que los centros educativos, pero el aprendizaje puede tener lugar en todas las interacciones sociales, por lo que diferentes ajustes no deberían ser problemáticos si los conflictos entre las prácticas y los sistemas de valores se resuelven de una manera mutuamente reconfortante. Hedegaard (2005) afirma que el conflicto entre los centros educativos y el hogar puede afectar a las motivaciones y la identidad de las personas, ya que ambos son cruciales para el desarrollo de la personalidad.

Los motivos se vinculan con las relaciones dinámicas de las personas con otros entornos sociales, mientras que la identidad cultural tiene que ver con la relación del individuo con una o más sociedades o entornos sociales de forma completa, así como los valores y tradiciones (Hedegaard, 2005).

Hedegaard (2005) examina las metodologías en los centros educativos (por ejemplo, la práctica diaria) y las tradiciones familiares de los inmigrantes turcos en Dinamarca. La autora observa que “las expectativas para el trabajo de los menores tanto en el hogar como en los centros educativos están estrechamente relacionadas con las posiciones de valor conectadas con diferentes tradiciones” (p. 188). Por ejemplo, algunas familias no permiten que sus hijos vayan a los campamentos. Las posiciones de valor de los inmigrantes turcos se asocian con las formas de vida danesas y turcas. Hedegaard (2005) encuentra que las familias turcas tienen "su propia práctica familiar y comunitaria, que la distingue de la forma de vida danesa y de la forma de vida turca en Turquía" (p. 188). Como consecuencia de mantener sus propios valores culturales, los jóvenes sienten constantemente que son percibidos como extranjeros y, a menudo, “se sienten estigmatizados por su origen turco, a pesar del hecho de que han crecido en Dinamarca y no muestran ningún signo de oposición a la cultura danesa” (Hedegaard, 2005, p. 194).

La experiencia de ser percibido negativamente como una persona étnicamente diferente, puede generar represión y oposición, como lo señala Langhout (2005). Un estudio llevado a cabo en una escuela en Woodson (Kansas, EE.UU.) intentó descubrir cómo los centros educativos intentan hacer que los diferentes grupos étnicos sean "invisibles". Langhout (2005) examina las diferentes formas de resistencia; verbal, no verbal, simbólica, de facilitación, u oposición, etc., que los niños practican en reacción al sentimiento de que sus identidades están amenazadas por el control de otros sobre sus valores, metas o suposiciones. Por ejemplo, como resultado de la actitud opresiva de los centros educativos hacia los estudiantes afroamericanos y de la clase trabajadora, así como las narrativas dominantes basadas en estereotipos y discriminación, la autora concluye que los maestros enfrentarán y lucharán constantemente con problemas de

disciplina y comportamiento como de los menores que se resisten a estas presiones. Debido a la actitud de los centros educativos, los menores se vuelven retraídos o beligerantes, lo que afecta la forma en que avanzan en la sociedad (Langhout, 2005).

Sin embargo, el conflicto no solo proviene de posiciones de valores diferentes o comportamiento de resistencia, sino también de la opinión negativa persistente de la mayoría de las minorías étnicas, incluso en los casos en que la generación más joven está dispuesta a aceptar los valores de su país de acogida. El estudio de Bhatti (2006) examina la situación de los grupos étnicos del sur de Asia en el Reino Unido y encuentra que las perspectivas y actitudes encontradas hacen imposible la comunicación bidireccional entre los centros educativos y las familias. Por un lado, los padres quieren una educación para sus hijos que los prepare para el mercado laboral británico, mientras que por otro lado quieren mantener sus tradiciones, que pueden parecer pasadas de moda, pero que representan valores "basados en el conocimiento transmitido de generación en generación" (Bhatti, 2006, p. 138). El sorprendente hallazgo del trabajo de Bhatti es que los jóvenes, que estarían dispuestos a aceptar y adaptarse a las diferentes "formas de vida", se quedan solos para hacer frente con los complejos sentimientos de pertenecer a los suyos y, al mismo tiempo, al grupo mayoritario. Se quedan atrapados entre las expectativas de sus padres y la percepción que los profesores tienen de ellos, la última basada principalmente en cómo los maestros construyeron sus conocimientos y suposiciones sobre sus padres y su cultura en general.

2.7.1. Uso de la lengua de la minoría étnica

Existen varios factores que determinan si el idioma de una minoría étnica sobrevive o decae en el contexto de lenguas más comunes (Giles y Franklin-Stokes,

1995). La presión de la aculturación, el bajo nivel político, social y económico, y el escaso apoyo institucional para la preservación de la lengua materna, tienden a condenar las lenguas de las minorías étnicas a la extinción (Giles y Franklin-Stokes, 1995).

Puede existir una serie de movimientos de promoción por parte de las minorías para mantener su propio idioma, que manifiestan o rechazan la adaptación al idioma del grupo dominante (Giles y Franklin-Stokes, 1995). Otra forma de resistencia puede ser diglosia; por ejemplo, diferentes usos del idioma en público o en el hogar. Estas son acciones sociolingüísticas realizadas en nombre de la preservación del lenguaje y la identidad étnica, que han sido el centro de muchas investigaciones sobre el aprendizaje de un segundo idioma (Giles y Johnson, 1987).

Sin embargo, en algunos entornos, la necesidad más urgente de supervivencia económica dicta que el idioma de la minoría se oculte (es decir, no se use en público). Del mismo modo, hay casos en que las personas se enfrentan a presiones para desentzizar su discurso frente a la mayoría cultural (Banks, 1987), como sucede con la segunda y tercera generación que asimilan de tal manera la lengua dominante, que su habla suena idéntica a la misma (Giles y Bourhis, 1976). Algunos argumentan que la identidad étnica y el lenguaje están tan vinculados que “la pérdida del lenguaje étnico puede conducir al suicidio cultural” (Giles y Franklin-Stokes, 1995, p. 118), mientras que otros cuestionan esta correlación entre el lenguaje e identidad, afirmando que la pérdida de la primera no necesariamente ocurre a expensas de la otra.

En cuanto al aprendizaje de la lengua materna, su realización varía según los países y la minoría. Por ejemplo, en el caso de las minorías romaníes, los centros educativos y la mayoría en general parecen ser reacios a aceptar la enseñanza de la lengua romaní en las escuelas (Cozma et al., 2000), mientras que en algunos países, por

ejemplo, en Finlandia, se sigue la política de representar la presencia del grupo minoritario (en este caso sueco) mediante la enseñanza de su idioma como la primera lengua extranjera obligatoria (Coulby, 2006). Aun así, incluso en Finlandia, como señala Coulby (2006), hay otras minorías (grupos de inmigrantes recientes) cuyos idiomas, historia o cultura no forman parte del plan de estudios. En su descripción de la situación de las minorías étnicas en Reino Unido, Bhatti (2006) sostiene que, aunque el Gobierno realizó un esfuerzo considerable en la década de 1980 para impartir instrucción en la lengua materna a niños de minorías como los surasiáticos, estas lecciones se limitaron principalmente a actividades escolares, y después de un tiempo tanto el enfoque como el financiamiento de estos programas se desvanecieron. En respuesta, las comunidades Surasiáticas han organizado sus propias clases de idiomas en las mezquitas, lo que nuevamente puede llevar a los “menores a sentir que sus idiomas de origen no son aceptados en las escuelas” (p. 138).

Del mismo modo, Dinamarca solía tener una política de proporcionar instrucción en el idioma materno a todos los inmigrantes, sin embargo, en 2002, los municipios locales se vieron obligados a ofrecer este tipo de instrucción solo a los alumnos provenientes de ciertos países miembros de la Unión Europea (Luciak, 2006).

2.7.2. Segregación o integración

Diversas actitudes y prácticas prejuiciosas están arraigadas en las sociedades y son muy difíciles de cambiar (Gilbert, 2004). La definición del racismo institucional se ha utilizado como punto de partida para la construcción de políticas contra la discriminación en muchas organizaciones y centros educativos. Por tanto, se identificó el racismo institucional como:

El fracaso colectivo de una organización para proporcionar un servicio apropiado y profesional a las personas debido a su color de piel, cultura u origen étnico. Se puede ver o detectar en los procesos, actitudes y comportamientos que equivalen a discriminación a través de prejuicios involuntarios, ignorancia, desconsideración y estereotipos racistas que ponen en desventaja a las minorías étnicas (Gilbert, 2004, pp. 254-255).

Estrechamente relacionada con el tema de la identidad está la organización de la educación para migrantes y minorías étnicas dentro del sistema escolar que puede realizarse en segregación, asimilación e integración. Las escuelas segregadas pueden verse como el resultado de una provisión educativa inapropiada. Luciak (2006) identifica cinco tipos de segregación:

1. Segregación dentro de la clase (diferenciación dentro de una clase).
2. Segregación intraescolar (separación de grupos minoritarios o clases con fines correctivos).
3. Segregación entre escuelas.
4. Segregación inter-escolar (diferentes sistemas escolares: escuelas convencionales y especiales).
5. Segregación inter-escolar causada por la organización de escuelas privadas, fundacionales o religiosas además del sistema escolar estatal.

Luciak (2006) encuentra que a pesar de todos los esfuerzos para "mejorar la escolarización de las minorías y para introducir la educación intercultural", todavía hay una "tendencia hacia la segregación" (p. 77). La segregación en algunos casos puede interpretarse como la separación voluntaria de grupos minoritarios, como es el caso de

la separación educativa de las minorías húngaras para evitar la asimilación en Rumania, o el establecimiento de la Escuela Secundaria de Gandhi en Hungría con el fin de trabajar con estudiantes gitanos. Aunque el éxito educativo en los casos anteriores no depende de la integración, como señala Katz (2005), estos sistemas separados no promueven el diálogo y la comprensión intercultural.

Como afirma Hedegaard (2005), la identidad es una clave para el desarrollo personal de los menores, que se puede promover asegurando los sentimientos de pertenencia de los mismos al grupo con el que comparten valores comunes y de los que obtienen un refuerzo positivo. Al esforzarse por pertenecer a un grupo que en realidad suele rechazarlos, se pueden perder muchos activos valiosos como son la cultura propia con sus tradiciones y valores, lenguaje y, lo más importante, su identidad. Un verdadero enfoque integrador de la educación supondría la aceptación mutua de las culturas de los demás y la conciencia de que las personas pueden pertenecer a varias categorías sociales al mismo tiempo (Forsay, 1997). Un entorno escolar de apoyo puede proporcionar la base para cambiar las actitudes y manejar los prejuicios y la discriminación. Los docentes pueden ser los factores clave de este proceso duradero.

3. MODELOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES

Los términos anteriores se utilizan con frecuencia cuando se trata el tema de la educación de los alumnos extranjeros. Por lo tanto, su introducción y su análisis se consideraron necesarios. En este apartado se analizarán los diversos sistemas educativos desarrollados en relación con la educación de alumnos pertenecientes a diversos grupos culturales. Una serie de modelos educativos han sido diseñados para abordar el fenómeno de la coeducación de alumnos nativos y extranjeros en varios países, los cuales se presentan a continuación.

3.1. Modelo de asimilación

El modelo de asimilación de la educación fue el primer modelo presentado para resolver los problemas relacionados con la educación de los inmigrantes en el país de acogida y dominó la educación hasta mediados de los sesenta (Sedano, 2001). Según el autor, todos los alumnos inmigrantes, independientemente de su nacionalidad e identidad cultural, necesitan adquirir el conocimiento y las habilidades que les permitirán participar en la sociedad del país de acogida. Por lo tanto, tienen que aprender el idioma del país anfitrión y también adquieren su cultura (Odina, 1999).

Los centros educativos los ayudarán a aprender el idioma y la cultura nacional que los conducirá a su asimilación y que a su vez los ayudará a participar de forma igualitaria en la sociedad. La asimilación puede variar acorde con la cultura, el comportamiento y por las relaciones matrimoniales (matrimonios mixtos) y cívicas (Grant y Ladson-Billings, 1997) con el paso del tiempo. Si los alumnos no logran adquirir la esencia del sistema educativo del país de acogida, son responsables de su

desigualdad educativa y quedan excluidos de manera que no pueden perturbar el equilibrio del mismo. Si los inmigrantes quieren que sus hijos aprendan el idioma y la cultura del país de origen, este es un problema personal y no un problema para los centros educativos públicos.

Los partidarios de la asimilación creen que el concepto de nación y la modernización de la sociedad, así como la existencia de la diversidad cultural, son completamente opuestos. Por lo tanto, la única forma de preservar la “nación” es que los diversos grupos culturales la asimilen, por medio del aprendizaje del idioma dominante (Aguilar, 2016).

En términos de prácticas escolares, los alumnos extranjeros están totalmente inmersos en el idioma y la cultura del país de acogida desde el comienzo de su vida escolar, ya que participan en todos los aspectos de la vida escolar relacionados con la cultura del país de acogida, así como en las celebraciones nacionales y religiosas del mismo. Por tanto, deben adquirir el idioma y la cultura del país de acogida para participar en la cultura nacional común.

3.2. El modelo de integración

Hacia el final de la década de 1960 hubo un cambio del modelo de asimilación al modelo de integración en la educación debido a las desventajas del primero (Aguilar, 2016). Algunas personas respaldan la opinión de que el término "asimilación" evolucionó al término de integración.

De acuerdo con el modelo de integración, los elementos culturales de los inmigrantes son aceptados y respetados en la medida en que no amenacen los principios

culturales del grupo dominante. Los partidarios del modelo de integración creen que la introducción de los elementos culturales de los inmigrantes facilita su integración en el país de acogida. Algunos elementos culturales de los inmigrantes pueden tenerse en cuenta en los programas escolares. Sin embargo, son evaluados según las normas culturales del grupo dominante. Por lo tanto, no existe una igualdad de culturas (Tourriñán, 2010).

Los alumnos extranjeros pueden tener la oportunidad de aprender su primer idioma y elementos de su cultura, como la música, las costumbres y las celebraciones, y puede introducirse en el plan de estudios. Sin embargo, el énfasis todavía está en la integración de los inmigrantes en la cultura del país anfitrión.

3.3. El modelo multicultural

El modelo de educación multicultural fue en realidad el primer modelo educativo que se centró sobre el pluralismo cultural en comparación con los modelos antes mencionados que hicieron hincapié en un enfoque etnocéntrico en la educación. De acuerdo con Odina et al., (1999) la educación multicultural es un producto de los derechos sociales, políticos, económicos e intereses intelectuales. Apareció por primera vez en 1970 en Estados Unidos, Europa y Australia en un intento de describir el perfil multicultural de la sociedad y proponer cómo las personas podrían responder a ello.

De acuerdo con la literatura sobre educación multicultural, los principales objetivos son la promoción de tolerancia y respeto entre personas de diferentes culturas que conducen a su coexistencia armoniosa (Odina, 2004). Los defensores de la multiculturalidad en la educación consideran que todas las personas son piezas únicas

de una comunidad entera, independientemente de sus antecedentes culturales; por lo tanto, deberían desarrollar autoconceptos positivos y experimentar igualdad en la escolaridad (Olneck, 1993), lo que los conducirá a una serie de logros dentro del mundo académico. Al mismo tiempo, la investigación ha demostrado que el reconocimiento de las culturas de los alumnos mejora su rendimiento escolar y que las personas que reciben una educación multicultural tienen más respeto por las personas de otras culturas (Baker y Jones, 1998) y no tienen prejuicios.

En cuanto a la escolarización, se hacen algunas sugerencias para alcanzar los objetivos principales de educación multicultural. Los investigadores respaldan la opinión de que los alumnos deberían conocer otras culturas, ya que es importante que se tengan en cuenta todas las experiencias lingüísticas y culturales de los alumnos (Mathews, 2002) y que sus diferencias deben ser promocionadas. En este sentido, las diferencias culturales serán reconocidas y entendidas, así se mantendrán y reforzarán las identidades culturales de los alumnos.

Sleeter y Grant (1987) también apoyan la opinión de que a través de la aplicación de la educación multicultural todos los alumnos experimentarán positivamente las similitudes y diferencias de sus culturas. Sin embargo, esta exploración de similitudes y diferencias entre culturas constituye un principio de la educación intercultural, tal como se indicará a continuación, y puede ser logrado cuando los alumnos participan en debates en los que analizan y evalúan diferentes culturas. Sin embargo, la literatura sobre educación multicultural dedica poco espacio al análisis y evaluación de diferentes culturas. Es obvio que este tipo de modelo educativo se refiere tanto a la educación de la minoría, como a la mayoría de los alumnos. Lawton y Gordon

(1993) consideran que la educación multicultural podría aplicarse incluso cuando no hay alumnos extranjeros en los centros educativos.

Diversos investigadores atribuyen diferentes significados y dimensiones a la educación multicultural. Algunos de ellos adoptan una forma simple de educación multicultural que se centra en la incorporación de material de otras culturas como música, ropa, alimentos y festivales (Grant y Ladson-Billings, 1997). Esta dimensión se conoce como integración de contenido.

Otros investigadores adoptan un enfoque mucho más profundo, ya que consideran que los alumnos deberían adquirir una comprensión de las diferencias culturales mediante la exploración de cómo la formación de las identidades culturales están influenciadas por factores sociales, económicos y políticos (Bank, 1987). Finalmente, hay varios investigadores que creen en un enfoque más radical para educación multicultural. Según ellos, la aplicación de la educación multicultural pretende desarrollar en los alumnos actitudes antirraciales y democráticas más positivas desafiando las estructuras de educación y de una sociedad más amplia para que se pueda alcanzar la igualdad. Este enfoque se conoce como reducción de prejuicios (Grant y Ladson-Billings, 1997) y parece estar influenciado por los principios que sustentan el modelo antirracista en la educación.

3.4. Modelo antirracista

El modelo educativo antirracista se desarrolló principalmente en los años ochenta en Inglaterra y Estados Unidos (Guo y Jamal, 2007). La idea de antirracismo se desarrolló como un intento de combatir el racismo en los centros educativos y en la

sociedad en general. Los defensores del apoyo al modelo antirracista tienen la opinión de que el racismo existe en las estructuras de la sociedad y se extiende a otros campos tales como educación. El modelo antirracista enfatiza el cambio de las estructuras de la sociedad aplicando leyes menos flexibles. Este cambio de estructuras también debería aplicarse en la educación (Guo y Jamal, 2007).

Otra idea que está fuertemente relacionada con la educación antirracista es el racismo institucional. El racismo institucional se aplica cuando las instituciones de la sociedad funcionan en beneficio de la mayoría. Por lo tanto, los principales objetivos de la educación antirracista no son solo la igualdad para todos los alumnos en la educación, sino también aplicar justicia para todos mediante la igualdad de oportunidades, de desarrollo y de participación en la sociedad, así como la liberación de los modelos racistas (Gorski, 2008). El sistema educativo y el currículo escolar deberían cambiar de tal manera que puedan garantizar que todos los alumnos tienen las mismas oportunidades de participar en el proceso escolar y tener éxito académicamente independientemente de su color y su clase social.

También se menciona que la educación antirracista fue una desviación radical de la educación multicultural. La educación multicultural enfatiza los aspectos sociales y culturales que puede promover el racismo concentrándose en el pluralismo y la diversidad cultural. Sin embargo, la cuestión del racismo también está influenciada por factores estructurales, económicos, de clase y políticos (Hessari y Hill, 2017), que deben ser combatidos de acuerdo con los principios de la educación antirracista.

Por lo tanto, se sugirió otro enfoque educativo para abordar el racismo mediante el control de los factores sociales, culturales y estructurales, de clase, económicos y políticos. El modelo multicultural antirracista fue sugerido porque se pensaba que cada

uno de los enfoques (educación multicultural y la educación antirracista), eran inadecuados y que su combinación podría conducir a mejores resultados educativos (Grant y Ladson-Billings, 1997; Hessari y Hill, 2017). De acuerdo con Grinter (2000), la educación multicultural antirracista se concibió como una solución a la brecha entre la educación multicultural y antirracista.

De acuerdo con Hessari y Hill (2017), hay cuatro tipos de educación multicultural en relación con la educación antirracista. El primer tipo se refiere a la educación multicultural que ignora la educación antirracista. En la segunda, la educación antirracista está incluida en la educación multicultural y en la tercera, la educación antirracista incorpora la educación multicultural. Finalmente, el cuarto tipo se refiere a la educación antirracista que critica la educación multicultural. La tipología sobre la relación entre la educación multicultural y la educación antirracista revela una confusión conceptual sobre el significado y la aplicación de este modelo educativo (Grant y Ladson-Billings, 1997).

Por lo tanto, los investigadores han hecho un intento por ir más allá al proponer otro modelo educativo conocido como el modelo crítico-cultural, que intenta cubrir las deficiencias conceptuales de este modelo. El modelo multicultural crítico se analiza a continuación. En este punto, se debe mencionar que existe otro tipo de educación llamada educación multiétnica. Este tipo de educación se centra más en los estudios de minorías étnicas (Grant y Ladson-Billings, 1997) en comparación con la educación multicultural que pone énfasis en todas las culturas.

3.5. Modelo multicultural crítico

El modelo multicultural crítico no es un modelo ampliamente aceptado de multiculturalismo, pero ha sido referido como 'multiculturalismo crítico' en la literatura de investigación. En el multiculturalismo crítico, la cultura tiene que situarse en el contexto sociopolítico más amplio con el fin de ser entendido. El multiculturalismo crítico acepta que el concepto de cultura es dinámico y fluido. Por lo tanto, todos los alumnos deben involucrarse críticamente con las identidades culturales para explorar cómo fueron construidas y reconstruidas y cómo están interconectados a través de lo histórico. Los contextos políticos y sociales, así como los factores tales como raza, clase y género se combinan y dan forma a la propia identidad (Kincheloe y Steinberg, 1997). De acuerdo con el modelo multicultural crítico, los problemas de racismo, desventajas y desigualdad deben abordarse de manera que todos puedan entender cómo se ejerce el poder sobre algunas personas y cómo modifican su comportamiento. Al mismo tiempo que se explica cómo se establecen las relaciones de poder (Kincheloe y Steinberg, 1997).

Uno de los principios de la educación multicultural crítica es que tanto los profesores como los alumnos pueden producir conocimiento mediante el examen y el cuestionamiento de las diferentes identidades culturales a través de diálogo en lugar de simplemente conocer las diferentes culturas sin usar su pensamiento crítico (McCarthy, 1994). Tanto los profesores como los alumnos pueden desafiar la construcción del conocimiento educativo al atreverse a lidiar con problemas con los que pueden no sentirse cómodos y reconociendo la contribución de las minorías, las mujeres, los trabajadores y otros grupos de personas que son consideradas como subordinadas en

cuanto a la formación y evolución de la propia identidad cultural y de conocimiento en general (McCarthy, 1994).

Los expertos en Multiculturalismo crítico consideran que el conocimiento que se contempla como oficial y válido no se ha producido de manera neutral y que existen otras formas de conocimiento que no se han incluido en el currículo oficial por algunas razones. Por ejemplo, en un currículo multicultural crítico los profesores y estudiantes de matemáticas podrían explorar cómo los diferentes grupos culturales definen la "lógica".

En este contexto, los profesores y los estudiantes deben considerar y analizar lo que saben y cómo es construido, lo que no saben y por qué (Kincheloe y Steinberg, 1997). Sin embargo, no se menciona nada específico con respecto a las implicaciones prácticas de este modelo en los centros educativos.

3.6. Modelo intercultural

En primer lugar, el modelo intercultural sugiere que la convivencia de diferentes grupos culturales no es suficiente para lograr el entendimiento mutuo y la comunicación. Más importante aún, la interacción es necesaria para lograr este objetivo. De acuerdo con el documento "multicultural" de las Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural se utiliza como término descriptivo. En segundo lugar, la educación intercultural demuestra que la identidad cultural no es estática, sino que está en constante cambio. Esto es cierto si se considera que vivimos en una sociedad multicultural cuyos miembros pertenecen a diferentes grupos étnicos, religiosos y culturales que pueden interactuar y ser mutuamente afectados (Walsh, 2010).

También es importante mencionar que, de acuerdo con la interculturalidad en la educación, las personas de diversos grupos culturales pueden tener diferencias, pero también tienen similitudes. Pueden compartir las mismas experiencias que merecen ser exploradas para que la gente pueda entender que no son tan diferentes de los demás.

La educación intercultural apareció en la década de 1960 en la política educativa oficial de los Estados Unidos y unos años más tarde en Canadá. En Europa, apareció a mediados de la década de 1970 y ha evolucionado desde entonces. Este modelo educativo surgió de la necesidad real de proporcionar educación a un gran número de grupos minoritarios (Sedano, 2001).

De acuerdo con Walsh (2010), la educación intercultural se desarrolló a partir de la deficiencia de los modelos educativos previos para integrar a los inmigrantes de manera efectiva. Más recientemente, la educación intercultural se ha armonizado a través de organizaciones como la UNESCO, que tienen como objetivo aumentar la colaboración y el respeto entre las personas en un campo amplio.

La educación intercultural se refiere tanto a los alumnos nativos como a los extranjeros, toma en cuenta todas las experiencias de los alumnos y las considera de igual valor, así como su influencia es positiva para todos los menores. Tiene implicaciones en todos los aspectos de los centros educativos a los que asisten menores de una variedad de orígenes culturales y étnicos (Batelaan y Van Hoof, 1996), ya que estos menores necesitan estar preparados para vivir en una sociedad multicultural y también se aplica en la sociedad en general como medios de comunicación, comunidades locales y organizaciones.

La implementación de la educación intercultural tiene como objetivo cultivar tolerancia, aceptación y apreciación entre personas de diferentes culturas, comprensión

de los problemas de los demás independientemente de su origen cultural y empatía y respeto al estar abierto a otras culturas (Olneck, 1993).

Preparar a las personas para participar en una sociedad democrática y multicultural ofrece la oportunidad de ser capaz de manejar de manera efectiva sus relaciones intergrupales, ser sensible y resolver problemas que surgen de las relaciones intergrupales, ya que las relaciones interpersonales constituyen una prioridad para vivir en un entorno pacífico. También los alienta a desarrollar su pensamiento crítico con respecto al uso ideológico de la cultura (Batelaan y VanHoof, 1996). Las relaciones interpersonales son una prioridad para vivir en una sociedad multicultural pacífica.

La educación intercultural es un modelo educativo que constituye una forma de lograr los objetivos antes mencionados. Por lo tanto, hay una serie de principios que apuntalan los beneficios de este modelo. En primer lugar, la educación intercultural se basa en el principio de que todas las culturas son equivalentes. Hay gente que tiende a favorecer algunas culturas porque se ajustan a las suyas y hacen caso omiso de otras porque mantienen tradiciones diferentes. De acuerdo con la educación intercultural, no existen “buenas culturas” y “malas culturas” (Olneck, 1993).

Las personas deberían desarrollar las habilidades para responder a diferentes culturas de una manera no crítica y evaluativa, para tratar de explorar bajo qué circunstancias se construyó cada cultura y qué factores han afectado a través del tiempo. En consecuencia, como todas las culturas son iguales, el capital cultural de todos los alumnos es igual y todos los tienen derecho a experimentar equidad educativa (Batelaan y VanHoof, 1996). Por lo tanto, los maestros son responsables de crear oportunidades en el aula para que todos los alumnos se comuniquen utilizando elementos de sus antecedentes culturales (Batelaan y VanHoof, 1996).

En este punto, debe mencionarse que sobre la base de la igualdad de las culturas interculturales la educación niega la superioridad de la civilización europea. La cultura europea se construye por criterios que pertenecen a la tradición continental, los cuales no son universalmente aceptados. Por lo tanto, conduce al eurocentrismo y evita la implementación de la educación intercultural que se basa en la premisa de que todas las culturas son iguales. Según Olneck (1993), la educación europea debe adoptar un enfoque más intercultural que prestará aspectos más humanísticos, globales y pedagógicos.

Los defensores de la educación intercultural sugieren una serie de maneras a través de las cuales esta puede ser implantada en los centros educacionales. Los centros deben ser los lugares donde todas las culturas de los alumnos se encuentren y combinen. Los elementos clave de esta reunión son la exploración de similitudes y diferencias entre culturas (Batelaan y VanHoof, 1996), así como el intercambio de ideas y símbolos de otros sistemas, para que los alumnos puedan comprender que las culturas pueden ser diferentes en algunos puntos, pero al mismo tiempo pueden ser similares en otros. Walsh (2010) comparte este punto de vista sosteniendo que las personas perciben a las otras de manera similar cuando se centran en las similitudes por encima de las diferencias.

Perroti (1994) sostuvo que es posible que los alumnos se conviertan en expertos en una o más culturas cuando estudian en los centros educativos, pero eso no garantiza que desarrollarán comprensión y empatía hacia personas culturalmente diferentes. Esto se puede lograr solo cuando se exploran sus similitudes y diferencias. López y Küper (1999) agregan que la cultura se entiende mejor cuando uno ha estado expuesto a otra cultura. Esta interacción dinámica entre culturas tiene que ser continua para conducir al

intercambio cultural y al enriquecimiento, así como a la interdependencia, lo cual es positivo para una cooperación exitosa.

Además, cuando una persona está en contacto con otras culturas, aprende a apreciarlas, crea relaciones amistosas con diferentes personas y se convierte en un miembro cooperativo y creativo de la sociedad. Como indican Fennes y Hapgood (1997), a través del aprendizaje intercultural, las personas lograrán la mayor apertura y apreciación de otras culturas. También desarrollarán habilidades de comunicación intercultural / transcultural mediante el desarrollo de una mayor empatía y flexibilidad hacia otras personas.

En cuanto a la diferencia egocéntrica y etnocéntrica, sus defensores analizan y comprenden las diferencias de las personas sin apartarse de sus criterios personales y etnocéntricos. Esta forma de pensar se asemeja a los principios que sustentan el modelo de integración. Finalmente, el enfoque sobre la diferencia relativa afirma que los principios son relativos y sugiere que la discusión debería ocurrir para explorar el relativismo de los principios. Se considera que este último enfoque se relaciona más con la pedagogía intercultural.

4. COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Acorde con la publicación de la UNESCO (2013), sobre las competencias culturales, el primer paso para comprender su importancia debe ofrecer un conjunto de términos útiles que sirvan para discutir las competencias interculturales y gestionar las interacciones entre grupos culturales pese a sus diferencias.

No es necesario ni limitar ni establecer un enfoque normativo respecto a esto, sino que el objetivo se convierte en abrir mentes y entendimientos a los significados de las competencias interculturales, incorporando una pluralidad de antecedentes, percepciones e intenciones.

El fin de definir los conceptos que se contemplan en estas competencias es promover una comprensión mejor y compartida de los diversos significados de los mismos, con el fin de fomentar su uso bajo el conocimiento previo. Por tanto, las definiciones que se han desarrollado en los siguientes apartados deben ser entendidas como un punto de partida sobre el tema.

El primer conjunto de conceptos clave incluye aquellos que ya se han aceptado como esenciales para la comprensión de las competencias interculturales; el segundo conjunto proporciona un conjunto de ideas utilizadas de forma menos frecuente, o extraídas de una gama más amplia de contextos.

- *La cultura:* es ese conjunto de características distintivas, espirituales, materiales y emocionales de una sociedad o grupo social, que abarca todas las formas de ser de dicha sociedad; que incluyen el arte y la literatura, estilos de vida, formas de convivencia, sistemas de valores, tradiciones y creencias (UNESCO, 1982 y 2001).

- *Identidad cultural*: se refiere a aquellos aspectos de la identidad compartida por miembros de una cultura que, en su conjunto, identifica a los distintos miembros de otras culturas. Como la mayoría de las formas de identidad, la identidad cultural está socialmente construida, es decir, las personas hacen algo para crear y luego para reclamarla, ya sea hablando un idioma en particular, comer alimentos particulares, o siguiendo prácticas religiosas particulares.
- *La diversidad cultural*: se refiere a la existencia de una amplia variedad de culturas en el mundo actual. La diversidad cultural hace referencia a los permisos que las competencias interculturales requieren, entendiendo la propia cultura, pero también reconociendo que cada cultura proporciona solo una opción entre muchas posibilidades

La diversidad cultural requiere competencias interculturales que permiten la capacidad de transmitir la información a otros acerca de la propia cultura a través de la comunicación con ellos, así como para interpretar información sobre el otro y su cultura.

- *Valores, creencias y actitudes aspectos clave de cultura*: subyace a toda comunicación con los demás, ya sea dentro de una cultura o entre miembros de culturas diferentes. Los valores, creencias y las actitudes a menudo se dan por descontado, y no son normalmente cuestionadas, simplemente se aceptan por miembros de un grupo cultural como las suposiciones básicas raramente explícitas, que se aprenden durante la infancia, asumiendo que son verdades obvias por los adultos.

- *Intercultural:* describe lo que ocurre cuando los miembros de dos o más grupos culturales diferentes (de cualquier tamaño, en cualquier nivel) interactúan o se influyen entre sí de alguna manera, ya sea en persona o a través de varias formas mediadas (UNESCO, 2001 y 2013).
- *La comunicación:* habitualmente se considera como un mensaje transmitido de una persona a otra, aunque debería ser visto como construcción conjunta (o co-construcción) de significado (Galanes y Leeds-Hurwitz, 2009). La comunicación incluye lenguaje, así como comportamiento no verbal, que abarca todo desde el uso de sonidos (para lenguaje), movimientos (kinésica), espacio (proxemia) y tiempo (crominismo), en muchos aspectos de la cultura material (comida, ropa, objetos, diseño visual, arquitectura) y se puede entender como el aspecto activo de la cultura. Esta puede ser entendida como la forma más estática, forma nominal - conocimiento, comportamiento, lenguaje, valores, creencias y actitudes aprendidas por actores a través de la experiencia desde el momento en que son niños.
- *La competencia:* se refiere a tener suficiente habilidad, conocimiento o entrenamiento para permitir un comportamiento apropiado, ya sean palabras o acciones, en un contexto particular. La competencia incluye cognitiva (conocimiento), funcional (aplicación de conocimiento), personal (comportamiento) y componentes éticos (principios que guían el comportamiento); por lo tanto, la capacidad de saber debe ser igualada a la capacidad de hablar y actuar apropiadamente en contexto; ética y consideración de la influencia de los derechos humanos.

- *La competencia comunicativa:* implica tanto la comprensión como la capacidad para producir palabras apropiadas y otras formas de comunicación de manera que tengan sentido no solo para el hablante / actor sino también para otros. Hymes (1967, 1972 y 1984) señaló que saber cómo situar las palabras en una oración es solo el comienzo de la comunicación; los hablantes también deben familiarizarse con una amplia variedad de contextos sociales y culturales, por lo que el interlocutor debe saber cuándo producir emisiones en el momento apropiado, teniendo en cuenta una serie de factores contextuales.
- *El lenguaje:* es el término genérico para la capacidad que posee el ser humano de convertir sonidos en discurso como una forma de comunicación, y un término específico para la forma en que los miembros de cualquier grupo hablan entre sí.
- *El diálogo:* es una forma de comunicación (la mayoría de las veces lingüística, aunque no siempre) que ocurre cuando los participantes tienen sus propias perspectivas, pero reconocen la existencia de otras perspectivas diferentes, que permanecen abiertas para aprender sobre ellas. Como tal, el diálogo se encuentra en contraste con formas alternativas como "soliloquio"(donde un orador se presenta a uno o más, y la comunicación es unidireccional) o debate.
- *El diálogo intercultural:* se refiere específicamente a los diálogos que suceden entre miembros de diferentes culturas. El diálogo intercultural supone que los participantes aceptan, escuchan y comprenden las múltiples perspectivas, incluso aquellos en poder de grupos o personas con quienes

están en desacuerdo. En palabras de la UNESCO, el diálogo intercultural alienta la disposición a la pregunta bien establecida sobre las certezas basadas en el valor al traer razón, la emoción y la creatividad que entran en juego con el fin de encontrar nuevos entendimientos compartidos.

- *Universalidad:* se refiere a los elementos comunes a todas las culturas, como tener un idioma o tener valores y creencias. Por supuesto, existe una línea muy fina respecto al hecho de asumir la universalidad y respetar lo inevitable de las diferencias culturales entre grupos.
- *La ciudadanía intercultural:* se refiere a un nuevo tipo de ciudadanía requerida para la nueva sociedad global. Tradicionalmente, un ciudadano tenía ciertas responsabilidades y derechos en relación con un cuerpo político, como ciudad, estado o país. Pero hoy, acorde con el concepto de mundo conectado y la comprensión de la universalidad, una nueva forma de ciudadanía intercultural se vuelve relevante. De la misma forma, que los ciudadanos competentes se involucran en actividades que ayudan y no obstaculizan sus propias ciudades, estados y países, los ciudadanos interculturales competentes deben tener en cuenta y mostrar respeto por su cultura, expandiendo el contexto geopolítico y sociocultural de sus palabras, obras y creencias.

Los siguientes términos se han utilizado con menos frecuencia en las discusiones sobre las competencias interculturales. Estos se han considerado, porque destacan aspectos de las mismas que de otra forma podrían ser ignorados o dar un nombre a algo que de otra manera sería difícil de entender. Al mismo tiempo, proporcionarán

importante vocabulario que permite el examen de los aspectos de las competencias interculturales de forma detallada.

- *Alfabetización intercultural*: que podría ser glosada como todos los conocimientos y habilidades necesarios para la práctica de las competencias interculturales, se ha convertido en una herramienta esencial para la vida moderna, paralela al desarrollo de la alfabetización informacional o alfabetización mediática (DragičevićŠešić y Dragojević, 2011).

Compartir experiencias, conversaciones y contar historias es una de las formas en que los miembros de un grupo diverso pueden llegar a entenderse entre sí. Acorde con Luhmann (1990), es importante reconocer "la improbabilidad de la comunicación", identificando que las numerosas diferencias entre grupos hace poco comprensible cualquier entendimiento, y apreciando los tiempos las personas pueden lograr la comprensión a través de fronteras culturales, en lugar de solo notarlas ocasiones en que la comprensión falla.

- *La responsabilidad intercultural*: se basa en entendimientos de competencia intercultural teniendo en cuenta la importancia de conceptos relacionados tales como el diálogo intercultural, ética, religión (incluso inter religioso) y las nociones de ciudadanía. Guilherme introdujo el concepto, aplicado a profesionales e interacciones personales en equipos multiculturales en contextos organizacionales (Guilherme et al., 2010).
- *Reflexividad*: se refiere a la capacidad de salir de las propias experiencias para reflexionar conscientemente sobre ellas, teniendo en cuenta lo que está

sucedendo, comprendiendo lo que significa, y sabiendo cómo responder (Steier, 1991).

- *Liquidez*: el término propuesto por Bauman (2000), sirve para describir la naturaleza fluida de la vida moderna, lo cual implica el cambio como un elemento central de la experiencia humana. La liquidez propone un estado de cambio casi constante, con consecuencias en la capacidad de las personas para hacer frente a los cambios.
- *La creatividad*: es el recurso distribuido más uniformemente en el mundo. Es, de hecho, nuestra capacidad de imaginar, lo cual nos ofrece la resiliencia para adaptarse a diferentes ecosistemas e inventar "Formas de vivir conjuntas", el término utilizado por la Comisión de Cultura y Desarrollo Mundial para describir la cultura. La capacidad de recuperación ayudará a las personas y a los que toman la decisión de formar y reformar las instituciones basándose en la democracia, gobernanza, sociabilidad e interacción global.
- *El cambio cultural*: tiene una relevancia más directa para aquellos conceptos que transmiten significado explícito dentro de un contexto cultural pero que requiere una explicación considerable a los nuevos intervinientes en ese contexto. El humor es un ejemplo de ello, ya que muchos de sus contenidos requieren la habilidad del cambio cultural, debido a la amplia comprensión del contexto cultural requerido por los miembros que no pertenecen al grupo para interpretar qué miembros del grupo intentan ser divertidos.

- *Disposición*: se refiere a la mentalidad progresivamente adquirida por medio de dos fases de socialización; primaria (familia) y secundaria (escuela). Entonces las disposiciones son personal y socialmente compartidas. Para los sociólogos, las disposiciones socialmente compartidas están relacionadas con la clase social.
- *Disponibilidad semántica*: Hempel (1965) describe la plasticidad de las ideas. Cuando un concepto se entiende vagamente, pero no está del todo claro, aún no está completamente formado, tener una palabra en la punta de la lengua, excepto que la palabra todavía no haya sido inventada en ese idioma. Esta noción se complementa por el concepto de calidez de ideas de Bateson (1979), refiriéndose a ideas aún incompletas, en el proceso de ser formadas.
- *Convivialidad*: es el término provisto acuñado por Illich (1973) que la define como: "autonomía y las relaciones creativas entre las personas, y las relaciones de estas con su entorno. Dentro de cualquier sociedad, como la convivialidad se reduce por debajo de un cierto nivel, ninguna cantidad de productividad industrial puede ser eficaz para satisfacer las necesidades que crea entre los miembros de la sociedad" (p. 24). La convivialidad no solo aparece por su propia voluntad: debe establecerse como un objetivo, y alentado en una variedad de formas. Gestionar interacciones en diversos entornos sociales no requiere el compartir valores, creencias, actitudes, sino que solo necesita compartir la curiosidad, interés y tolerancia.
- *La resiliencia*: es una característica clave al considerar el momento en que se deben abordar las culturas en su manejo de la tradición y modernidad. En

muchos debates, la idea de que las tradiciones deben ser preservadas o respetadas se equipara a un intento de resistir los cambios impulsados por la modernidad.

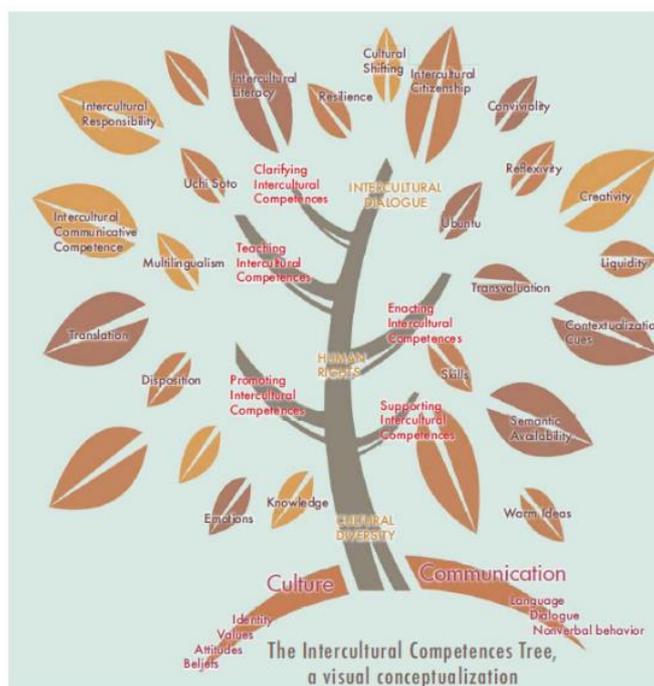
Los conceptos clave descritos se han presentado de forma individual por motivos de claridad, pero los conceptos no se deben entender como definiciones independientes, más bien, deben entenderse como un conjunto. Por ello, el "árbol de competencias interculturales" intenta, desde una perspectiva simbólica, representar las competencias interculturales como un sistema orgánico de conceptos. En dicha representación, todos los conceptos son distintos mientras son nutridos por la misma savia moral e intelectual.

Al igual que en los términos antes descritos, esta conceptualización visual se presenta como una de las muchas maneras posibles de mostrar las relaciones entre estas ideas. Los conceptos centrales diversidad cultural, diálogo intercultural y derechos humanos, son los que se consideran como partes de un todo, con muchos otros conceptos que los respaldan. Competencias interculturales son una respuesta esencial a la existencia de la diversidad cultural (vinculada estrechamente a la existencia de una cultura en general, sino también a la creciente diversidad de culturas). Las competencias interculturales pueden ser entendidas como recursos dispuestos para trabajar durante el diálogo interculturalidad (confiando en la capacidad humana de usar varias formas de comunicación, incluidas las dos principales: el lenguaje y el diálogo).

El árbol de competencias interculturales tiene la cultura y la comunicación como sus raíces, la diversidad cultural, derechos humanos y el diálogo intercultural como su tronco; y cinco pasos operacionales como ramas (ver Imagen 1). Las hojas representan las diversas formas en que las competencias interculturales pueden ser entendidas o articuladas en contextos concretos.

Figura 3

Árbol de competencias interculturales



Fuente: Unesco (2013).

4.1. Comprensión intercultural

La comprensión intercultural es el primer paso en el desarrollo de la competencia intercultural (Gómez, 2010). La comprensión intercultural se desarrolla a través de una variedad de aspectos que implica adquirir conocimiento y positividad a partir del conocimiento de otras culturas, sus similitudes y las diferencias. No obstante, estos elementos no son suficientes para crear entendimiento; la positividad es crucial para el desarrollo de la comprensión intercultural a través de la empatía, la curiosidad y el respeto que se conoce como sensibilidad intercultural (Gómez, 2010).

La sensibilidad intercultural se explica de dos formas: a) como aspecto afectivo de la competencia de comunicación intercultural (Baños, 2006) y b) evolutivamente

como lo subjetivo de la experiencia (fenomenológica) de la diferencia cultural (Bennett, 2004). Esto se considera como un elemento importante de la competencia intercultural (Hammer et al., 2003), en donde el incremento de la interculturalidad y la sensibilidad se traducen en una mayor competencia intercultural.

La sensibilidad intercultural se explica como una motivación en la cual un individuo intenta comprender y aceptar las diferencias entre las culturas (Perry y Southwell, 2011). La sensibilidad intercultural puede tener lugar de diferentes maneras, pero se desarrolla mejor a través de experiencias directas como viajes, estancias prolongadas dentro de una cultura diferente, o interacciones a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Mientras que los viajes y las estancias prolongadas dentro de diferentes culturas son ideales para desarrollar sensibilidad intercultural, no siempre es una tarea fácil el conseguirlo en los centros educativos. Viajar requiere que el centro educativo tenga la capacidad de desarrollar y planificar oportunidades para que los estudiantes viajen, proporcionando fondos, becas o donaciones. Estos requisitos podrían considerarse como obstáculos para muchos centros educativos y familias. El ofrecer oportunidades para estancias prolongadas dentro de una cultura diferente requiere de todo el apoyo de los centros educativos, con el fin de crear conexiones con personas de diversas comunidades. También requiere que los centros educativos brinden una compensación adecuada a las personas con quienes los estudiantes interactuarán durante todo ese tiempo.

Una alternativa para desarrollar la sensibilidad intercultural se puede llevar a cabo utilizando las TIC. Los profesores pueden promover una sensibilidad intercultural mediante el establecimiento de amistades a distancia con estudiantes de una comunidad

diferente, llegando a conocer a personas de diversas culturas, por medio de interacciones globales a través de correos electrónicos, blogs o sitios web educativos.

Estos ejemplos pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar la sensibilidad examinando la diversidad dentro de su propia comunidad, en caso que las interacciones globales sean difíciles de proveer por los maestros. Además, estos ejemplos pueden ampliar la sensibilidad intercultural mediante la construcción de conexiones y comunicación a través de un proceso piramidal. Los docentes pueden desarrollar estrategias para incorporar más comunicación e interacción de todo tipo en su currículo, y trabajar para construir una comunicación y sensibilidad intercultural (Denis y Pla, 2001; Perry y Southwell 2011).

4.2. Competencia intercultural

La competencia intercultural se construye desde la comprensión intercultural. Los estudiantes usan sus competencias interculturales para aprovechar oportunidades de interactuar apropiadamente con personas de otras culturas. Esta adaptación se desarrolla desde cuatro dimensiones: conocimiento, actitudes, habilidades y comportamientos (Perry y Southwell, 2011).

Muchos investigadores han trabajado en definiciones para estas dimensiones, sin embargo, Perry y Southwell postulan que la mayoría de los teóricos coinciden en que competencia intercultural comprende un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y conductuales, así como características, que promueven interacciones efectivas y apropiadas en diversos contextos culturales (2011).

Las competencias interculturales no se desarrollan todas a la vez, sino que se trabajan durante un extenso período de tiempo, gracias al entrenamiento y a las experiencias adecuadas (Deardorff, 2006; Denis y Pla, 2001). Perry y Southwell (2011) promueven un modelo para proporcionar ideas y estrategias para enseñar competencias interculturales, el modelo de Darla Deardorff (2006).

El modelo de Deardorff (2006) es importante porque discute las etapas específicas en el desarrollo de competencias interculturales, las cuales incluyen:

- Actitudes: respeto, apertura, curiosidad y descubrimiento.
- Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
- Resultado interno: cambio en el marco informado de referencia.
- Resultado externo: comunicación y comportamiento efectivos y apropiados en un contexto intercultural (Deardorff, 2006).

Deardorff (2006) concluye que la competencia intercultural es un proceso continuo que gira en torno a estas cuatro etapas y mejora constantemente gracias a un mayor grado de interacción. El estudio de Deardorff (2006) indica que las competencias interculturales dependen del desarrollo de la apreciación de los demás y la habilidad para desarrollar efectivamente conexiones positivas.

Por todo ello, se ha escogido el modelo de Deardorff debido al bagaje de la autora en el marco de la interculturalidad, contando con un variado cuerpo de publicaciones académicas al respecto. Dichas publicaciones datan de forma previa y posterior al modelo seleccionado, como es el caso del trabajo de 2004 “In search of intercultural

competence”, en el cual ya recogía las bases del modelo mencionado en el documento de la UNESCO (2013) sobre las competencias interculturales. La autora dispone de diversas publicaciones posteriores que justifican y respaldan el modelo, así como participaciones en congresos y charlas sobre la competencia intercultural, convirtiéndolo en un marco idóneo para el desarrollo de este estudio sobre la competencia intercultural.

4.3. Comunicación intercultural

La comunicación intercultural está técnicamente separada de las competencias interculturales, aunque sigue siendo un componente importante. La comunicación intercultural se centra en las competencias que se utilizan para comunicarse con otras personas de una cultura diferente y si la comunicación es efectiva y apropiada. En este contexto, es primordial tener en cuenta que la lengua cambia acorde con una serie de factores, y que todo ello incide en el proceso comunicativo, tal como expone Carrió-Pastor (2019):

Language changes depending on different factors. One factor is that some speakers tend to engage in more analytical modes of thinking whereas others tend to think more holistically. This difference has implications for how compatible one’s mode of thinking is with speech and it has an impact upon the flow of communication (p. 78).

En consecuencia, estos elementos también afectan a la comunicación intercultural, ya que para conseguir una comunicación intercultural efectiva y apropiada, es necesario identificar sus cuatro dimensiones y debe ser parte de las personas que

participan en la comunicación. Matveev y Nelson (2004) definen las dimensiones como: habilidades interpersonales, eficacia del grupo, incertidumbre cultural y empatía cultural (Millán, 2004).

Estas dimensiones se describen de la siguiente manera:

1. Las habilidades interpersonales incluyen que los miembros del grupo reconozcan las diferencias en los estilos de interacción y muestren flexibilidad cuando surgen problemas o incomprensiones durante la comunicación (Matveev y Nelson, 2004).
2. La eficacia del grupo dependerá del trabajo en equipo como una unidad y "comuniquen claramente los objetivos, roles y normas del equipo a otros miembros" (Mateev y Nelson, 2004, p. 253).
3. La incertidumbre cultural se manifiesta cuando los miembros del grupo son "tolerantes a la ambigüedad y la incertidumbre debido a las diferencias culturales" y pueden continuar comunicándose y trabajando con el grupo de manera efectiva (Mateev y Nelson, 2004, p. 268).
4. La empatía cultural ocurre cuando todos los miembros del grupo pueden trabajar con otra persona a pesar de una variedad de diferencias culturales y pueden apreciar estas diferencias. La empatía cultural también permite una apertura ante la curiosidad y una tolerancia sobre los diferentes enfoques al momento de resolver problemas (Mateev y Nelson, 2004, p. 270).

Estas cuatro dimensiones son requisitos de todos los participantes en la comunicación intercultural, ya que fomentan la comunicación positiva en lugar de negativa. Sin estas dimensiones, la comunicación se deterioraría debido a la falta de

conexión demostrada por uno o todos los participantes involucrados en la comunicación (Millán, 2004).

4.4. Desarrollo de la competencia intercultural en los centros de educación superior

La integración de las competencias interculturales es posible, pero aún se debe completar mucha investigación para encontrar las mejores prácticas. Los investigadores de la educación multicultural e intercultural han acordado que adquirir conocimientos básicos de otras culturas no es suficiente para constituir la competencia, ni tampoco proporciona a un individuo la capacidad de comunicarse eficazmente (Bianchi, 2011; Grant y Portera, 2010; Perry y Southwell, 2011). La manera más efectiva para que un estudiante desarrolle competencia intercultural es viajar al extranjero y pasar un período de tiempo en un lugar específico para experimentar una cultura diferente (Perry y Southwell, 2011), lo cual sucede con los programas Erasmus; sin embargo, estas oportunidades no están disponibles para todos los estudiantes.

Al mismo tiempo, cuando se utiliza adecuadamente, la tecnología (es decir, el correo electrónico, blogs, Twitter, sitios web, etc.) puede ser un recurso con el que los estudiantes obtengan experiencias interculturales. Los estudiantes pueden interactuar con otras personas en diversas universidades alrededor del mundo, pero se les debe enseñar las formas apropiadas de comportarse durante interacciones interculturales basadas en las cuatro dimensiones de la comunicación intercultural (habilidades interpersonales, efectividad del grupo, incertidumbre cultural y empatía cultural) descritas anteriormente (Matveev y Nelson, 2004). Los docentes también deben tener

suficientes competencias interculturales para disuadir a los estudiantes para que rechacen los estereotipos sobre una cultura diferente (Perry y Southwell, 2011).

Cuando se crean currículos interculturales es importante que los estudiantes aprendan habilidades para desarrollar competencias, enseñándoles a tener una actitud abierta, la autoconciencia cultural y la conciencia de los demás, un marco de referencia apropiado para la comunicación y comportamientos adecuados (Deardorff, 2006). Además, Tupas (2014) afirma que los alumnos deben tener un punto de vista crítico sobre el rango de perspectivas que intentan cuestionar, el estereotipo y la reificación continua de la cultura en aulas interculturales y otros entornos sociales (Tupas, 2014). En cambio, los estudiantes deberían concentrarse en abordar la cultura como entidad dinámica, fluida y compleja, en oposición a una visión estática en la que los individuos estereotipan grupos específicos de personas (Tupas, 2014).

Se debe enseñar a los alumnos, por medio de un currículo intercultural, a ser sensibles a las similitudes y diferencias entre las culturas para poder comunicarse de manera apropiada, efectiva y respetuosa (Galino y González, 1990). A través de tal aprendizaje, los estudiantes pueden pensar en los estereotipos e interpretar mejor las perspectivas de las culturas (Galino y González, 1990). Por medio de la autorreflexión, los estudiantes pueden internalizar su importancia como ciudadanos y avanzar hacia la creación de una comunidad global positiva. Banks (2011) afirma que a los estudiantes se les debe enseñar cómo practicar la democracia y la justicia social en un currículo intercultural. Según Banks (2011), las universidades tienden a omitir las culturas que existen dentro de su comunidad y se centran únicamente en la identidad nacional, lo que a su vez disminuye la capacidad de los estudiantes para aprender cómo comunicarse en una sociedad global y, al mismo tiempo, establecer conexiones positivas con otras

personas con diferentes valores culturales (Banks, 2011). Al mismo tiempo, el autor sugiere que un plan de estudios intercultural debe incluir enseñar a los estudiantes sobre cómo su comunidad o país afecta a otros en el mundo.

El énfasis en la identidad nacional a menudo disminuye el reconocimiento de los estudiantes del estado de interdependencia que existe dentro de un contexto global. Centrarse en aprender sobre las perspectivas de los demás en diferentes comunidades de todo el mundo aumenta la curiosidad y la voluntad de desarrollar conexiones con otros. Por lo tanto, se recomienda el desarrollo de los alumnos por medio de un currículo intercultural para trabajar en la comprensión de la interdependencia entre las naciones en el mundo de hoy, actitudes apropiadas hacia otras naciones e identificaciones reflexivas con la comunidad mundial (Romero, 2003). Estos objetivos abarcan la visión más amplia del aprendizaje de los estudiantes, el saber cómo comunicarse y negociar de manera apropiada, sensible y efectiva con otros para resolver problemas globales de mayor índole (Romero, 2003).

5. EL MULTICULTURALISMO Y LA INTERCULTURALIDAD

5.1. Definición concepto de “cultura”

Es importante destacar que pese a contar con más de un siglo de exploración dentro del dominio básico de la Antropología, y décadas de Sociología, Psicología y Estudio de Gestión no han producido ninguna definición clara o ampliamente acordada sobre la cultura. Considerado como antecedente las definiciones modernas de cultura, y la definición prevaleciente hasta los años 1900, Tylor (1871, citado en Kroeber y Kluckhohn, 1952) sostiene que "cultura o civilización, es ese todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, ley, moral, costumbre y cualquier otra capacidad o hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad " (p. 43).

Los antropólogos modernos abordan el concepto de "cultura" de dos maneras diferentes. Algunos interpretan la cultura principalmente como simbólica; relacionada con ideas, normas y valores, mientras que otros extienden el concepto como un "comportamiento y objetos materiales" (Alvesson et al., 2004). El primero se refiere a un tipo de sistema organizado de conocimiento (Keesing y Strathern, 1998), mientras que el segundo ve la cultura como el patrón de vida dentro de una comunidad: las actividades recurrentes regulares y las consecuencias materiales y sociales características de un grupo humano en particular (Goodenough, 1961). La cultura está en el ámbito de los fenómenos observables en el contexto habitual de la sociedad (Keesing y Strathern, 1998).

Por tanto, en un estudio de educación intercultural, sería un gran error el no discutir sobre la noción de cultura. La cultura es un concepto complejo. Una cantidad de antropólogos y filósofos presentaron sus propios puntos de vista sobre la noción de cultura (Keesing y Strathern, 1998). Según Cucho y Mahler (1999), existen tres

concepciones principales que explican la evolución del término "cultura"; la concepción temprana, la concepción moderna, y la concepción tardía y la concepción posmoderna de la cultura.

Thompson (1990) señala que principalmente el concepto de cultura significaba el cultivo o cuidado de algo, como plantas o animales. En el siglo XIX, la palabra "cultura" se utilizaba de manera diferente por varios pueblos y sociedades. En Francia y en Inglaterra se utilizó para describir el desarrollo humano, mientras que, en Alemania, el término se refiere a los productos intelectuales, artísticos, creativos y espirituales de un pueblo, así como a las aficiones de alto nivel (a menudo elitistas) de personas o grupos, como literatura, poesía, música, arte, escultura, etc. (Damanakis, 1997; Byram y Risagerk, 1999). Esta concepción más bien 'clásica' sobre el significado atribuido a la cultura constituye uno de los dos aspectos principales de la primera concepción moderna de la palabra. Sin embargo, como comenta Eagleton (2000), "la parte superior de los niveles culturales no poseerán más cultura que los inferiores, simplemente un grupo es más consciente y tiene una mayor especialización en la misma" (p. 48).

La opinión de Eagleton también es apoyada por Sáez (2005), quien sostiene que la cultura existe a nivel consciente e inconsciente. El nivel consciente es observable y es revelado por el comportamiento humano, mientras que el nivel inconsciente de cultura consiste en los principios que sustentan el comportamiento de los seres humanos, que no se pueden observar directamente y son generalmente de carácter implícito.

El segundo aspecto es más descriptivo y ubica la cultura en un sentido más amplio que refleja la vida cotidiana de las personas, sus actividades y sus intereses (Kuper, 2001). Incluye elementos materiales y espirituales. Consiste en costumbres,

tradiciones, valores, actitudes, comportamientos, prácticas, lenguaje y religión (Barker, 2000).

La cultura en general incluye los esfuerzos de las personas para organizar y desarrollar sus vidas (Souto, 2015) y para satisfacer sus necesidades básicas y sociales (Steiner et al., 2015). En este sentido, todos los elementos culturales de las personas han definido su identidad cultural. Además, esa cultura se realiza de diferentes formas en diversas personas, ya que cada uno pertenece a una sociedad distinta con diferentes necesidades y organización.

Gray (2006) sugiere que hay tres aspectos diferentes de la cultura dentro de la concepción de ella. El primero se refiere a la cultura como un sistema cognitivo. De acuerdo con este aspecto, como afirma Harris (2018), la cultura se refiere a cómo la gente percibe, se relaciona, organiza e interpreta las cosas en lugar de en qué consiste la cultura de las cosas.

El segundo aspecto de la cultura como sistema estructuralista habla de la relación simbiótica entre la cultura y el lenguaje. Saussure (1974) apoyó la idea de que una palabra representa un significado y Jaszczolt y Turner (2003) más tarde expandió esta idea al decir que una palabra representa un significado que es construido por la sociedad en la que cada uno vive y refleja la cultura de cada sociedad. Por lo tanto, cada lenguaje tiene dimensiones culturales y nos hace ver las cosas desde un punto de vista cultural.

Finalmente, el tercer aspecto de la concepción moderna se refiere a la cultura como un sistema simbólico. Lubart (2010) indica que para poder entender la cultura de un grupo uno debe familiarizarse y comprender lo que simbolizan sus acciones y

expresiones, especialmente cuando se sitúa en un contexto en el que las culturas pueden coincidir.

5.1.1. Sistemas socioculturales

Tal y como se has podido apreciar en apartado anteriores, los expertos están divididos en cuanto a si ven la cultura como una parte integral del sistema social o como un sistema ideacional separado conceptualmente (Barrera, 2013).

La primera tipología afirma que los ámbitos cultural y social están integrados en un sistema sociocultural (Barrera, 2013) y el comportamiento es realmente la manifestación de estos. La escuela sociocultural considera la cultura como "si el hombre fuera parte del entorno" (Jackson, 2018), lo que significa que la cultura no solo implica objetos materiales hechos por el hombre, como casas y automóviles, sino también instituciones sociales, por ejemplo, matrimonio y educación, cada uno regulado por leyes, normas y reglas (Bond y Smith, 1996). Estos, así como los valores, las creencias y los esquemas sociales, se transmiten de una generación a otra como parte de la socialización cultural (enculturación) y afectan a las formas de pensar y el comportamiento de las personas. Tal como sostienen Kroeber y Kluckhohn (1952), la cultura constituye "patrones explícitos de y para el comportamiento adquirido, los cuales son transmitidos por símbolos, que constituyen los logros distintivos de los grupos humanos" (p. 13).

Los expertos que ven la cultura como un sistema sociocultural se pueden dividir en cuatro escuelas:

- *Concepción funcionalista.* En la concepción funcionalista, la cultura es un "aparato instrumental" (Allaire y Firsirotu, 1984, p. 197) que ayuda a hacer frente a problemas específicos para conseguir la satisfacción de la necesidad humana básica, y manifestaciones de la cultura, como pueden ser las instituciones, que funcionan para servir al mismo objetivo. Tratando la cultura como una esencia, los funcionalistas se esfuerzan por encontrar las suposiciones y creencias fundamentales subconscientes que controlan a los miembros de una sociedad. Hofstede (2003) llama a estos patrones "el software de la mente" con fuentes que "se encuentran dentro de los entornos sociales en los que uno creció y recolectó sus propias experiencias de vida".
- *Concepción funcionalista estructural.* Los funcionalistas estructurales ven la cultura como un mecanismo de adaptación que implica la adquisición de valores, creencias y costumbres con la ayuda de los cuales las personas pueden vivir una vida social en un ambiente determinado (Allaire y Firsirotu, 1984).
- *Concepción Ecológico –Adaptacionista.* Las escuelas ecológico-adaptacionistas e histórico-difusionistas examinan qué procesos tienen lugar a medida que las culturas se desarrollan (Allaire y Firsirotu, 1984).

La adaptación ecológica pone énfasis en patrones de comportamiento socialmente transmitidos que sirven para relacionar las comunidades humanas con sus entornos ecológicos (Allaire y Firsirotu, 1984). En esta visión, los sistemas socioculturales y sus entornos se afectan de forma mutua y recíproca.

- *Concepción Histórica – difusionista.* La "escuela histórica-difusionista" considera que la cultura consiste en configuraciones o formas temporales, interactivas, superorgánicas y autónomas producidas por circunstancias y procesos históricos (Allaire y Firsirotu, 1984). La principal preocupación aquí es la migración de los rasgos culturales del sistema debido a los procesos de aculturación y asimilación (Allaire y Firsirotu, 1984).

5.1.2. La cultura como un sistema de ideas

Algunos detractores de la escuela sociocultural enfatizan una diferencia entre los sistemas sociales y culturales, aunque reconocen su interdependencia (Allaire y Firsirotu, 1984). Esta conceptualización considera la cultura como un sistema de ideas o como "códigos ideacionales inferidos que se encuentran detrás del ámbito de los eventos observables" (Keesing, 1974, citado en Allaire y Firsirotu, 1984, p. 197).

El sistema ideacional usa la cultura para referirse al sistema organizado de conocimiento y creencia mediante el cual las personas estructuran sus experiencias y percepciones, formulan actos y toman decisiones entre muchas alternativas disponibles. Este sentido de la cultura se refiere al ámbito de las ideas (Keesing y Keesing, 1971).

Las cuatro escuelas mencionadas en apartados anteriores tienen diferentes conceptos de cultura, aunque comparten la opinión de que el ámbito cultural se puede encontrar en estructuras y productos cognitivos (Allaire y Firsirotu, 1984, p. 193). Así, los defensores de lo cognitivo, estructuralista y los centros educativos de equivalencia mutua creen que la cultura está "localizada en las mentes" de sus miembros (Allaire y Firsirotu, 1984, p. 194).

La escuela cognitiva considera la cultura como un sistema de conocimiento (Keesing y Keesing, 1971) que incluye "estándares aprendidos para percibir, creer, evaluar y actuar" (Allaire y Firsirotu, 1984); es decir, aquello que las personas de una sociedad deben saber para poder desarrollarse de forma apropiada. Goodenough (1964) afirmó:

La cultura de una sociedad consiste en lo que uno tiene que saber o creer para desenvolverse de una manera aceptable durante las interacciones con otros miembros. La cultura, considerando aquellas ocasiones en que la gente tiene que aprender una distinta de su herencia biológica, debe consistir en el producto final del aprendizaje: El conocimiento. Según esta definición, debemos observar que la cultura no es un fenómeno material; no consiste en cosas, comportamiento de las personas o emociones. Es más bien una organización de estos elementos que las personas tienen en mente, sus modelos para percibirlos, relacionarlos e interpretarlos de otra forma (p. 36).

Las concepciones cognitivas más recientes de la cultura defienden el principio de la cultura como conocimiento. Este tipo de conocimiento no es colectivo, sino que se compone del conocimiento de los individuos que pertenecen a la misma comunidad. Este orden de ideas se encuentra en las mentes de las personas.

Aplicando conceptos de la teoría de esquemas, la cultura se ve como organizaciones mentales internas o esquemas utilizados para interpretar el mundo y decidir cómo comportarse o cómo decir cosas (Holland y Quinn, 1987). Los esquemas se construyen a partir de elementos discretos de conocimiento adquiridos a partir de la experiencia (Holland y Quinn, 1987). Los esquemas culturales se crean a través de

experiencias sociales, por ejemplo, escolaridad, lugar de residencia, etc., que permiten a los miembros de la misma cultura hacer interpretaciones similares de las interacciones sociales (Holland y Quinn, 1987).

Como afirman Holland y Quinn (1987), el lenguaje es el principal medio para comprender y descubrir estos modelos. Por ejemplo, las metáforas y las bromas expresan las creencias compartidas de una cultura, y solo es posible entenderlas por medio de los esquemas culturales que las sustentan.

Esta creencia de que los significados culturales residen en los miembros individuales de una cultura, ha sido debatida en algunos estudios (Geertz, 1973) por centrarse demasiado en los procesos mentales internos y por la suposición de que los significados internos podrían existir separados de la interacción externa. Además, las teorías culturales críticas reflejan negativamente la visión estática y fija de la cultura, que son características de estas teorías cognitivas.

Sin embargo, las teorías cognitivas son relevantes para comprender la cultura, ya que enfatizan el papel de los esquemas compartidos en la creación de significado, y plantean la cuestión de hasta qué punto estos esquemas o marcos pueden compartirse en encuentros interculturales.

De acuerdo con los defensores de la escuela estructuralista (Lévi-Strauss) "la cultura está compuesta de sistemas simbólicos compartidos que son producto de los procesos de la mente inconsciente" (Allaire y Firsirotu, 1984). En su opinión, aunque los artefactos culturales varían entre culturas, son manifestaciones de los mismos mecanismos universales del cerebro humano.

Los estructuralistas están interesados en revelar las estructuras universales y los procesos de pensamiento subyacentes a las manifestaciones culturales (Allaire y Firsirotu, 1984). Como sostiene Trompenaars y Hampden-Turner, (1993), no hay respuestas universales, pero las preguntas y los dilemas universales y la cultura de la investigación deberían tener como objetivo encontrarlos.

En la equivalencia mutua, la cultura escolar también se interpreta como un conjunto de procesos cognitivos estandarizados, pero su función se explica en términos de crear el marco general para la predicción mutua del comportamiento entre individuos que interactúan en un entorno social (Allaire y Firsirotu, 1984).

La dependencia mutua en las interacciones sociales significa que los comunicadores construyen un sistema conectado de significados compartidos, y tienen una creencia común en la situación. Wallace (1970) explica que la cultura está hecha de políticas tácitas y gradualmente desarrolladas por grupos de personas para promover sus intereses, y normativa establecida por la práctica entre individuos para organizar sus esfuerzos en estructuras de equivalencia facilitadora (En este sentido, Allaire y Firsirotu, 1984).

Con base en estos, Gudykunst y Kim (1984) proporcionaron un modelo de comunicación intercultural en el que conceptualizaron el proceso subyacente común de comunicación con personas desconocidas entre sí, como es el caso de la comunicación con desconocidos. Las cualidades de los desconocidos, en este caso, tienen una base cultural, que a su vez impregna todas las demás fuentes de diferencias interpersonales, incluidas las influencias socioculturales, psicoculturales y ambientales.

El cuarto concepto de cultura, la escuela simbólica o semiótica proporciona una visión interpretativa de la cultura como un sistema de significados y símbolos

compartidos (Allaire y Firsirotu, 1984, p. 226) considerando la cultura como una creación pública, afirmando que el significado se crea en público (Geertz, 1973). Por lo tanto, la escuela semiótica rechaza la visión privada interna de la cultura. Para Rohner (1984), la cultura es un sistema organizado de significados atribuidos por los individuos a las personas y los objetos que componen la cultura.

A través de la cultura las personas pueden comunicar, perpetuar y desarrollar su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida. La cultura es el tejido del significado en términos de los cuales los seres humanos interpretan su experiencia y guían su acción (Geertz, 1973). Esto implica que la cultura no está en las mentes de las personas sino en los 'significados' y 'pensamientos' compartidos por los actores sociales" (Allaire y Firsirotu, 1984). "El hombre", sostiene Geertz, (1973) "es un animal suspendido en telarañas de importancia que él mismo ha tejido; Considero que la cultura representa estas redes" (p. 144).

Acorde con la escuela semiótica, para comprender el pensamiento humano es necesario enfocarse en el "tráfico público de símbolos significativos" (Geertz, 1973). Por lo tanto, si el objetivo es comprender el significado cultural, el comportamiento y las instituciones sociales, estas deben entenderse en el contexto; en otras palabras, deben entenderse en los sistemas simbólicos en los cuales ocurren. Geertz (1973) sostiene que esto implica un proceso interpretativo más que la "ciencia pura" de buscar reglas y leyes, tan típico de las teorías cognitivas.

Para Geertz (1973), la "descripción en bruto" etnográfica es el método apropiado para investigar culturas. Esto significa que, en lugar de buscar universales culturales, los investigadores deberían encontrar la variedad dentro de la cultura. Los defensores del

enfoque semiótico afirman que es la forma en que se organizan los conceptos o patrones de una cultura específica lo que debería ser foco de las investigaciones.

Geertz (1973) rechaza una "descripción estratáfica del hombre" y considera que, si se quiere dar una explicación completa de la existencia humana, es imposible separar lo neurológico, lo psicológico y lo cultural. En cuanto a la relación entre la cultura y la estructura social, Geertz (1973, p. 144) reconoce que son capaces de integración, pero enfatiza que este modo isomórfico solo es posible en las sociedades "estables" relativamente duraderas. Sin embargo, en la mayoría de las sociedades donde el cambio es característico, las estructuras discontinuas resultan más evidentes (1973).

Halliday (1975), que también tiene una visión semiótica de la cultura, ve el lenguaje como la principal herramienta simbólica de transmisión e interacción cultural. Halliday cree que es a través del lenguaje que "aprendemos a significar" (1975); en otras palabras, se aprende a cómo realizar actos de significado. En la dinámica de la interacción bidireccional entre lenguaje y cultura, Halliday (1993) se enfoca en el papel del entorno (especialmente en la estructura social) del desarrollo del lenguaje infantil, y cree que la estructura social es un elemento esencial en la evolución de los sistemas y procesos semánticos (Halliday, 1975).

Se considera que la sociedad proporciona una gama de significados posibles a partir de los cuales se toman decisiones (Cattell, 2004). Halliday (1993) se refiere a esto como un "potencial de significado" (p. 113). La tarea del niño es construir el sistema de significados que represente su propio modelo de realidad social. Este proceso tiene lugar dentro de su propia cabeza; es un proceso cognitivo, pero tiene lugar en contextos de interacción social, y no hay forma de que pueda tener lugar fuera de estos contextos (Halliday, 1975).

Sin embargo, Halliday enfatiza que el niño no debe ser visto como un destinatario pasivo del lenguaje, sino un participante activo en los procesos que lo desarrollan (Cattell, 2004). Durante las conversaciones, el niño construye una "imagen de la realidad" y esta es una parte destacada de la construcción de una "semiótica social" (Cattell, 2004).

La semiótica social es el sistema de significados que define o constituye la cultura (Halliday, 1975). Cattell (2004) sostiene que no es evidente que una cultura consiste en un sistema de significados y propone que la semiótica social se definiría mejor como "el sistema de significados que se deriva de la cultura" (p. 134). Halliday (1978) continúa elaborando el concepto como una realidad en la que las cosas se deben a que las personas son, y las personas las interpretan de ciertas maneras. El niño no está asumiendo un potencial de significado o una realidad que está listo para desarrollarse en el entorno normal. Por el contrario, un niño está creando significados, no imitando a aquellos que encuentra a su alrededor (Halliday, 1978, citado en Cattell, 2004).

Según las perspectivas semióticas, el lenguaje y la cultura están estrechamente entrelazados, pero no se los considera sinónimos, porque hay otros sistemas semióticos dentro de una cultura. Por ejemplo, la comunicación no verbal o el arte visual, no son lingüísticos. Sin embargo, el lenguaje juega un papel importante, ya que sirve como un sistema de codificación para muchos (Halliday, 1979).

5.2. Definición de multiculturalismo

El multiculturalismo incorpora, en otras palabras, tanto una descripción de la experiencia vivida de la diversidad, como una receta para el manejo de dicha diversidad

(Malik, 2006). Por tanto, requiere el reconocimiento público de las creencias culturales, incluidas las que parecen ser muy distintivas entre los individuos extranjeros que deben tratarse como iguales y, que todos ellos, deben institucionalizarse en la esfera pública (Malik, 2006).

Muchos autores sostienen que una política multicultural es beneficiosa porque "conduce a una mejor integración de las comunidades inmigrantes porque la aceptación y tolerancia de los nuevos elementos culturales por parte de la población de la sociedad nacional mejoraría el intercambio de valores, la participación social y la económica de todas las personas" (Groenewold et al., 2013). Además, se considera que el multiculturalismo cumple uno de los aspectos principales de la integración cívica para ayudar a los inmigrantes a integrarse plenamente en la corriente principal de la sociedad, ya que leyes y políticas contra la discriminación son esenciales para una mejor integración (Banting y Kymlicka, 2013). Se considera que se pueden combinar enfoques más liberales y voluntarios para la integración cívica con un enfoque multicultural para formar una política potencialmente estable, acorde con un equilibrio independiente de sus propios límites (Banting y Kymlicka, 2013). De lo contrario, según Banting y Kymlicka (2013), las opiniones no liberales de integración cívica no serían compatibles con ninguna concepción significativa del apoyo multicultural para la diversidad.

Por lo tanto, el multiculturalismo otorga una preocupación política al respeto por las identidades que son importantes para las personas, argumentando que no deben ser desestimadas en nombre de la integración de la ciudadanía. Tales políticas crean un conflicto entre "nosotros y ellos", lo que hace que los miembros de los grupos minoritarios se unan para lograr más derechos debido a su sentido de la diferencia (Banting y Kymlicka, 2013).

En esta línea, Helbling (2013) también sostiene que un enfoque multicultural verdaderamente exitoso debe ser compatible con el poder garantizar la igualdad entre todos los individuos y clases que habitan en el país, sin importar su origen. Primero, debe garantizarse a cualquier individuo que participe dentro de la comunidad de su grupo minoritario cualquier tipo de apoyo, incluso moral y emocional. Segundo, el individuo debe tener un sentido de solidaridad grupal que garantice una actividad para la igualdad de derechos. Tercero, la cultura de un individuo debe ser reconocida y aceptada por la sociedad en general (Helbling, 2013). Malik (2006) también añade que uno de los métodos de multiculturalismo efectivo debe basarse en la redistribución financiera a las comunidades inmigrantes (Malik, 2006).

Para definir si un país específico practica o no tales políticas, es importante definir sus principios fundamentales. Kymlicka (2010) afirma que la política multicultural y / o la ciudadanía multicultural incluyen una combinación de ocho criterios:

- Afirmación constitucional, legislativa o parlamentaria del multiculturalismo a nivel central regional y municipal.
- Adopción del multiculturalismo en los currículos escolares.
- Inclusión de la representación / sensibilidad étnica en las órdenes de los medios públicos.
- Exención de los códigos de vestimenta que permite a los jóvenes alumnos pertenecientes a minorías religiosas usar símbolos de su fe, como los velos musulmanes o los turbantes Sikh en la escuela.
- Facilitar las reglas de adquisición de la ciudadanía.

- Financiamiento de organizaciones de grupos étnicos para apoyar actividades culturales.
- Financiación de la educación bilingüe o instrucciones en lengua materna.
- Acción afirmativa para grupos de inmigrantes desfavorecidos.

Los países que siguen varios criterios de estas políticas pueden considerarse de una manera u otra como los que practican alguna forma de multiculturalismo. La presencia de varios de los criterios de Kymlicka (2010) en su sistema de integración significa que los estados nacionales suavizan o anulan los procesos de asimilación, y reconocen el carácter distintivo de algunas minorías religiosas, culturales o lingüísticas que habitan el país, sin importar su tamaño o importancia.

Es importante mencionar que la asimilación no es totalmente opuesta al multiculturalismo, sino que es más bien un modelo paralelo que alienta a otros grupos a parecerse a la corriente principal y no a expresar sus diferencias en público. Por ejemplo, durante siglos la Francia asimilacionista todavía no ha borrado las identidades de sus minorías nativas. En la esfera privada, los corsos de habla italiana, franceses flamencos de habla holandesa y alsacianos de habla alemana, junto con bretones celtas, catalanes y vascos conservaron sus lenguas, culturas y tradiciones a pesar de desenvolverse totalmente en francés en público. El emperador Napoleón I fue criado en una casa tradicional corsa y, a pesar de hablar francés sin acento nativo, sirvió a los militares y gobernó el país como un francés típico. En contraste, el multiculturalismo fomenta la preservación de las identidades étnicas o religiosas de las minorías y permite que una persona se manifieste abiertamente como alguien más en público (Kymlicka, 2010).

Al mismo tiempo, han existido diversas críticas a las políticas multiculturales que culpan a las prácticas que promueven las mismas. Joppke (2004) ha mencionado que algunos argumentos se oponen a la política de fomentar la separación al permitir a las personas establecerse sin integrar y rechazar valores comunes al trazar líneas culturales. Además, el multiculturalismo ha sido criticado por negar los problemas relacionados con los inmigrantes y las minorías étnicas y, finalmente, por apoyar prácticas reprensibles o "atrasadas", como el trato desigual de las mujeres.

Por tanto, para lograr un multiculturalismo exitoso, el proceso de incorporación debe ser practicado adecuadamente durante todo el proceso de integración de inmigrantes, ya que la meta no se puede lograr instantáneamente. Helbling (2013) agrega que los políticos y los sociólogos deben monitorear ocho indicadores:

1. Se relaciona con el mejoramiento periódico de las condiciones económicas.
2. Movimiento territorial de los migrantes desde la formación de guetos a la dispersión de los mismos.
3. Se está moviendo de grupos sociales étnicos a una mezcla mixta relativamente libre.
4. Se trata de la formación de parejas interétnicas y matrimonios.
5. Se basa en la integración adecuada de las culturas étnicas de los grupos minoritarios en la corriente principal.
6. Se basa en el reconocimiento de que las personas y grupos deben ser tratados con igual respeto y preocupación.

7. Se basa en la legalidad y proporciona derechos especiales para los grupos desfavorecidos.
8. Aspecto político, se basa en la participación de organizaciones étnicas en los partidos políticos y los medios de comunicación de un país.

En conjunto, todas estas declaraciones y críticas expresan lo que se supone que las políticas multiculturalistas deben actualizar periódicamente y se basen en los aportes tanto de la comunidad inmigrante como de la sociedad en general. Todo el proceso incluye un conjunto complejo de prácticas sociales y económicas que se supone que permiten que las culturas aborígenes y extranjeras se adapten a una sola sociedad. Finalmente, no debe haber brechas serias en igualdad y oportunidad entre todos los grupos y ciudadanos, independientemente de su patrimonio o identidad (Modood, 2007).

5.3. Teoría del multiculturalismo

Aunque se pueden apreciar diversas interpretaciones sobre la idea de multiculturalismo, el denominador común es la política del reconocimiento. Fundamentalmente, el multiculturalismo responde a una idea de justicia, que enfatiza el derecho de las personas y grupos para ser culturalmente diferentes, al mismo tiempo que reconoce y abraza las luchas contra la opresión impuesta por los grupos dominantes a las minorías debido a sus diferencias culturales (Kymlicka, 1995; Parekh, 2006; Modood, 2013). La idea principal del multiculturalismo es una respuesta normativa a la cultura predominante y a los actos de injusticia y desigualdad en las sociedades (Kymlicka, 2002).

La filosofía política del multiculturalismo es uno de los enfoques normativos de la situación actual sobre la diversidad cultural en las sociedades occidentales. La conducta sociopolítica del multiculturalismo está enmarcada y articulada, no en términos absolutos, sino que en una variedad de formas dependiendo de los determinantes complejos del contexto espacio-temporal. De acuerdo con Modood (2013), el 'multi' en el término multiculturalismo por un lado enfatiza la pluralidad y multiplicidad del concepto, y por otro lado, hace hincapié en las políticas específicas y arreglos institucionales multiculturales que deben ser personalizados para satisfacer las vulnerabilidades y diversas necesidades.

El multiculturalismo contemporáneo, habitualmente, se considera que tiene sus raíces en un discurso del primer ministro canadiense Sir Wilfrid Laurier en 1905, donde este sostuvo que:

Nosotros no podemos anticipar, y no queremos, que cualquier individuo debería olvidar su tierra origen o sus antepasados. Permítales mirar al pasado, pero que también miren hacia el futuro; déjalos mirar a la tierra de sus antepasados, pero déjalos mirar también a la tierra de sus hijos (citado en Roddick, 2010, p. 72).

Considerando este discurso como antecedente, Canadá tomó la iniciativa al adoptar la Política de multiculturalismo en 1971 (Qadeer, 2005), y en 1988 entró en vigor la Ley de multiculturalismo con el marco de política de participación ciudadana, justicia social e identidad (Derouin, 2004). Reconociendo y fomentando las prácticas y creencias de personas de diferentes culturas, y oponiéndose al concepto de asimilación dominante o al anfitrión de la cultura, como es el caso en la mayoría de los países europeos, o el crisol de los Estados Unidos. La filosofía del multiculturalismo se ha

desarrollado desde entonces y está muy instaurada el discurso político y público en diversos países alrededor del mundo (Sandercock y Brock, 2009).

Las políticas inspiradas en ideas multiculturales surgieron de forma general durante la década de 1960 como una respuesta ante la creciente necesidad de definir ante la ciudadanía, las diferencias históricamente inevitables de los grupos, y también para filtrarlos y enmarcarlos a través del lenguaje de los derechos humanos, las libertades civiles y la democracia (Kymlicka, 2010). El multiculturalismo como teoría normativa para los derechos de las minorías aborda las ideologías políticas de las naciones, teniendo como principal premisa el respeto a la ciudadanía y las identidades étnicas, pero también es una ideología para la protección de los tres grupos principales de minorías en las democracias occidentales (Kymlicka, 2010):

- Pueblos indígenas: como los maoríes en Nueva Zelanda, los aborígenes en Australia y Canadá, los sami en Escandinavia, etc.
- Grupos nacionales subestatales: como el Quebecois en Canadá, los catalanes en España, etc.
- Grupos de inmigrantes.

Dadas las inquietudes y preocupaciones similares a las mencionadas, se han llevado a cabo diversos intentos para abordar la situación actual de la diversidad cultural en las sociedades multiculturales de Occidente, sociedades que cuentan con un grado de diversidad cultural, incluyendo más de una comunidad cultural, y que están categorizadas como sociedades multiculturales. Sin embargo, según Parekh (2006), una sociedad multicultural podría ser percibida como un monoculturalista o multiculturalista, dependiendo de su respuesta ante la diversidad cultural. En otras

palabras, existen diferentes enfoques hacia una sociedad multicultural, sin embargo, se pueden identificar dos categorías principales: monoculturalista y multiculturalista (Parekh, 2006). Mientras que la última fomenta y aprecia la diversidad cultural, la primera dirige su atención a la cultura del grupo dominante dentro de la sociedad.

En el enfoque multiculturalista, la diversidad de culturas es reconocida y apreciada, y la sociedad respeta las demandas culturales de sus diversas comunidades. En el enfoque monoculturalista, la sociedad intenta asimilar las diferentes comunidades desde el punto de vista de la cultura dominante (Parekh, 2006). Una sociedad monocultural corre el riesgo de privilegiar el estilo de vida, así como la participación de las personas de la comunidad principal en las prácticas sociales (Allen y Cars, 2001). Una sociedad multiculturalista se asocia con la "ciudadanía diferenciada por grupo", en la que los grupos de personas con diferencias socioculturales exigen un tipo de ciudadanía que acomode sus diferencias (Kymlicka, 1995).

De acuerdo con Parekh (2006), el multiculturalismo se trata de la relación e interacción entre diferentes culturas en un contexto igual y justo, donde la cultura predominante no ha impuesto sus valores, normas y cosmovisión a otros.

La perspectiva multicultural aboga por la gobernanza de la comunidad multicultural sobre la base del reconocimiento de las identidades culturales y étnicas existentes presentes en la sociedad, y enfatiza que una gobernabilidad justa de una sociedad multicultural solo podría derivarse de una interacción equitativa entre culturas diversas (Parekh, 2006). A pesar de lo que pueda parecer, los teóricos multiculturales mantienen que no es una forma de pensar utópica, sino una idea de política que define la ciudadanía y un conjunto de políticas reales en la sociedad civil (Modood, 2007).

Como política de reconocimiento, la agenda filosófica y política del multiculturalismo tiene que ver con las facetas de la diversidad y la identidad de individuos y grupos que están integrados y derivados de la cultura (Parekh, 2006). Eso significa que, aunque el multiculturalismo se trata de diversidad y diferencia de grupos, es más particularmente sobre las diferencias que están relacionadas con las culturas. Se trata de grupos de personas categorizadas debido a sus diferencias culturalmente integradas, que pueden ser en términos de creencias o prácticas, individual o colectivamente, y la forma en que organizan sus vidas (Parekh, 2006), y la forma de su identidad personal y social (Parekh, 2006). Sin embargo, muchas diferencias en el comportamiento no pueden asociarse con la cultura y tienen sus raíces en otras lógicas distintas a las culturales (Madanipour, 2007).

Basado en el discurso que rodea al multiculturalismo, uno de los factores que distingue este enfoque político de las tradiciones filosóficas y políticas ortodoxas liberales, conservadoras y de otro tipo, es el énfasis multicultural en los grupos sociales, las comunidades culturales y la naturaleza multifacética y fluida de las comunidades. Dadas las afinidades culturales como una fuente de agrupaciones sociales, es importante conceptualizarlas no como coherentes y absolutas, sino de forma múltiple y relacional con otras identidades y categorías sociales (Young, 1990). En este sentido, el informe *El futuro de Reino Unido multiétnica* (2000) es uno de los primeros esfuerzos políticos formales para tratar de analizar la relación entre la cohesión social y la diversidad cultural en la sociedad multiétnica de Reino Unido, y ofrece nuevos conocimientos sobre la forma en que debería reconocer a los grupos sociales, comunidades y ciudadanos. Enfatizando los aspectos culturales de las etnias, el informe evita la denominación radicalizada del término "minoría étnica" y sostiene que cada individuo de una u otra forma pertenece a un grupo étnico (Parekh, 2001). De hecho, la

diferenciación grupal es un aspecto inevitable de los modernos procesos sociales complejos (Young, 1990), a través de los cuales cada comunidad o grupo social puede expresar sus similitudes y diferencias en relación con otros grupos para una estructura compartida de autoridad o comunidad como fuente de cohesión social en una sociedad multiétnica. El informe arroja luz sobre la naturaleza porosa y fluida de las comunidades.

Parekh (2001) describe Reino Unido como un ejemplo de una comunidad de individuos y comunidades. Por un lado, cada sociedad se percibe esencialmente como una comunidad de comunidades superpuestas; es decir, cada comunidad, como grupo social, tiene afinidades con otras comunidades y no es internamente homogénea. Por otro lado, todos los ciudadanos son al mismo tiempo miembros de diferentes grupos políticos, cívicos, regionales, culturales y otros grupos sociales y comunidades.

Los procesos sociales, que constituyen las comunidades y definen las afinidades de los individuos, pueden sin embargo sufrir cambios a lo largo del tiempo. Por lo tanto, el informe sostiene que las comunidades son "fluidas, superpuestas, internamente diversas y sujetas a una reconstitución constante" (Parekh, 2001, p. 109).

En su informe posterior; *The Future of Multi-Ethnic Britain: Reporting on A Report*, Parekh (2001) afirma que: " aunque las comunidades eran importantes para sus miembros y merecían reconocimiento público, eran inherentemente fluidas, plurales y superpuestas, y no deberían permitirse oprimir a sus miembros"(p. 115).

Describiendo a la comunidad como mixta e inherentemente fluida, Parekh (2000) enfatiza que la pertenencia a individuos y grupos no se limita a grupos rígidos específicos. En cambio, cada grupo individual puede ser miembro de una variedad de comunidades simultáneamente. Por lo tanto, la pertenencia a diferentes comunidades

puede superponerse y provocar una situación en la que un individuo puede ser miembro de dos o más comunidades cuyos otros miembros no comparten los mismos valores culturales, creencias y prácticas.

Otro de los autores que ha trabajado en este concepto es Allison Davis que, al comienzo de su carrera, se centró en la investigación para obtener información sobre las clases culturales / sociales que fueron creadas por la carrera. Los estudios de Davis en antropología también fueron una inspiración profunda para los educadores.

James Banks (1996) cita a Davis (1996):

Toda resolución de problemas humanos, como han indicado los antropólogos, incluye un aprendizaje cultural. La cultura, recordemos, puede definirse como todo comportamiento aprendido por un individuo en conformidad con un grupo. La cultura, ya que enseña a la persona, y no solo reconoce ciertos fenómenos, sino también ciertos símbolos de los fenómenos y las relaciones lógicas entre ellos (p. 124).

La cultura también establece los objetivos de los problemas humanos y enseña las inferencias (lógica) que las personas de una determinada cultura consideran como aceptables (1996). Davis se apasionó cada vez más por la educación igualitaria para los ciudadanos afroamericanos. Sus investigaciones, conferencias y escritos sobre cultura comenzaron en la década de 1940 y continuaron hasta la década de 1970.

A través de sus actividades académicas, el creciente interés de Davis en promover el avance de los grupos minoritarios en los Estados Unidos a través del sistema educativo sigue siendo evidente. Este cambio es citado por Michael R. Hillis en una cita de Davis (1995):

Debemos hacerlo, es posible que una proporción mucho mayor de gente de color obtenga los tipos de ocupaciones, ingresos, educación y protección legal necesarios para la capacitación de la clase media... y debemos aprender a hacer un nuevo tipo de trabajo correctivo con las personas, por medio de los cual los orientamos hacia nuevos objetivos y les mostramos las técnicas para alcanzar estos objetivos (p. 34).

Al mismo tiempo Hillis (1995) sostiene que las contribuciones históricas de Davis siguen siendo importantes para entender el desarrollo de la educación multicultural. A pesar de los años que han pasado desde su investigación, esta proporciona la base teórica sobre la cual se construyen muchos de los objetivos y las premisas de la educación multicultural. Además, el trabajo de Davis (1995) lleva consigo un nivel de perspicacia que no se debería ignorar en los debates educativos actuales. La autora enfatizó a través del trabajo de su vida la necesidad de estudiar y apreciar la cultura afroamericana para eliminar la disparidad entre la cultura dominante y las minoritarias.

No obstante, el tema del multiculturalismo se ha convertido en un término recurrente a nivel mundial debido a los constantes movimientos migratorios que han sucedido durante las últimas décadas, motivados por el carácter globalizado de las sociedades occidentales, tal como se analizará en los siguientes apartados.

5.4. Multiculturalidad vs. interculturalidad

Respecto a este punto, Echeto y Sartori (2004) rechazan la oposición que se suele hacer entre la multiculturalidad y la integración sociopolítica. Por un lado, critican la idea de

que la multiculturalidad alienta a las personas, especialmente a los inmigrantes, a retirarse a comunidades culturales cerradas y, por lo tanto lleva a guetización. En su opinión, la gran mayoría de los inmigrantes están dispuestos a integrarse en la sociedad de acogida, por tanto, la guetización no es el resultado de un reconocimiento demasiado grande de diferencias culturales, pero sí corresponde a una mezcla de discriminación y falta de oportunidades, ya que la principal motivación de los inmigrantes en las democracias desarrolladas es encontrar nuevas oportunidades, de trabajo, educación, o autoexpresión, para ellos mismos y especialmente para sus hijos. Por tanto, solo cuando esta esperanza se ve frustrada, es cuando se bloquea el camino hacia un trabajo y una educación más gratificantes y, por tanto, un sentimiento de alienación y hostilidad hacia la sociedad receptora puede crecer, e incluso puede generar un rechazo a la corriente dominante y su ética (Echeto y Sartori, 2004).

Por lo tanto, cuando se entiende correctamente el propósito de la multiculturalidad no es sólo el reconocimiento de las diferencias, sino también el logro de una mayor integración social e igualdad. En otras palabras, la multiculturalidad está estrechamente vinculada al desarrollo de los principios democráticos. Sin embargo, el término "multiculturalidad" puede entenderse en un sentido más restringido. Mientras que, en el sentido más amplio, la palabra se refiere a una política que apunta a (Droguett, 2016):

- a) Reconocer las diferencias culturales.
- b) Facilitar la integración social y política de inmigrantes.

Ante lo cual, la multiculturalidad, en el sentido estricto de la palabra, es una forma de lograrlo. Este es el objetivo de la multiculturalidad, mientras que la interculturalidad se centra en otro. De hecho, lo que diferencia a ambos conceptos no es

tanto las políticas que se persiguen, ya que, en términos prácticos, la multiculturalidad y la interculturalidad lleva a políticas muy similares. En Canadá, por ejemplo, justifican la práctica de “alojamiento razonable”, especialmente en escuelas públicas y oficinas. Por lo tanto, la principal diferencia entre los dos conceptos radica en las "historias" que cuentan o a las que hacen referencia (Kymlicka, 2003).

Por ende, se podría decir que la multiculturalidad le da mayor peso al reconocimiento del pluralismo mientras que la interculturalidad pone el énfasis en la integración. Detrás de esta diferencia aparentemente retórica, existe el contraste entre Quebec y el resto de Canadá. En el Canadá anglófono, en el cual la mayoría de la población ha sido durante mucho tiempo de ascendencia británica, es decir, inglesa, escocesa e irlandesa. Por consiguiente, hubo una correspondencia entre la cultura dominante y la composición de la ciudadanía. Acorde con Taylor (2016), había una fuerte "anglo-normatividad". Sin embargo, este ya no es el caso, ya que la Canadá anglófona ahora está formada por una pluralidad de comunidades entre las cuales las personas de ascendencia británica son una minoría (aproximadamente un tercio de la población) (Kymlicka, 2003).

Otro factor es el avance social de los ciudadanos de origen británico en Canadá que se han abierto camino a posiciones de importancia en todos los ámbitos de la vida. En consecuencia, la "identidad anglo-normativa" ya no es dominante, o tiende a perder su predominio. Por supuesto, esta es una sociedad de habla inglesa, pero el idioma inglés es un mero vehículo para la integración social y la participación política. En Quebec, la situación es bastante diferente, ya que hasta el 70% de los habitantes son de ascendencia francesa, y como todos saben, la política de Quebec es preservar una cultura francófona que define la identidad histórica de los ciudadanos. Este trasfondo

sociológico e histórico explica la distinción entre multiculturalidad e interculturalidad. De acuerdo con Villodre (2012), la multiculturalidad y la interculturalidad son dos patrones de relaciones culturales.

Como se ha visto, tanto la multiculturalidad como la interculturalidad son formas de acomodar el pluralismo cultural y facilitar la integración. En el caso de la multiculturalidad, sin embargo, la integración significa integración en la sociedad. Los inmigrantes deben encontrar trabajos, desarrollar sus proyectos de vida, cumplir con sus deberes cívicos, etc. El uso de un lenguaje común es culturalmente neutral, y permite a las personas de diferentes orígenes y comunidades interactuar entre sí. En el caso de la interculturalidad, la integración no sólo significa integración en la sociedad, sino que conlleva también una integración en una cultura específica (Villodre, 2012).

Los inmigrantes juegan su parte en el desarrollo de la sociedad, y se considera que desempeñan su papel en la preservación y el desarrollo de la cultura de acogida. Por tanto, aquí radica la principal diferencia entre las "historias" contadas, definiendo dos conceptos principales (Kymlicka, 2003):

- La historia "múltiple" restaura la identidad etnohistórica tradicional y se niega a poner cualquier otra en su lugar. Todas estas identidades coexisten en la sociedad, pero ninguna está oficializada.
- La historia "inter" parte de la identidad histórica reinante, pero va evolucionando en un proceso en el que todos los ciudadanos, de cualquier identidad, tenga voz y nadie tiene un estado privilegiado.

La distinción de Taylor (2016) entre multiculturalidad e interculturalidad es interesante y cuestionable, ya que cada lengua lleva su propio patrimonio histórico. Con

esto no se habla de que cualquier lenguaje es en sí mismo el portador de valores éticos, lo que obviamente no es cierto, sino que nos referimos a que el patrimonio histórico está más o menos integrado en las instituciones sociales y culturales, como es el caso de las escuelas, universidades, currículos académicos, etc., en los cuales se enseña y practica el idioma. Por tanto, el idioma de aprendizaje que se imparte en las escuelas y universidades, aunque sea leyendo los libros que conforman el currículum clásico, conlleva un proceso de aculturación que no es neutral.

Sin embargo, lo interesante es que Taylor (2016), al final del artículo publicado en Filosofía y la crítica social, afirma que la noción de interculturalidad de Canadá podría servir de modelo para los estados nacionales europeos. Porque en los países europeos hay una cultura nacional de integración de la mayoría de la población, la cual significa una integración en la cultura nacional del país. Al mismo tiempo, tal integración de los recién llegados es un factor clave en el desarrollo de la cultura nacional, lo que alienta a la cultura anfitriona a ampliar sus perspectivas y abrirse a nuevas interpretaciones.

5.5. Multiculturalismo en Europa

Las características del contexto europeo suponen un entorno idóneo para el desarrollo del multiculturalismo y la interculturalidad, ya que diversos países tienen una identidad histórica importante que todavía es compartida por la gran mayoría de sus ciudadanos; al mismo tiempo, la mencionada identidad frecuentemente se centra en un idioma que no se habla en otros lugares, y está bajo la presión de lenguajes más grandes y globalizados. Además, los mismos temores que no se encuentran totalmente estructurados para el futuro de su cultura y forma de vida pueden surgir en el continente,

lo cual hace que la historia intercultural se ajuste mejor que la multicultural (Banting y Kymlicka, 2013).

De esta forma, en Europa la interculturalidad podría ser una forma de integrar a las minorías y a los recién llegados para que puedan participar en el desarrollo de la sociedad de acogida y en su cultura. Esto supone que los inmigrantes y / o miembros de minorías sean tratados como iguales, es decir, como compañeros en tal desarrollo. Sin embargo, aquí radica un problema. En la mayoría de las sociedades europea, existe el temor de que los recién llegados puedan alterar la cultura mayoritaria y el estilo de vida, un temor que "ellos" podrían cambiar a "nosotros". O de una manera más negativa, existe el temor de que los inmigrantes quieran transformar la cultura de acogida para crear sus propias comunidades autónomas dentro de la misma. De esta concepción nace la exigencia de que los inmigrantes y miembros de minorías adopten las mismas costumbres y formas de vida que los ciudadanos nacionales (Kymlicka, 2010).

Aprender el idioma nacional y adoptar la misma ética básica no es suficiente, los inmigrantes deben ser "como nosotros", y esta asimilación se convierte en la condición de la integración, mientras que las políticas que defienden la limitación estricta de la inmigración y el regreso de los inmigrantes a sus países se vuelven populares, ya que tales miedos y desconfianza generan marginación y hacen más difícil para los inmigrantes el acceso a empleos, vivienda, etc., el resultado es precisamente lo que debe prevenirse, es decir, una tendencia a la creación de guetos y al resentimiento hacia la sociedad de acogida que, a su vez, alimenta los temores y sospecha de la mayoría (Kymlicka, 2010).

De esta forma se establece una especie de círculo vicioso que, acorde con diversos expertos, debería y podría ser revertido. Para llegar a esto es necesario llegar a

los líderes de la minorías y recién llegados, considerándolos como compañeros y piezas fundamentales para llevar a cabo la implementación de un escenario intercultural. Si la promulgación de este escenario tiene los resultados esperados, puede generar un sentido de gratitud y una forma de patriotismo, como se puede ver en Estados Unidos, entre los inmigrantes cuyo principal deseo es integrarse en la sociedad de acogida para tener una vida mejor para sí mismos y sus hijos (Malik, 2006).

Esta concepción de integración social puede parecer exageradamente optimista, pero no lo es; la interculturalidad es necesaria para superar los temores y la desconfianza mutua, al mismo tiempo que se dejan de lado los temores y desconfianza, lo cual resulta necesario para lograr la interculturalidad y hacer que funcione.

Diversos autores sostienen que esta forma de acomodar el pluralismo se adapta mejor a la mayoría países europeos. Sin embargo, no se aplica a la UE como tal, ya que a diferencia de sus estados miembros, la UE es una instancia de multiculturalismo más que de interculturalidad. Esto parece obvio en lo relacionado con el uso de un lenguaje común. El uso del inglés como lenguaje común es neutral en el sentido de que no es el lenguaje de una nación dominante. Incluso se podría experimentar una situación muy peculiar, en caso de que finalmente el Reino Unido consume la idea del Brexit y abandone la Unión Europea, la lengua común de los europeos sería una lengua extranjera para todos ellos, excepto para los irlandeses. Sin embargo, si se quiere profundizar más, es necesario analizar de forma detallada el contexto general. Desde un punto de vista puramente descriptivo, la diversidad cultural en Europa es enorme. Hay 28 estados miembros y aproximadamente 500 millones de habitantes en la UE. Hay 24 idiomas oficiales, y muchos más si se considera dialectos e idiomas regionales. La diversidad también es religiosa, ya que Europa es uno de los “puntos de encuentro” de

las “religiones del libro”: catolicismo, islam, judaísmo, ortodoxos y las diversas vertientes del protestantismo (Banting y Kymlicka, 2013).

No obstante, y de forma paradójica, los rasgos más llamativos de la UE son a menudo pasados por alto. Cuando se piensa en la UE, por ejemplo, se centra principalmente en los llamados grandes países: Alemania, Francia, Reino Unido y, en menor medida, Italia, España y Polonia. Es cierto que si se suma la población de estos seis países, asciende a más de dos tercios de la población europea. Sin embargo, al considerar los Estados miembros europeos, la gran mayoría de los mismos son países pequeños. Tres cuartos de los estados miembros de la UE tienen menos de 20 millones de habitantes. Por tanto, cuando la UE alcance su punto álgido de madurez, la pregunta es si podrá considerarse como una organización política donde una gran mayoría de los estados pequeños son liderados por una minoría de países más grandes o si esta asimetría política será compensada por diferentes tipos de alianzas entre las naciones más pequeñas (Taylor, 2016).

Además de la diferencia en tamaño y población, se debe tener en cuenta las idiosincrasias políticas de los Estados miembros de la UE. Por supuesto, se supone que todos son estados democráticos, pero hay enormes diferencias que se heredan del pasado. La diferencia más obvia está entre las repúblicas y monarquías. El importante papel simbólico de las monarquías históricas en algunos estados miembros de la UE son suficientes para indicar lo difícil que es concebir una política integrada.

Por otra parte, hay diferentes tipos de estados-nación en Europa. En la región central, la nación-estado típica consiste en una nación que coexiste con sus minorías; por ejemplo, la minoría húngara en Rumania. En Europa occidental, tal patrón no se aplica, ya que ni los escoceses en el Reino Unido ni los turcos en Alemania son

minorías en comparación con los húngaros que están en Rumania. También hay diferencias significativas en los patrones de política de integración. Hay estados centralizados como Francia, estados federales como Alemania, etc. Todos estos estados tienen identidades narrativas distintivas y con un claro sentido de su identidad histórica (Taylor, 2016).

No obstante, cuando se trata del tema del multiculturalismo europeo, se debe determinar en qué sentido se habla de multiculturalismo. De hecho, la palabra "multiculturalismo" se aplica al contexto europeo en dos o, quizás, tres formas diferentes. Primero, la palabra se refiere a las diversas culturas nacionales. Europa es una sociedad multicultural en el sentido de que existe una pluralidad de culturas que conviven sobre la base de un conjunto común de valores y modos de comunicación. Segundo, la palabra se refiere a la forma en que cada estado miembro de la UE se adapta a su propio pluralismo interno. En tercer lugar, hay una especie de multiculturalismo que resulta de la "endomigración" europea o migración interna, la cual se define como aquellas personas que migran de un país europeo a otro: los polacos que se establecieron en el Reino Unido, los españoles que emigraron a Alemania, o el caso particular de los romaníes, lo cual no es nada nuevo, ya que la historia de Europa no es solo una historia de religión, lingüística y conflictos políticos. También es una historia de constantes migraciones de personas e ideas a través del continente (Taylor, 2016).

Estas formas de multiculturalismo plantean diferentes tipos de problemas. Por ejemplo, la forma en que cada estado nación acomoda su propio pluralismo cultural depende del origen de este pluralismo. Algunos estados-nación son constitutivamente multinacionales, mientras que otros son multiculturales debido a un flujo constante de

inmigrantes. Como Kymlicka (2010) ha demostrado, la diferencia entre sociedades multinacionales y poliétnicas requiere diferentes tipos de soluciones. Una sociedad multinacional no es multicultural de la misma manera que lo es una sociedad de inmigrantes. El otro interrogante se plantea por el factor teológico-político, ya que cuando se habla de multiculturalismo se debe considerar que existen dos temas particularmente sensibles: el lingüístico y el religioso.

Actualmente, los problemas con el multiculturalismo se centran en gran parte en la cuestión del islam, debido a la presencia de una población sustancial de musulmanes que residen en los países europeos. La actitud hacia el Islam, sin embargo, depende de las relaciones entre los aspectos religiosos y políticos de cada país. El proceso de secularización se ha desarrollado de diferentes maneras en cada uno de los Estados miembros de la UE. El tipo de relación entre iglesia y estado que prevalece en cada uno de ellos determinan su percepción sobre la multiculturalidad (Malik, 2006). No obstante, este aspecto se analizará de forma detallada en el siguiente apartado.

5.6. Problemas del multiculturalismo

Hace treinta años, muchos europeos vieron el multiculturalismo como la entrada a una sociedad inclusiva y diversa, y una respuesta a los problemas sociales de Europa. En la actualidad, un número cada vez mayor lo considera una causa de los mismos. Esta percepción ha llevado a algunos políticos de los principales países a denunciar públicamente el multiculturalismo y los peligros que consideran que conlleva. Estas afirmaciones han impulsado el éxito de los partidos de extrema derecha y políticos populistas en toda Europa, desde el Partido por la Libertad en los Países Bajos hasta el Frente Nacional en Francia. Y en los casos más extremos, ha inspirado actos de

violencia, como el ataque homicida de Anders Behring Breivik en La isla noruega de Utøya en julio de 2011 (Andersson, 2012).

Acorde con los críticos del multiculturalismo, Europa ha permitido la inmigración excesiva sin exigir suficiente integración, generando un desajuste que ha erosionado la cohesión social, socavado las identidades nacionales y degradado la confianza pública. Sin embargo, los defensores del multiculturalismo responden que el problema no es demasiada diversidad sino demasiado racismo. Pero la verdad sobre el multiculturalismo es mucho más compleja que cualquiera de estas dos opiniones, el multiculturalismo se ha convertido en un tema recurrente de otras cuestiones sociales y políticas, como es el caso de la Inmigración, identidad, desencanto político, declive de la clase trabajadora. Al mismo tiempo, los diversos países de la Unión han seguido caminos distintos. El Reino Unido ha tratado de dar a las diferentes comunidades étnicas más igualdad y participación en el sistema político. Francia tiene políticas multiculturales complejas en favor de las asimilacionistas. Los resultados específicos también han variado: en el Reino Unido, ha habido violencia específica, mientras que, en Francia, la relación entre las autoridades y las comunidades del norte de África se han vuelto muy complejas (Maíz, 2003).

No obstante, las consecuencias generales han sido las mismas: sociedades fragmentadas, minorías alienadas y ciudadanías resentidas. Como herramienta política, el multiculturalismo no solo ha funcionado como una mera respuesta a la diversidad, sino también como un medio para restringirla. Y esa idea revela una paradoja: las políticas multiculturales aceptan como un hecho que las sociedades son diversas, pero asumen implícitamente que dicha diversidad termina en los comienzos de las comunidades minoritarias, buscando institucionalizar la diversidad poniendo etiquetas

étnicas y culturales, mientras se definen sus necesidades y derechos. Tales políticas, en otras palabras, han ayudado a crear las mismas divisiones que se debían prevenir (Joppke, 2004).

Por tanto, el comprender los muchos aspectos del debate multicultural requiere un entendimiento del concepto en sí mismo. El término "multicultural" ha llegado a una sociedad que es particularmente diversa, generalmente como resultado de inmigración, junto con las políticas necesarias para gestionar dicha sociedad. Por lo tanto, incorpora tanto una descripción de la sociedad como las directrices para tratar con la misma.

Tanto los defensores como los críticos del multiculturalismo aceptan ampliamente la premisa de que la inmigración masiva ha transformado las sociedades europeas haciéndolas más diversas. Hasta cierto punto, esto parece, evidentemente. Actualmente, Alemania es el segundo destino más popular para los inmigrantes, después de los Estados Unidos. En 2013, más de diez millones de personas, o un poco más del 12% de la población, eran extranjeros. En Austria contaban con un 16%; en Suecia un 15%; y en Francia, Estados Unidos y Reino Unido, alrededor del 12%. Desde una perspectiva histórica, sin embargo, afirmar que estos países son más plurales que nunca no es tan sencillo como pueda parecer (Andersson, 2012).

Por ello, se definen una serie de consecuencias involuntarias del multiculturalismo. El concepto de las mencionadas consecuencias proviene del estructuralista estadounidense Merton (1957), que las define como consecuencias imprevistas de la intencionalidad de la acción social. Su principal intención era centrar la atención en el hecho de que cualquier acción social, sin importar los beneficios que contempla, no puede anticipar hasta el último detalle y algo siempre puede salir mal, porque la realidad social es demasiado compleja. Lo cual se puede aplicar al

multiculturalismo, el cual se ha convertido en una forma muy prometedora de hacer frente a la creciente migración en Europa. Sin embargo, el multiculturalismo realmente no ha tenido éxito en una tarea tan compleja como esta y ha conllevado diversas consecuencias no deseadas.

El multiculturalismo es a menudo criticado por su conexión con el tribalismo y la desconsideración al intentar preservar todas las diferencias. Esto lógicamente llega a la situación en la que los cambios dentro de la cultura protegida y preservada no son tolerables. La libertad individual dentro de la libertad cultural también está estrechamente relacionada con este tema (Kymlicka, 2003). Favell (2001) incluso culpa al multiculturalismo de la desintegración de la sociedad y de su segmentación cultural, lo cual conlleva el desarrollo de una serie de problemas, como la xenofobia y tendencias nacionalistas, exclusión social y fragmentación de la sociedad.

- Xenofobia y tendencias nacionalistas: La xenofobia representa el miedo a los demás y todo lo que es diferente. No se ha podido demostrar si las personas que tienen miedo a todo lo desconocido y diferente desarrollan este tipo de ideas o si está principalmente supeditado al patrimonio cultural. Sin embargo, el multiculturalismo tiene un papel muy importante en el desarrollo de la xenofobia en general. Las tendencias nacionalistas también se basan en parte en la xenofobia, sin embargo, su causa principal se encuentra en un esfuerzo por proteger una agrupación considerada como frágil, la nación (Andersson, 2012).

Al mismo tiempo, la identidad se puede considerar como otro producto muy frágil y valioso dentro de la nueva modernidad. Antes de esta nueva modernidad todo lo relativo a la identidad era mucho más sencillo. Por un lado, la identidad era en gran

medida firmemente adscrita, mientras que, actualmente, la identidad es un proyecto y una tarea que las personas necesitan completar en su vida (Dervin, 2011). Por otro lado, la identidad era confirmada y fortalecida principalmente a través de la propia definición y la de otros. Mientras que en la sociedad actual los otros ya no confirman la identidad, sino que producen un efecto contrario, ya que la ponen en peligro, porque las culturas viven juntas en un lugar y es difícil definir los únicos valores y normas correctos (Zemni, 2002). En este contexto el multiculturalismo realmente contribuye a la confirmación de las identidades y apoya la solidaridad y la cooperación dentro de una cultura particular o grupo. La razón principal de ello es la separación de culturas, que permite generar una serie de hostilidad práctica basada en características atribuidas a cualquier cosa desconocida.

Esta hostilidad práctica puede expresarse de maneras diferentes: desde prejuicios hasta la falta de voluntad para atribuir a los miembros de diferentes grupos cualquier característica positiva, incluso generando muestras de odio abierto, el cual es tolerado por gran parte de la cultura de acogida.

Otro tema importante en relación con la identidad es el esfuerzo por proteger las fronteras, ya que los extranjeros ponen en peligro y cuestionan todo lo que se tiene por derecho e inmutable, incluso a través de su presencia y su vida cotidiana en la sociedad. Por ello, se tiende a poner mayor énfasis en la protección de las fronteras para controlar la “invasión” y no tener que legitimar repetidamente la estructura social, valores y normas predominantes. El multiculturalismo resuelve este problema de una manera realmente única: por la declaración de que todas las culturas son igualmente valiosas y se elimina la necesidad de interactuar profundamente con representantes de diversas culturas sobre una base común (Verkuyten, 2006).

La xenofobia es entonces algo que hasta cierto punto estaba presente en la sociedad, pero se ha vuelto significativamente más fuerte, debido a la falta de importancia de la comunicación multicultural.

La xenofobia también legitima las tendencias nacionalistas dentro de la sociedad independientemente de su progresividad. Las tendencias nacionalistas pueden describirse como un esfuerzo por preservar la nación que no debe ser alterada por representantes de otras naciones, principalmente porque se pretende preservar el país y la sociedad tradicional del mismo. La asimilación es el método más frecuente de integración de inmigrantes en países nacionalistas, pero a menudo se acompaña de una paradoja, en la que las minorías por una parte intentan integrarse, pero por la otra no se les permite ser la parte real de un nuevo país (Verkuyten, 2006).

- Exclusión social: La exclusión social se convirtió en parte de las agendas de política social recientemente. En contraste con la pobreza, se centra en grupos e individuos que son empujados continuamente hacia y detrás de los límites de exclusión de la sociedad en general. Por otro lado, la pobreza está relacionada con la estratificación social basada principalmente en los ingresos.

El concepto de exclusión social se enfoca en la dimensión horizontal de la estratificación social y el acceso desigual a todas las fuentes de ayuda para todos los miembros con pleno derecho de la sociedad particular (Navas et al., 2001). La exclusión social puede tener muchas dimensiones en las cuales las personas pueden ser excluidas; por ejemplo, la exclusión del mercado laboral, cultural, político y la exclusión social.

La forma en que el multiculturalismo conduce a la exclusión social vuelve a ser inherente a la incapacidad de comunicarse por parte de todas las culturas dentro de

sociedades multiculturales. Ante ello, se abandona el multiculturalismo y emerge la exclusión social de forma completamente natural que comienza con el miedo a los demás, y la formación de enclaves de personas con similares características que se separan voluntariamente y que se ven obligados a formar estos grupos, y que posteriormente se les niegue el acceso a las fuentes de ayuda que existen en la sociedad en la que viven (Romero, 2003).

Dentro de estas comunidades se refuerza el temor y la hostilidad mutua. Como resultado, los miembros de las minorías están sujetos a la estigmatización, lo que significa que están adscritos a cualquier característica que es incompatible con la cultura de la mayoría. Esto lleva a la segregación, que es un intento de dejar de lado los estigmatizados para no tener que lidiar con ellos.

Para cada sociedad la exclusión social es un problema, porque pone en peligro la cohesión social al mismo tiempo que se relaciona estrechamente con la integración. Si la comunidad no está lo suficientemente integrada, es debido a la exclusión social. Según Plaut et al., (2011), una comunidad integrada es aquella en la que todos los miembros sienten que su presencia es deseada y deseable. En línea con lo anterior, Romero (2003) afirma que el éxito de la integración depende de la medida en que el grupo externo pueda movilizar la solidaridad del núcleo del grupo. La solidaridad en este caso significa sentimiento subjetivo de unidad con los miembros del propio grupo. La integración significa entonces la voluntad de la mayoría para ampliar su núcleo y compartir las ventajas de ser miembro con otras personas de fuera de grupo. Sin embargo, esta buena voluntad depende siempre de la capacidad del grupo externo para borrar todas las diferencias entre ellos y el grupo central.

- Fragmentación de la sociedad: La fragmentación de la sociedad puede ser otra consecuencia importante del multiculturalismo. Fragmentación aquí significa descomposición de la sociedad en varios aspectos culturales, religiosos u otros (Verkuyten, 2006).

El principal problema de la fragmentación es que nuevamente pone en peligro la cohesión social. Por otra parte, las sociedades en los últimos tiempos son como arenas movedizas y es comprensible que integrarse en algo tan cambiante e incierto es casi imposible, lo que tampoco es positivo para la cohesión social.

La cohesión social depende en gran medida de la redistribución, el reconocimiento y la solidaridad. El multiculturalismo trata de construir la cohesión social sobre la idea de igualdad general. Desafortunadamente, esta idea de la igualdad de todas las naciones, razas, etnias y religiones tiene una base muy inestable.

Para Joppke (2004), el multiculturalismo se basa en una política de reconocimiento, pero sin una política de justicia. Esto significa que todas las culturas son reconocidas, pero no tienen los mismos derechos y posibilidades como la cultura dominante. Esto se refleja entonces en la creación de muchas comunidades: guetos y enclaves, que son entonces las bases de una sociedad muy inestable.

Andersson (2012) considera el multiculturalismo como una causa de contradefiniciones, pero no debido a la naturaleza del mismo, sino como consecuencia de las comunidades que crea, en las que la xenofobia se considera justa y es exaltada. Además de esto, la fragmentación de la sociedad llevaría a la pérdida del debate público y la unidad democrática, al mismo tiempo que conlleva la ruptura cultural para cualquier grupo minoritario.

Por otra parte, otras de las desventajas o problemas más comunes que conlleva el multiculturalismo, y que son apreciados por gran parte de los ciudadanos de la cultura de acogida son: los problemas de idiomas, la tensión social y la desconexión cívica.

- Las barreras del idioma: una de las principales desventajas de la diversidad cultural es su tendencia a crear barreras lingüísticas. La segregación social a menudo ocurre cuando los hablantes de dos idiomas mutuamente ininteligibles viven juntos. Las barreras del idioma son generalmente de naturaleza temporal (la mayoría de los inmigrantes aprenden el idioma del país al que se trasladan), pero la segregación resultante puede perdurar, como se ejemplifica en los barrios segregados y los guetos étnicos. Como resultado de este fenómeno, muchos gobiernos de todo el mundo ahora requieren que los posibles inmigrantes aprendan el idioma oficial de su país para poder vivir y trabajar en el mismo (Navas et al., 2001).
- Tensión social: la tensión social puede ocurrir como resultado de diferencias culturales y lingüísticas. En Europa, por ejemplo, la tensión entre la minoría musulmana y la mayoría en gran parte secular se atribuye con frecuencia a la inconmensurabilidad de los valores islámicos y seculares. Se cree que las tensiones causadas por la cultura se ven agravadas por las diferencias económicas, ya que las poblaciones musulmanas europeas a menudo se encuentran en desventaja en el empleo debido a la falta de oportunidades educativas. Según Plaut et al., (2011), este tipo de tensiones a menudo hacen que las poblaciones se encierren en sus hogares en lugar de interactuar con sus vecinos.

- **Desconexión cívica:** la desconexión cívica no es una consecuencia que se puede esperar de la diversidad social. Sin embargo, los estudios han demostrado que la desconexión cívica es más probable que ocurra en comunidades diversas que en comunidades relativamente homogéneas. Según un estudio de McLaren (2012), cuando la diversidad cultural se combina con la desigualdad de ingresos, es menos probable que los miembros de todos los grupos culturales y de ingresos se ofrezcan como voluntarios o se involucren políticamente. Este efecto es más probable que se observe cuando los inmigrantes se encuentran sistemáticamente en una situación de desventaja económica, ya sea debido a la política de inmigración o la discriminación en el lugar de trabajo.

Ante estos problemas, algunos de mayor envergadura, es necesario delimitar las diversas políticas multiculturales desarrolladas por la Unión con el objetivo de identificar aquellas que se centran en la promoción de la educación multicultural.

5.7. Políticas multiculturales de la Unión Europea

Los estados de Europa occidental han sido países de inmigración durante mucho tiempo. Por ello, algunos países de la Unión Europea son multiétnicos, multirraciales y multiculturales, aunque a veces pueden ser renuentes a aceptar esta diversidad. La política de inmigración y la gestión de la diversidad etnocultural se ha convertido en un tema clave tanto a nivel nacional como en el proceso de integración sindical. La UE en su conjunto promueve un enfoque positivo para integrar a los inmigrantes el cual se basa en la idea europea de "unidad en la diversidad" y cubre toda la gama de temas

relacionados con la integración económica, social, cultural y política de los inmigrantes (Rex, 2002).

Sin embargo, de las teorías sobre el multiculturalismo que se han revisado anteriormente, el enfoque compartido de la UE sigue siendo cercano a algún tipo de multiculturalismo en el que el énfasis está en que los inmigrantes puedan preservar y practicar sus culturas y derechos. No obstante, se considera que, con respecto a su lugar en la integración europea, las políticas sobre la cultura cobran un interés bastante insignificante las cuales no contaron con una presencia legislativa formal hasta el tratado de la Unión Europea en 1992, ya que previamente la cultura no ha sido una prioridad para la UE, intentando solventar este problema con disposiciones presupuestarias poco importantes desde entonces, y con una insuficiente atención en las decisiones políticas o económicas clave (Rex y Singh, 2003).

No obstante, es importante delimitar la visión general de los aspectos del multiculturalismo de la UE desde el punto de vista político. Esto es importante, porque la evolución de los procesos de toma de decisiones, objetivos políticos y estructura de gobierno de la UE puede llevarnos a entender las opciones políticas detrás de la marginación del multiculturalismo.

Un importante punto de inflexión para la cultura y la ciudadanía se produjo con el Tratado de la Unión Europea en 1993. El Tratado ha creado efectivamente una nueva unidad política con notables rasgos constitucionales. Con su entrada en vigor en noviembre de 1993, el Tratado introdujo tanto el concepto legal de ciudadanía de la Unión como un mandato para que la comunidad actúe en el área de cultura (Tratado de la Unión Europea, art. 151). Al mismo tiempo se introducen cuatro derechos fundamentales: la libertad de movimiento y residencia; El derecho a presentarse y votar

en el Parlamento Europeo y en las elecciones en lugar de residencia; solicitar a un nuevo Defensor del Pueblo y al Parlamento Europeo, así como la protección diplomática por otro Estado miembro. También disponía que los ciudadanos disfrutaran de todos los derechos contemplados en el Tratado, estableciendo así un vínculo con el principio de la no discriminación (Garcialoro, 2008).

Además, el artículo 151 permite a la comunidad contribuir a la “floración de las culturas de los Estados miembros, respetando su diversidad nacional y regional y al mismo tiempo, poner de relieve el patrimonio cultural común” (p. 114). Con una serie de disposiciones que exigían tener en cuenta la cultura, se autorizó la Cooperación con terceros países y organizaciones internacionales. Sin embargo, la novedad no fue incondicional. Mientras que la ciudadanía de la Unión se resolvió exclusivamente sobre la base de la nacionalidad anterior en un Estado miembro, el artículo sobre cultura aseguraba que la UE solo podría llevar a cabo acciones cuando los votos en el Consejo fueran unánimes, y limitó las herramientas legislativas para este propósito. Esto otorgó nuevos poderes al Parlamento Europeo estableciendo (un nuevo órgano consultivo) y al Comité de las Regiones (Garcialoro, 2008).

Algunos expertos se preguntan si la dirección de la política cultural de la UE nacida en Maastricht abordaba el tema de la migración de forma adecuada (especialmente para los países no europeos en Europa) considerando el suficiente reconocimiento del gran impacto que tiene sobre la identidad cultural europea (Xuereb, 2011).

Por lo tanto, el supuesto es si la cultura europea se promueve lo suficiente y se protege de la misma forma, ya que este énfasis en el papel de la cultura en la construcción de la comunidad hace más evidente la contradicción que afecta a todas las

políticas culturales: el promover el florecimiento espontáneo de la cultura, utilizando la misma como herramienta de legitimación al tiempo que afirma que la cultura merece ser protegida como el producto más valioso de la actividad humana, por lo tanto, como un fin en sí misma (Sassatelli, 2002).

Por tanto, antes de definir los elementos de una identidad europea, se debe considerar el tipo de políticas empleadas en la creación de la identidad, no solo porque se quiera evaluar sus efectos, sino porque son pistas sobre el tipo de identidad que están tratando. Especialmente cuando se considera una identidad social emergente es crucial, ya que es fundamental abordar los medios desplegados para construirla.

Años más tarde surge el Proyecto Emilie, en el año 2006 concretamente, como respuesta a lo que se consideró una “crisis de multiculturalismo” y la falta de un marco referencial común de la UE para discutir los retos de la Investigación de la Comisión Europea. El proyecto apunta a delinear los desafíos que enfrentan en nueve importantes países de la UE en los campos de inmigración e integración. Para ello se seleccionaron nueve socios de nueve países (Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Letonia, Polonia, España, Reino Unido), con el fin de representar diferentes experiencias de inmigración e integración, incluidas las que aún están en transición con respecto a la inmigración (Xuereb, 2011).

Por tanto, el proyecto contó con cinco fases principales de investigación para este propósito. En primer lugar, se realizó un nivel de la inmigración en estos países. En segundo lugar, se llevó a cabo una revisión crítica de la situación actual, celebrándose debates públicos sobre integración y multiculturalidad. Posteriormente, se llevaron a cabo tres estudios de caso en cada país (Xuereb, 2011):

- Desafíos educativos planteados por la diversidad relacionada con la inmigración, incluyendo educación multicultural.
- Desafíos legales con especial referencia a la protección contra la discriminación en el lugar de trabajo.
- Desafíos políticos con especial referencia a los derechos de voto y participación ciudadana.

Los estudios de caso fueron etnográficos, pero integraron diferentes tipos de datos cuantitativos (estudios previos, documentos de política, etc.), actividades de difusión del conocimiento y la interacción con los usuarios, los cuales fueron incluidos en el proceso de investigación (Garcialoro, 2008)

Finalmente, la cuarta fase incluye la integración de los estudios de caso nacionales, evaluando críticamente los diferentes tipos de desafíos, y como se ajustan los mismos en cada país. Cada socio consideró hasta qué punto su país ofrece un "modelo" distintivo de incorporación de inmigrantes y en qué valores se basa este modelo. La última fase compara los principales discursos de valor y los conflictos de valor entre los países estudiados y los intentos de identificar las dimensiones europeas de integración de la diversidad (discursos de valor, mejores prácticas, etc.) y elaborar un modelo teórico europeo de multiculturalismo fundamentado empíricamente, ajustado a la experiencia europea como base para una resolución racional del pánico actual sobre el multiculturalismo (Xuereb, 2011).

Por otra parte, *Migration Policy Group* ha desarrollado la herramienta MIPEX, la cual supone un recurso interactivo y una guía de referencia, lanzada en 2011 como una iniciativa de cooperación entre el Fondo Europeo para la Integración de los

ciudadanos de terceros países fuera de la Unión y la inmigración, contando con un grupo de políticas, al mismo tiempo que brinda la oportunidad a la UE de evaluar, comparar y mejorar la integración de las políticas.

MIPEX mide las políticas de integración en todos los Estados miembros de la UE más Noruega, Suiza, Canadá y Estados Unidos. Usando 148 indicadores de políticas, MIPEX crea una amplia imagen multidimensional de las oportunidades de los migrantes para participar en la sociedad civil mediante la evaluación del compromiso del gobierno con la integración. La herramienta mide la implementación de políticas al mismo tiempo que expone si a todos los residentes se les garantiza derechos, responsabilidades y oportunidades iguales (Ruedin, 2015). Además, recopila evidencia adicional de cómo la integración legal puede funcionar para promover la integración en la práctica de la sociedad. Por otra parte, responde preguntas sobre mecanismos de aplicación, tales como sanciones, y la existencia de organismos de igualdad y su gestión, así como el papel de las organizaciones no gubernamentales y el diálogo con los interlocutores sociales. Por tanto, donde tales mecanismos no existen, los responsables de integración pueden enfocar su atención para el desarrollo de los mismos mientras que en aquellos lugares donde existan, los actores pueden usarlos de manera efectiva. La herramienta genera resultados sobre el volumen de políticas en los Estados miembros examinados y los resultados del país son publicados de forma anual (Ruedin, 2015).

Se podría concluir fácilmente que en Europa se observa un bajo nivel de políticas multiculturales, y ciertamente mucho más bajo que en muchos otros países del mundo, como Canadá, Estados Unidos o Australia, pudiendo afirmar que las políticas

de la UE no constituyen nada más que las políticas nacionales de los Estados miembros de la UE en combinación.

6. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA

6.1. Evolución de la educación intercultural en España

Según la Ley de inmigración española, los extranjeros menores de 18 años tienen el derecho de y la obligación de recibir educación en las mismas condiciones que los españoles, que significa educación primaria y secundaria gratuita y obligatoria (Artículo 9 de Ley Orgánica 4/2000). Una de las características distintivas es que España considera la educación como un bien universal que debe ser distribuido independientemente del estado de las personas (ya sean ciudadanos / no ciudadanos) e, incluso, independientemente del estado administrativo del inmigrante (documentado / indocumentado) (Rodríguez, 2009).

Por lo tanto, el enfoque español hacia la educación está basado en los derechos humanos más allá de otras consideraciones legales. Junto a este enfoque de igualdad de oportunidades, la ley de inmigración prescribe que las autoridades públicas deberían promover la facilitación de la educación que necesitan los residentes extranjeros para mejorar la integración social, respetando su identidad cultural (Artículo 9 de Ley Orgánica 4/2000). Las leyes que regulan el sistema educativo han introducido un serie de medidas para compensar las desigualdades que deben adoptar tanto el Estado (gobierno central) como las comunidades autónomas (Odina et al., 2010).

Ante lo cual, en la Ley para la Calidad de la Educación de 2002, se prescribe la igualdad de derechos de educación para los extranjeros, así como normas de convivencia en los centros educativos y la necesidad de desarrollar la asistencia lingüística. Finalmente, los acuerdos del Estado con las diversas religiones en España establecen algunos derechos religiosos en el ámbito educativo, como el derecho a la

educación religiosa, la provisión de carne halal en los comedores escolares y el derecho a las fiestas religiosas (Fernández y Paterna, 2003).

Bochaca (2006) señala que, aunque la diversidad cultural no es una novedad en España, la llegada de inmigrantes ha dado lugar a nuevas reflexiones, legislación y preocupaciones educativas. Antes de que la inmigración se convirtiera en una realidad social en los años 90, el factor de la diversidad cultural fue introducido por la minoría gitana por un lado, y las naciones minoritarias por otro. Mientras que los gitanos destacaron las diferencias en el desempeño académico entre grupos sociales, el tema del lenguaje fue un desafío en las comunidades autónomas específicas con una segunda lengua oficial (especialmente País Vasco, Cataluña y Galicia).

Tras un período de exclusión y segregación de gitanos dentro de las llamadas escuelas "puente", se incorporaron a aulas ordinarias con el respaldo de programas compensatorios (Fernández, 2003). Estos programas compensatorios fueron dirigidos en primer lugar a aquellos desfavorecidos por la capacidad económica, el nivel social o el lugar de residencia. Si bien la diversidad cultural no fue considerada como un factor de desigualdad, el programa incluyó a minorías culturales como un área específica de acción para la orientación de la inscripción de la población infantil, la regularización de la asistencia a clase y evitar la deserción temprana (Bochaca, 2006). El desarrollo de estos programas debe entenderse en el contexto de España, adoptando la noción de igualdad de oportunidades mucho más tarde y diferente que en otros países occidentales.

La Ley Orgánica de 1990 sobre la Organización General del Sistema Educativo se consideró como los primeros pasos para mencionar la necesidad de combatir la discriminación étnico-cultural (y sexual) y, en línea con el Consejo de Europa, introdujo

la idea de programas de educación intercultural (Rojo, 2016). Primero, la ley establece que la educación especial necesita ser provista para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, porque sufren trastornos físicos, psíquicos o discapacidades sensoriales, trastornos de conducta graves o se encuentran en condiciones sociales o situaciones culturales desfavorables. Por lo tanto, la cultura se entendía como una de las variables que pueden conducir a las desventajas. También establece un sistema educativo que compensa las desigualdades sin acciones paralelas, lo que significa que todos los estudiantes, independientemente de los niveles socio-culturales a los que pertenecen, sus antecedentes y habilidades, tienen derecho a ser educados en las aulas generales (Bochaca, 2006).

En segundo lugar, la educación intercultural está dirigida a adoptar cambios curriculares y estructurales que celebran la diversidad de cultura, género y religión. A pesar de la atención a la diversidad cultural en la ley de 1990, la implementación de la educación intercultural fue bastante ambigua (Fernández et al., 2003).

Pese a que tuvo su origen en los intentos de integración de la minoría gitana en las escuelas convencionales, la idea de los programas compensatorios se ha aplicado a los inmigrantes cuando comenzaron a llegar a las aulas en los años 90. El objetivo principal de estos programas era resolver el problema lingüístico. Las dificultades encontradas, así como las brechas culturales y de capacidad, justificaron que dentro de estos programas compensatorios la diversidad cultural se tratara desde un enfoque deficitario. Es por lo tanto una forma de discriminación positiva, incluida en el tratamiento especial para estudiantes con necesidades educativas especiales y realizado por docentes específicos (Odina et al., 2003).

Mientras los programas compensatorios estaban dirigidos a grupos marginados en general (entre ellos grupos étnicos), las llamadas aulas de acogida (clases de inserción) estaban dirigidas específicamente a inmigrantes, y consistían en clases separadas para alumnos extranjeros que ingresan para aprender el idioma y las formas de conducta en la escuela. Estas clases de inserción deben entenderse en el contexto de una orientación política que había sido dirigida por los responsables políticos españoles, denominada como normalización, la cual tenía como objetivo el incorporar inmigrantes dentro de la educación especial y que podía consistir en la “Asesoría educativa y profesional”, “Programas de Garantía social”, “Educación Compensatoria”, “Educación Especial”, etc. (Rodríguez, 2009).

Al mismo tiempo, fue bastante común en el contexto de Secundaria que los alumnos extranjeros fueran situados en clases un año por debajo de su edad real, con la finalidad de aprender el idioma y hacer frente al trabajo normal de la educación. Muchos centros contaban con un docente especialista, denominado "figura del mediador cultural", que ayudaba a los inmigrantes y a sus padres en los aspectos relacionados con la integración social en el sistema educativo, resolviendo los conflictos relacionados con las dificultades lingüísticas o diferencias culturales. El centro de investigación Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (Rodríguez, 2009) indica que, junto a los planes de recepción (los llamados planes de acogida), algunas comunidades autónomas también adoptaron programas educativos, incluidos la modificación de la organización de los centros y la adaptación de los planes de estudio que se ajustan a la idea de los aspectos generales de la educación.

Por tanto, en los programas de educación compensatoria tienen lugar las segregaciones de la norma y currículo, y eran realizados por maestros especializados,

con el fin de compensar las diferencias en el lenguaje, cultura y niveles de habilidad. Al contrario de estos programas, la educación intercultural está dirigida a generar la tolerancia y la solidaridad necesarias para la equidad educativa y la justicia social de todos los alumnos. Por lo tanto, no debe ser confundida con la educación para alumnos inmigrantes, sino que tiene como finalidad que todos los alumnos coexistan y cooperen dentro de una comunidad multicultural (Fernández, 2003). Tampoco debe confundirse con la educación multicultural, la cual se entiende por los políticos en España como la segregación de los grupos culturales homogéneos.

La educación intercultural toma más bien los conflictos de una cultura multicultural, considerando el contexto real como punto de partida, y tiene como objetivo estimular la interacción entre los alumnos de diferentes grupos culturales. Según Etxeberria (2012), la evolución histórica de la gestión del multiculturalismo en España puede ser resumida por un movimiento de asimilación, de compensación, de multiculturalidad y de educación intercultural. Pero la educación intercultural es diferente de la educación multicultural, porque no se enfoca en las culturas como grupos separados, sino que tiene como objetivo la comunicación y el diálogo y responde a la terminología del Consejo de Europa (Rego et al., 2006).

Por lo tanto, va más allá de la visión del mundo liberal-asimilacionista al exigir tanto un cambio real en contenidos y estrategias curriculares, como cambios en el nivel de competencia cultural. La importancia dada al desarrollo de (investigación y debates sobre la misma) la educación intercultural ha sido promocionada por numerosos congresos y seminarios; se lanzaron sitios web, libros y artículos publicados sobre educación intercultural en los últimos años. La mayor parte del trabajo académico sobre

la educación multicultural y / o intercultural en España ha sido realizada por académicos en educación / Pedagogía, Antropología o Sociología (Rego et al., 2006).

No obstante, es importante analizar los desafíos de la educación en términos de lo que Zapata-Barrero denominó como la educación como espejo de la sociedad (Zapata, 2003). Por tanto, es trascendental mencionar el contexto social que atraviesa España debido a la reciente y lenta recuperación económica, la cual ha dejado una pobreza extensa, producto de las fórmulas económicas aplicadas en los últimos años. Además, somos el país con la mayor tasa de desigualdad en Europa, con casi tres millones y medio de personas sin trabajo, donde el 1% de la parte más rica de la población acumula una cuarta parte de la riqueza (25%), una cifra muy similar al del 70% de la población restante (32%) (Europa Press, 2018). El porcentaje de jóvenes que abandonan el sistema educativo es del 17% en Educación Secundaria (Tallardà, 2020), lejos del 10% que la Unión Europea estableció como meta para 2015 (Zapata, 2010).

Ante tal panorama, resulta indispensable realizar un repaso por las diferentes leyes educativas que han abordado el tema de la educación intercultural, tanto para los alumnos como para los docentes. Las leyes que han regulado el sistema educativo desde 1990 permiten establecer una evolución y escenario en relación a la diversidad cultural y enfoque intercultural.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) incorporaba tres aspectos clave; abordar la diversidad (no específicamente la diversidad cultural) como un elemento esencial de la calidad educativa; la compensación de las desigualdades por medio de la aplicación del principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación; y el surgimiento de temas transversales (educación para la paz que incluye en cierta medida la educación intercultural)

(Cabrera, 2001). No obstante, no fue hasta la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2003), que se expresó preocupación por los estudiantes extranjeros en su preámbulo y lo hizo considerando que estos eran alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y proponiendo programas específicos para ellos (de enseñanza del lenguaje y habilidades básicas) para su incorporación en el sistema educativo, desarrollados en aulas específicas para estudiantes extranjeros (como las comentadas anteriormente), aunque considerando el aula convencional como referencia. La diversidad cultural fue equiparada a la inmigración (Villodre, 2013).

Ante estos se propuso un modelo compensatorio correctivo como medida para garantizar igualdad de oportunidades. La diversidad está asociada al déficit, los estudiantes extranjeros son tratados de manera diferente como un grupo con necesidades especiales que deben corregirse, adaptarse y asimilar las características del país receptor. Al mismo tiempo la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006) continúa la tendencia de la legislación anterior. Aunque el texto no se refiere específicamente a la educación intercultural, se puede apreciar el uso de políticas con un lenguaje sensible. Las medidas dirigidas a las llamadas "necesidades específicas" de los diversos estudiantes están enmarcadas bajo el encabezado de educación (Rodríguez et al., 2011).

La Ley Orgánica para la Mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013), modifica algunos artículos del LOE anterior. Aunque no se refiere a la educación intercultural, tampoco, y no agrega nada nuevo sobre los estudiantes extranjeros. En cuanto a la diversidad, esta ley la relaciona con tener diferentes talentos, que sirve para justificar medidas de seguimiento y programas específicos. Enmarcado dentro del neoliberalismo, esta reciente ley destaca la competencia y el crecimiento económico y presenta la educación como motor para afrontar los retos económicos. Esta nueva ley, es

un claro ejemplo de la instrumentalización de la educación (Hecht et al., 2017). En este contexto, resulta primordial mencionar la nueva ley de educación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la cual recoge en su preámbulo que: “la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural” (p. 122871). No obstante, al ser una norma que no ha comenzado a aplicarse en el territorio nacional, se deberá esperar al mismo para identificar su avance en la materia. En resumen, se puede decir que la diversidad cultural de los estudiantes en las recientes leyes educativas se refleja en dos aspectos contradictorios: mientras que los preámbulos y las declaraciones de intención destacan temas como la igualdad de oportunidades, la atención a estudiantes con necesidades, los principios democráticos, valores de la educación o metodología activa, contradicen un enfoque intercultural (considerando la excepción de la LOMCE) las medidas organizativas y metodológicas que tienen las diferentes leyes (Hecht et al., 2017).

Las propuestas se refieren principalmente a la educación compensatoria para diversos estudiantes, especialmente estudiantes extranjeros, que son tratados de manera diferente en el ámbito del sistema educativo. Las medidas reales no abordan la equidad educativa, al proporcionar programas para estudiantes con necesidades educativas especiales en lugar de considerar la diversidad como una norma y el establecimiento de medidas generales dirigidas a toda la comunidad educativa para promover la interculturalidad.

Un ejemplo es el programa de aula de enlace (Odina, 2011) que desde 2003 se lleva a cabo en la comunidad de Madrid para estudiantes inmigrantes. Estas aulas se

destinan a estudiantes de 8 a 16 años nacidos en el extranjero que no hablan español o que hayan experimentado una brecha escolar en su país de origen, para compensar los déficits identificados, para que los estudiantes puedan unirse a clases regulares. No obstante, la atención otorgada a los estudiantes inmigrantes se enfoca exclusivamente en la enseñanza del español como segundo lenguaje. El Ministerio de Educación no reconoce la necesidad de la formación adicional en lengua materna, no la pone en práctica, ni la considera como algo positivo. De hecho, el trabajo de campo desarrollado por Del Olmo (2010 citado en Odina, 2011) en su investigación etnográfica ha demostrado que a los maestros les complace que los estudiantes olviden rápidamente su idioma nativo, ya que les permitirá aprender español más rápidamente y así integrarse antes en el cuerpo estudiantil general.

De acuerdo con Georgiadis y Zisimos (2012), se considera a los docentes como profesionales reflexivos y transformadores intelectuales, así como un elemento clave en el desarrollo e implementación de un enfoque intercultural. La capacitación de los docentes para superar esta tarea es, pues, un aspecto principal a considerar cuando se propone un enfoque transformador en relación con la inclusión de la interculturalidad en las aulas de todos los niveles educativos.

Los docentes en servicio exigen capacitación sobre cómo tratar con la diversidad, ya que pueden sentirse confundidos al afrontar el "problema" de la diversidad. Sienten que les falta competencia intercultural y exigen directrices específicas o incluso "estrategias" para resolver estos problemas (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008). Además, la investigación de Aguado (2006, citado en Odina, 2011) acerca de los discursos y prácticas de los docentes concluye diciendo que la mayoría de los profesores tienen poca influencia en el éxito y fracaso de los estudiantes (siendo esto

causado por las capacidades de los alumnos y su situación familiar). Esta percepción y su falta de conciencia relacionada con su capacidad de transformación ha puesto en evidencia otra necesidad de formación no explícita.

En este contexto, en situación de la formación docente en cuanto al enfoque intercultural en España se encuentran los siguientes aspectos a destacar (Aguado et al., 2008):

- Los planes de estudio para la formación inicial de docentes incluyen contenido sobre diversidad cultural y la educación intercultural como tema o como cursos optativos en (algunas) universidades. El enfoque actual promueve una forma de tratar la diversidad a través de la educación específica para grupos especiales, educación compensatoria, etc. La reestructuración de los planes de estudio desde un enfoque intercultural, más allá de la inclusión de contenidos sobre interculturalidad, apenas se propone. Una propuesta adecuada conlleva el reconocer la diversidad como normalidad y no identificar la diversidad como un déficit o problema. No deberíamos hablar de educación intercultural, sino de poner en práctica el enfoque intercultural en la formación inicial docente.
- El desarrollo profesional para maestros en servicio se ha brindado a través de cursos de escasa duración promovidos por universidades o centros regionales de formación docente que los profesores individuales podrían elegir entre un amplio catálogo (en los últimos años se han centrado principalmente en los cursos de TIC e inglés y no tanto en temas de diversidad).

- Entrenamiento más contextualizado en el lugar de trabajar con un enlace directo a la práctica escolar o colaborativa, ya que el aprendizaje en red entre profesores e investigadores apenas se utiliza. En la formación educativa intercultural no se trata de aprender estrategias sobre cómo gestionar la diversidad en la educación, sino de reflexionar sobre las propias ideas y prácticas en contextos educativos específicos.

La capacitación en técnicas y métodos (como aprendizaje cooperativo, resolución de conflictos, técnicas de enseñanza, etc.) no es suficiente si se quiere asumir un enfoque intercultural. Una revisión de las creencias y prácticas que sostienen los docentes y el desarrollo es necesario. Por medio de estas, se concientizan sobre la forma en que están influyendo en el aprendizaje de todos los estudiantes de forma positiva. Los docentes necesitan ser conscientes de su poder y su capacidad para condicionar y transformar situaciones educativas. Tal como Tharp et al. (2002, citados en Balerdi et al., 2010) señalan que los profesores, junto con sus alumnos, crean una metáfora particular de la diversidad que tiene un efecto sobre un centro educativo y un aula de clases. Este es el cambio de docentes técnicos a docentes reflexivos.

Teniendo como referencia lo comentado, se puede afirmar que la educación ha tenido algunos elementos de mejora en relación a la inclusión de la competencia intercultural, especialmente en lo que respecta a los niveles de primaria y secundaria, aunque aún queda una cantidad importante de elementos a mejorar y aspectos que no se han abordados. No obstante, esto nos lleva a plantear cuál es la situación actual en otros niveles educativos, como es el caso de la educación superior, y especialmente con la llegada del Plan Bolonia, el cuál amplió la movilidad de los estudiantes, requiriendo el

desarrollo de competencias y habilidades específicas que les permitan relacionarse con sus homólogos europeos, tal como se describe en el siguiente apartado.

6.2. El Plan Bolonia y su impacto en la educación superior

Hay más de 70 universidades en España con unas 50 universidades públicas o estatales y el resto de entidades privadas, incluidas las de la propia Iglesia. Las universidades se dividen en facultades universitarias, escuelas técnicas superiores, escuelas universitarias, institutos universitarios y otros centros, en particular los colegios universitarios (Bolívar, 2007).

El Estado, a través del Ministerio de Ciencia e Innovación, proporciona el marco regulatorio en el que se pueden obtener títulos académicos y profesionales. El Consejo de Universidades (donde están representados el Ministerio, las comunidades autónomas y las Universidades) coordina las actividades de todas las universidades y es el organismo encargado de desarrollar propuestas de políticas para el Ministerio. Las universidades son relativamente autónomas, con excepciones aisladas en ciertos programas militares, artísticos y musicales que se imparten en instituciones no universitarias (García, 2008).

En línea con muchos otros países de la UE, España emprendió una reforma significativa de su sistema de educación superior en 2007 al adherirse al Plan Bolonia. El mencionado plan se refiere a la implementación de la Declaración de Bolonia firmada en 1999 por 29 ministros europeos de educación. Esta Declaración fue el primer paso hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Bolonia

busca desarrollar un marco que permita una mayor movilidad, comparabilidad y transparencia en las instituciones de educación superior europeas (Quezada, 2011).

Actualmente 46 países están comprometidos con Bolonia. Las comunicaciones de la Comisión Europea son interpretadas por los gobiernos nacionales e instituciones de diferentes maneras. El estado, así como otras autoridades intermedias, tales como agencias de garantía de calidad, universidades y facultades, interpretan la política en lugar de simplemente implementarla (Troiano et al., 2010). En España, el Plan Bolonia ha sido adoptado de manera diferente por diversas Universidades de las comunidades autónomas. La implementación del proceso de reforma del Plan Bolonia en España se llevó a cabo alrededor de 2005, mucho más tarde que en otros países. El marco legal se basa en la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (LOU) de 2001 (LOU 2001) y su reformulación por medio de la Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU 2007).

Siguiendo las directrices europeas, y la visión de un sistema educativo que abarca a todos los estudiantes del EEES, el gobierno central español, así como los gobiernos regionales, comparten la opinión de que el papel de la educación universitaria actualmente significa reforzar el desarrollo intelectual, cultural, social, científico y acorde con las dimensiones tecnológicas de Europa (Palés et al., 2010).

La Reforma tiene tres objetivos principales:

- Reconocer el papel principal que desempeña la educación superior en el fomento de la movilidad.
- Aumentar la competitividad y la capacidad del sistema europeo de Educación superior para atraer personas a nivel internacional.

- Fomentar un mercado laboral en Europa basado en el aprendizaje permanente y adoptar un sistema comparable de títulos universitarios en toda Europa.

En España, las universidades han sufrido una serie de modificaciones que han sido impulsadas por los cambios sociales más amplios que tienen lugar en los últimos 40 años. Primero, es importante destacar el proceso de crecimiento demográfico iniciado en la década de 1970, que implicó un aumento en el número de estudiantes universitarios: la tasa de estudiantes universitarios se triplicó (González, 2011).

En una línea similar, el proceso de promoción del acceso universal a la universidad ha producido una mayor heterogeneidad en el desarrollo socioeconómico de los estudiantes. Al mismo tiempo, la nueva composición del alumnado significa una diversificación de las expectativas y necesidades de los estudiantes universitarios y, por lo tanto, de sus propios requisitos, al igual que aquellos pertenecientes a los diversos agentes sociales (Masjuan, 2004).

Por otra parte, en los últimos veinte años, un título universitario no ha garantizado un puesto de trabajo (en términos de nivel y / o área profesional) dentro del mercado laboral, el cual no se ha adaptado a un personal más cualificado. De esta forma, la naturaleza del mercado laboral en España ha hecho que cada vez sea más difícil para los jóvenes encontrar empleo rápidamente (Sanz, 2005).

En los últimos años, tanto, el proceso de promoción del acceso universal a la universidad como la dificultad de encontrar empleo han producido un aumento en el número de personas que exigen que la dinámica de las universidades y el mercado laboral se integren más si cabe (Quezada, 2011).

Antes del Plan Bolonia, hubo dos intentos de reformar el sistema universitario, la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 (LRU 1983) y el Proceso de Reforma Curricular de 1990. A través de estas leyes, se establecieron consejos que diversificaron respecto a los antecedentes de los involucrados en el gobierno universitario con el objetivo de satisfacer mejor las demandas sociales. Estas leyes también pretendían adaptar los diferentes programas de estudio al aumento del número de estudiantes, así como a la diversificación de sus perfiles y las nuevas demandas sociales (Masjuan, 2004).

El gobierno aprobó esta ley con el objetivo de promocionar la europeización e internacionalización de las universidades españolas, como es el caso de los centros de educación superior de Cataluña, pero también en otras comunidades autónomas como Valencia. Mientras que, al mismo tiempo, realizaba el necesario cambio cultural en la universidad por medio de un sistema más sencillo y de acuerdo con las directrices vinculadas al EEES.

Ante ello, la comunidad autónoma de Cataluña estaba dispuesta a tomar la iniciativa en la implementación del Plan Bolonia, y con este objetivo se introdujeron algunas reformas. Sin embargo, se abandonaron más tarde porque no fueron aprobadas por el gobierno central. Acorde con la investigación llevada a cabo, el gobierno catalán concluyó que la mejor opción era establecer grados de tres años, y para maestros de dos años más (3 + 2), pero más tarde tuvo que cambiar esta idea (Castro et al., 2006).

Los esquemas piloto comenzaron en 2004 con la nueva estructura propuesta (3 + 2), pero más tarde, la estructura de grado se implementó en toda España como 4 + 1, cuatro años para titulaciones de grado y uno para máster. Esta contradicción ha dado lugar a cierta controversia entre el estado y los gobiernos regionales. Los grados que

voluntariamente se incorporaron al plan piloto tuvieron que ser modificados en algunos aspectos durante el primer trimestre del año académico 2004-2005. No obstante, no se produjeron cambios sustanciales, ya que esto iría en contra de las últimas regulaciones del gobierno central. Por ello, las comunidades se vieron obligadas a adaptar sus planes de estudio a las propuestas europeas y definir los perfiles de los títulos universitarios y post-universitarios, al igual que las competencias de acuerdo con las orientaciones didácticas y organizativas relacionadas con la implementación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). No obstante, los cambios en la estructura de los planes de estudio se introdujeron para algunos grados por primera vez en septiembre de 2009 (González, 2011).

El Plan Bolonia ha sido visto de manera diferente por políticos, investigadores, profesores y estudiantes. En términos generales, ha habido una oscilación entre el escepticismo y la sospecha, ya que muchos investigadores han visto al Plan Bolonia como una oportunidad para cambiar los aspectos de los grados que necesitaban mejorar. Los más optimistas sobre el Plan Bolonia consideran la reflexión y los cambios que puede implicar para ser una oportunidad para mejorar aquellos aspectos del sistema universitario que no funcionan correctamente. Otros lo consideran positivamente porque busca mejorar la efectividad del sistema (Del Valle, 2006).

Por otro lado, el EEES se está estableciendo en el marco de un proceso global, cuyas características son comunes a la mayoría de los países occidentales. Por lo tanto, en la actualidad, los gobiernos tienden a no gestionar las universidades directamente, sino más bien a utilizar los medios denominados como "gobernanza". En este nuevo marco, los sistemas de evaluación están más vinculados a las recompensas y la responsabilidad, lo que implica reemplazar el principio de confianza, reducir la

dependencia de la financiación pública e introducir mecanismos de mercado a la educación superior (Tomusk, 2004).

Los más críticos del Plan Bolonia consideran que los aspectos económicos son cada vez más importantes en la política europea. En términos de sus objetivos generales, el personal docente ha evaluado Bolonia de manera diferente. Al principio, el proceso involucró a un gran número de profesores que se sintieron motivados para llevar a cabo los cambios necesarios. Sin embargo, desde 2005, esta situación ha cambiado y algunos miembros del personal se han preocupado por los aspectos negativos de las universidades españolas que ingresan al EEES.

Las inquietudes de los docentes pueden resumirse de la siguiente manera (Masjuan et al., 2007):

- Existe una clara falta de fondos para llevar a cabo los procesos de cambio.
- Este sistema educativo basado en estudiantes implica muchas más horas de trabajo para los que a menudo se sienten abrumados por las clases grandes en las que deben implementar metodologías más cercanas a los estudiantes (seminarios, tutoriales, evaluación continua, etc.).
- Es un proceso complejo y contradictorio que no ha brindado más tiempo para que los docentes tomen en cuenta y asimilen los cambios que se han introducido.
- Existe una falta de coordinación y se han llevado a cabo demasiadas reformas en poco tiempo, además de la constante falta de medios.

En España, la rápida introducción del Plan Bolonia ha sido muy controvertida, al mismo tiempo que la opinión pública se ha mostrado bastante polarizada, como es el

caso de las manifestaciones y protestas estudiantiles, las cuales tuvieron lugar en un momento en que tres fenómenos se interrelacionaron simultáneamente (González, 2001):

- Primero: se cuestionaron los argumentos comunes y algo ideológicos.
- Segundo: se expresó una sensación de pérdida que involucra cualquier cambio.
- Tercero: los estudiantes observaron al unísono que los elementos básicos de la educación de calidad no alcanzaron un nivel de calidad mínimo.

De modo que, la aplicación del Plan Bolonia en los centros universitarios de España no se ha visto exenta de polémica, tanto por los centros como por los propios alumnos. No obstante, estos aspectos se han intentado mejorar sustancialmente durante los últimos años, cambiando la perspectiva sobre el citado plan y las mejoras que podría conllevar el mismo tal como se describe en el siguiente apartado.

6.3. Situación actual de la educación después del Plan Bolonia

Como muestra el estudio de Eurydice (2009), España es uno de los muchos países en la Unión Europea que ha implementado Créditos ECTS a través de normativas legislativas. Como parte de una acción del gobierno central, el diseño político del Plan Bolonia se expresa mediante Decreto de 2007, que declaró que los títulos de licenciatura que consisten en 240 créditos dedicados al desarrollo de carrera, docencia, actividades orientadas, y másteres proporcionarían una educación superior y / o especializada (De Vergara et al., 2014).

Sin embargo, un nuevo decreto gubernamental de 2015 sobre la planificación de estudios de pregrado y posgrado introdujo grandes cambios. Por un lado, la formación ofrecida por los títulos de pregrado debe ser de un generalista y de naturaleza básica, mientras que las maestrías están destinadas a proporcionar contenidos específicos en áreas de especialización (Castillo, 2017). Por otro lado, los currículos deben comprender entre 180 y 240 créditos, así como una introducción de la flexibilidad en la disposición de grado y maestrías, al mismo tiempo que muestran un claro interés en fomentar la Educación universitaria "a medida" (Castillo, 2017).

El último reglamento para la admisión de estudiantes en los centros de educación superior fue establecido por decreto a mediados de 2014, según el cual para acceder a los mismos se requiere el diploma de los cursos preuniversitarios (Bachiller) o estudios técnicos superiores de formación profesional (Ciclos formativos de grado superior), o aprobar la prueba de acceso a los estudiantes mayores de 25 años, lo cual se considera como otra apuesta en el enfoque universitario flexible, ya que no limita el acceso de estudiantes de módulos de formación profesional.

Al mismo tiempo, un nuevo decreto, publicado en 2015 recoge las equivalencias del Marco Español de Cualificaciones para Educación Superior (MECES) para el Marco Europeo Marco de Cualificaciones (MEC) (Pereira y Molina, 2012).

El Ministerio de Educación ha presentado el correspondiente informe para el reconocimiento de dichas titulaciones a nivel europeo en el área de educación superior. Sin embargo, el reconocimiento en el nivel profesional aún no se ha alcanzado, ya que depende del informe y cumplimiento de los requisitos de la Agencia responsable de gestionar y coordinar el MEC. Esto conlleva a que los títulos universitarios españoles son reconocidos en el marco de la educación superior pero no en el marco de

cualificaciones profesionales, lo cual conlleva dificultades para nuestros estudiantes cualificados al solicitar empleos o traslados a otros países europeos, situación que ha tenido una importante repercusión en los medios de comunicación (Pereira y Molina, 2012).

6.3.1. Programas curriculares y procesos académicos

La creación de planes de estudio siguió dos lógicas, una vertical para los estudios de grado y títulos de posgrado vinculados a las profesiones reguladas en el Marco de la Unión, y una horizontal para estudiantes de Grados que carecen de estatus profesional internacional. El gobierno emitió la correspondiente resolución que definía los modelos curriculares (genéricos, específicos y prácticos), los créditos para cada uno de ellos y las competencias que se adquieren al completar cada uno de los mismos. Esta sugerencia del gobierno, cuya naturaleza es genérica debido a la falta de información del curso, es el epicentro del Programa curricular, que estableció 50 créditos para los Másteres en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (83% del programa) y 210 para los estudios de grados en Enseñanza de Educación Primaria y en Enseñanza de Educación Infantil (87,5%). Sin embargo, a pesar de estas pautas curriculares comunes, a partir de la estructura final de los diferentes planes de estudio está claro que el currículum y la formación no son lo mismo. Esto pone en evidencia que no hay nombres de asignaturas comunes (Prat y Oriol, 2011).

Algunos términos comunes incluyen “Psicología”, “Organización” y “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, destacando una clara diversidad programática en relación con la competencia común en el marco de referencia. Idealmente, las competencias deberían ser apoyadas y programadas a través de procesos

de enseñanza / aprendizaje, independientemente del marco al que pertenezcan. Sin embargo, en lugar de cambiar y adaptar los currículos al Plan Bolonia “*ex novo*”, en la realidad académica fueron reorganizados y ajustados, e incluso algunas veces fueron forzados a cumplir con los nuevos requisitos académicos y estructurales. Por tanto, esto no se puede considerar como "cambio", sino como un "reemplazo" (Elías, 2010).

Esta inercia, corporativismo, relaciones sociales y el "momento democrático" han prevalecido en los procesos organizativos de la toma de decisiones de las instituciones. Otro elemento de este “juego institucional” es la diferenciación proveniente de los currículos nacidos por completo en las Facultades de Educación y los creados de forma parcial en otros marcos institucionales como las escuelas.

La lógica “horizontal” es aún más abierta y diferencial, ya que no está apoyada por una competencia marcada por la política del gobierno. En este caso, hay tres referencias de reforma: los Libros Blancos difundidos por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y Acreditación española (ANECA), la visión comparativa de desarrollo en diferentes países europeos y los documentos emitidos por la Junta de Docentes Decanos. Los principios procesales aplicados han permanecido igual, aunque con resultados ligeramente diferentes: ciertos elementos curriculares han perdido fuerza, mientras que otros (como es el caso de los políticos, comparativas, metodológicas, didácticas, psicológicas, sociológicas y prácticas) han ganado presencia en la programación (Palés et al., 2010).

Por tanto, el Plan Bolonia ha mejorado algunos de los aspectos que generaron mayor polémica al comienzo de su implantación, y ha conseguido atraer a alumnos de la UE que deciden continuar con sus estudios superiores en nuestro país, implantando sistemas de gestión de la calidad, pero también reconfigurando los currículos y planes

de estudio para que sean similares a los del resto de Europa. Como consecuencia, también se han incluido una serie de competencias transversales, las cuales son una pieza clave de todo el Plan, y que serán analizadas de forma detallada en los siguientes apartados.

6.4. Las competencias transversales en la educación

6.4.1. La educación en Europa y el rol de las Universidades

El impacto de las TIC, la gestión del conocimiento y el movimiento hacia la globalización caracterizan a la sociedad actual y han generado demandas para un entorno educativo diferente, capaz de gestionar esta diversidad y proporcionar una formación óptima para los ciudadanos que les permita integrarse en sociedades democráticas, ayudando así a alcanzar niveles más altos de cohesión y justicia social (Luchillo, 2006). Consciente de esta nueva situación, uno de los objetivos centrales de la UE se centra en la construcción de la "Europa del conocimiento", en la que las universidades desempeñan un papel importante debido a su doble función como centros de investigación y enseñanza, lo que las convierte en puntos clave en la economía y la sociedad del conocimiento (Fallows y Steven, 2000).

El aumento de la demanda de educación superior, la internacionalización de la educación y la investigación, la cooperación necesaria entre las universidades y las empresas, la proliferación de lugares en los que se genera y distribuye el conocimiento, la reorganización del conocimiento y la aparición de nuevas expectativas son factores que requieren un sistema educativo universitario europeo competente, capaz de adaptarse a nuevos requisitos (Aguilera et al., 2010). El EEES apunta a crear una

estructura organizativa para las universidades europeas que respete sus diferencias culturales e idiosincrásicas al mismo tiempo que las convierta en centros de formación de primera clase y agrupaciones a escala global.

El Consejo de Educación de la UE (Masjuan y Troiano, 2018) ha declarado que Europa solo puede convertirse en una economía del conocimiento altamente avanzada si la educación y la formación actúan como motores para el crecimiento económico, la innovación, la investigación, la competitividad, el empleo a largo plazo, la integración social y ciudadanía. Esta afirmación plantea un gran desafío para el sistema educativo y, en particular, para las universidades, que se supone que tienen una gran capacidad para la renovación interna y la transformación de su entorno.

Las tareas exigidas a las universidades deben considerarse desde la perspectiva de un cambio profundo y una transformación constante, generadas tanto dentro de las propias universidades como en el contexto social en el que están inmersas. Entre los cambios más significativos experimentados por las universidades en las últimas décadas, Zabalza (2016) señala lo siguiente:

- a) La existencia de una nueva cultura de calidad.
- b) Cambio en la orientación de la educación y la capacitación impartida, desde un modelo de capacitación centrado en la enseñanza a un enfoque que esté más interesado en los procesos de aprendizaje del estudiante.
- c) La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como el aprendizaje a distancia o los modelos basados en la formación semipresencial.

- d) La débil conexión entre universidad y sociedad, especialmente en el ámbito del desarrollo económico.
- e) La creciente introducción de sistemas de evaluación y control para verificar el uso racional de la financiación pública.
- f) La influencia de profundos cambios en las demandas del mundo productivo y patronal. Ya no buscan un vasto banco de conocimientos o competencias técnicas muy especializadas. Están buscando habilidades personales más genéricas que permitan un desarrollo de por vida.
- g) Notable indiferencia respecto a la formación docente.
- h) Internacionalización de la educación superior y expectativas de movilidad laboral.
- i) Creciente precariedad de los presupuestos con mayor insistencia en la búsqueda de canales diversificados de autofinanciamiento.

El contexto descrito anteriormente, junto con la incorporación de nuestra universidad al proceso de armonización europea, genera una serie de desafíos y transformaciones que afectan a (Zabalza, 2016):

- La arquitectura de la enseñanza universitaria, adoptando tres ciclos: grado, maestría y doctorado.
- El aumento de la movilidad y los procesos de internacionalización a través de un sistema más transparente para reconocer y transferir créditos (cultura de calidad, créditos del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos [ECTS] y Suplemento del Diploma Europeo).

- La transformación de las metodologías de aprendizaje de los estudiantes y la incorporación de un enfoque basado en competencias en la educación superior.

Por lo tanto, la educación (al igual que la sociedad) evoluciona y con ella también las metodologías y recursos que se emplean en la misma. Por tanto, las competencias y habilidades que deben desarrollar dentro de sus ámbitos académicos, pero también laborales. De esta forma, las competencias transversales desempeñan un rol esencial dentro de la formación, con especial énfasis en el ámbito universitario.

6.4.2. Formación de las competencias en los estudiantes universitarios

El Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003) y el Real Decreto 1393/2007 sobre la Organización de la Enseñanza Universitaria Oficial reflejan, entre otras nuevas estipulaciones, la necesidad de incorporar el diseño y evaluación de competencias en la educación universitaria, indicando explícitamente que:

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los créditos europeos tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo

realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

Por consiguiente, se verá un cambio sustancial en el diseño de futuros cursos y evaluaciones, mientras que la primera tarea será definir los perfiles profesionales de los graduados, a fin de determinar las competencias que conforman cada perfil (Valencia, 2009).

Desde esta perspectiva, los resultados de aprendizaje de los cursos oficiales de grado deben poseer, en general, una orientación profesional; en otras palabras, deben proporcionar una capacitación que integre armoniosamente las competencias generales o transversales que permitan un desarrollo integral y capaciten al estudiante para dominar y utilizar eficazmente las herramientas básicas de su entorno sociocultural (lectura, escritura, cálculos, tecnologías de la información, idiomas extranjeros, tecnología y cultura), así como las competencias específicas correspondientes a cada evaluación, que establecen la especialización y el perfil profesional para el cual se está preparando al estudiante (Toro, 2009).

a) Formación de las competencias de los estudiantes antes de su ingreso en la universidad.

Parece obvio que, para lograr una transición sin problemas entre la educación superior y la universidad, debe haber ciertos mecanismos de coordinación establecidos entre las dos etapas. Según el Grupo de Trabajo de Convergencia Europea de la Red Nacional de Asuntos Estudiantiles (Ahijado et al., 2007), se deben tener en cuenta una serie de consideraciones, siendo las más relevantes las siguientes:

- a) La necesidad de fomentar la coordinación entre la educación superior, los ciclos de formación de nivel avanzado y los títulos universitarios, creando comités mixtos y de pares para diseñar estrategias adecuadas que favorezcan la transición desde una perspectiva europea.
- b) Usar la experiencia educativa y curricular de los docentes universitarios como referencia para el futuro personal docente universitario.
- c) El personal docente de la escuela superior debe desarrollar la adquisición de competencias que permitan a los estudiantes emprender una educación universitaria con alta probabilidad de éxito académico.

Por tanto, sin lugar a dudas, hay un trabajo serio por hacer en los siguientes campos de competencia: uso instrumental de un segundo o tercer idioma (según la comunidad), conocimiento de la información (recuperación, selección, comprensión, integración y explicación de los conocimientos adquiridos), uso competente de TIC, trabajo en equipo, capacidad de gestión del tiempo, responsabilidad por el propio trabajo y niveles suficientes de conocimiento.

Sin embargo, la implementación de un enfoque basado en competencias en la enseñanza universitaria no solo afecta al nivel de ingreso en esta institución; también tiene repercusiones directas en la modificación de las culturas de enseñanza y aprendizaje, la disponibilidad de espacios y tiempos, e incluso la estructura orgánica y funcional de las universidades (Díaz, 2006). A continuación, se lleva a cabo un breve resumen de algunas de las dimensiones que deben modificarse durante el tiempo que permanecen los estudiantes en la universidad para lograr una formación óptima en competencias.

b) Formación de las competencias de los estudiantes durante su etapa universitaria.

En términos de formación académica es esencial incorporar metodologías centradas en el estudiante, que les permitan involucrarse activamente en su propia educación y, al mismo tiempo, establecer una coherencia y pluralidad en el sistema de evaluación que refleja no solo el nivel de conocimiento adquirido, sino que también incluye y evalúa las dimensiones que se refieren a las habilidades, así como las actitudes alcanzadas (comportamiento) (Hernández et al., 2006).

Los resultados de diferentes estudios e investigaciones (Barberà et al., 2006; García, 2008) apuntan a la continuidad de los sistemas de evaluación tradicionales en los que el examen es el único mecanismo de evaluación y uno de los puntos débiles en la aplicación de créditos ECTS. Si los estudiantes pueden aprobar una asignatura en un solo examen, la lógica del EEES se verá seriamente comprometida. Sin embargo, hasta ahora no se ha establecido un procedimiento alternativo satisfactorio.

Otra dimensión fundamental para trabajar en las competencias, como se indicó anteriormente, es la alfabetización digital, para la cual todos los estudiantes deben tener garantizados el acceso gratuito a los recursos e infraestructuras requeridas, independientemente de su condición socioeconómica y cultural. De manera similar, también es necesario examinar los posibles efectos del EEES en los estudiantes que estudian a tiempo completo o parcial. Ciertamente, el porcentaje de estudiantes que también tienen trabajo es alto, y a estos estudiantes se les debe ofrecer mecanismos correctivos para asegurar que su carga de trabajo académico sea compatible con sus obligaciones laborales (Minguet y Solis, 2009).

Siguiendo la misma lógica utilizada anteriormente, es necesario ofrecer los medios y recursos necesarios para apoyar la movilidad de los estudiantes, dándoles una comprensión clara de la importancia de este tipo de actividades académicas para adquirir competencias que les permitan alcanzar una educación óptima e integral, al mismo tiempo que incrementan su empleabilidad.

Una estrategia que ha demostrado ser altamente efectiva en términos de informar, preparación y orientación de los estudiantes universitarios son los programas de acción tutorial (Minguet y Solis, 2009). La disociación de la acción tutorial del docente ha llegado a un punto crítico, y las instituciones están buscando nuevas formas de ofrecer pautas alternativas o complementarias al modelo tutorial tradicional, como tutorías personalizadas, tutorías integradas y proyectos tutorizados.

Todas las contribuciones hechas a este respecto reconocen que la flexibilidad, la creciente diversidad y la expansión de las acciones tutoriales representan un gran impulso para los cambios en la enseñanza. Por lo tanto, es esencial imponer la obligación de establecer programas de formación que permitan al personal docente universitario adquirir las competencias educativas necesarias para diseñar entornos de aprendizaje que faciliten la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (Vásquez, 2007).

Finalmente, se debe tener en cuenta que la adquisición de competencias por parte de los estudiantes requiere una transformación de las coordenadas espacio-temporales de acuerdo con el uso de las mismas. La organización flexible de horarios para el trabajo independiente y cooperativo, la búsqueda de información bibliográfica, el uso de nuevas tecnologías, la inserción en contextos profesionales, el trabajo interdisciplinario entre áreas temáticas, etc. son necesidades primordiales para

transformar la cultura de los estudiantes y el personal docente para conseguir una adaptación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior (Vásquez, 2007).

La existencia de horarios fragmentados en temas contrasta con la adquisición de una educación integral basada en la organización modular de la enseñanza (López y Gallifa, 2008). Del mismo modo, la organización de diferentes espacios que permiten el desarrollo de modos de enseñanza plurales (grupos grandes, grupos de enseñanza, seminarios, grupos de trabajo, trabajo individual) es una necesidad primordial que las universidades deben abordar si desean favorecer la adquisición y el trabajo por competencias.

c) Formación de las competencias de los estudiantes en su etapa pre-profesional.

Sin embargo, la formación en competencias de los estudiantes no solo tiene en cuenta su nivel al momento de la inscripción y su capacitación académica en el contexto universitario. Su comprensión de las competencias se perfecciona y se prueba a través de la inserción en escenarios profesionales reales; por lo tanto, el diseño de nuevos cursos debe contemplar e incluir las opiniones de los agentes sociales al establecer los resultados de aprendizaje y los perfiles profesionales, a partir de los cuales se debe derivar la relación entre las competencias genéricas deseadas y las competencias específicas (Hunter, 2008).

Del mismo modo, para verificar la idoneidad de las competencias seleccionadas se requiere de la opinión de los graduados, colegios y asociaciones profesionales, empleadores y profesionales destacados. La validez de las competencias adquiridas se

demuestra en contextos profesionales y, por lo tanto, estos espacios deben ser vistos como puntos de referencia y contextos permanentes para la comunicación fluida, permitiendo a los diseñadores de cursos mejorar los mismos acordes con las innovaciones y las demandas cambiantes impuestas por la realidad. Esto no significa necesariamente que la educación universitaria esté sometida a las demandas del mercado laboral, sino que las universidades deben aceptar su compromiso de servir y ser útiles para la sociedad, los intereses de la sociedad y los ciudadanos que la sostienen (Mérida y García, 2005).

Las prácticas externas proporcionan otro escenario excepcional para el logro de competencias, por lo tanto, su incorporación a los nuevos planes de estudio es un desafío para mejorar la organización y el control académico. De esta forma, establecer los vínculos institucionales necesarios con los entornos profesionales, para garantizar que haya compromisos con la calidad, la transparencia y la estabilidad que garanticen la supervisión y el aprendizaje de los estudiantes, siendo los propios docentes de la clase el punto de referencia (Mérida y García, 2005).

Bajo ninguna circunstancia las prácticas externas deben convertirse en una forma de subcontratación sumergida, actividad irrelevante, créditos fragmentados o utilizarse como complementos secundarios a las responsabilidades de enseñanza. Para distinguir estas experiencias, las instituciones universitarias deben establecer los programas y contratos relevantes para garantizar acciones de capacitación conjuntas entre el personal docente universitario y los supervisores externos (Ljungman y Silén, 2008).

Otro tema fundamental para el desarrollo de competencias es la necesidad de preparar a los estudiantes y, dentro del ámbito de posibilidades, involucrarlos en los

procesos de transferencia de conocimiento y la colaboración con organizaciones y empresas de tecnología, así como organizaciones no gubernamentales dedicadas a la promoción de justicia social, para facilitar su integración en el tejido nacional e internacional de las empresas y la sociedad (Ljungman y Silén, 2008).

6.4.3. Definición del concepto de competencia

En investigaciones anteriores, Mérida y García (2005) han determinado el concepto de competencia analizando diferentes definiciones, tales como la competencia profesional se relaciona con la posesión de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y la capacidad de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.

Un conjunto de propiedades que cambian constantemente y debe estar a la altura del desafío de resolver problemas específicos en situaciones de trabajo que impliquen un cierto margen de incertidumbre y complejidad técnica, las cuales no se derivan de la aplicación de un plan de estudios, ya que se centran en la utilización del conocimiento en situaciones críticas (Perrenoud, 2004). Una construcción basada en una combinación de recursos (conocimiento, saber hacer, cualidades o aptitudes), así como recursos del entorno (relaciones, documentos, información y otros) que se trabajan para conseguir el rendimiento. Por tanto, se requiere una estructura compleja de los atributos exigidos para desenvolverse en situaciones específicas.

Lo antes mencionado se ha considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y vincula atributos y tareas, al mismo tiempo que permite que se realicen

varias acciones intencionales simultáneamente y tenga en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo, a la vez que permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño de la competencia (Gonzci y Athanasou, 1996).

En cuanto a las competencias dentro de este contexto, el concepto se entiende como la capacidad individual para aprender actividades que requieren planificación, ejecución y control autónomo. En otras palabras, son funciones que los estudiantes deben poder desarrollar como resultado de la formación proporcionada. Con ellos, deben ser capaces de manejar problemas significativos dentro de un contexto profesional (Ruíz, 2006).

Las definiciones proporcionadas anteriormente contienen una serie de aspectos comunes, que ofrecen ciertas características fundamentales que las competencias deben poseer:

1. Deben integrar conocimientos, habilidades o capacidades y actitudes o valores.
2. Implican una interrelación de capacidades y se manifiestan a nivel de comportamiento.
3. Poseen una dimensión práctica, en cuanto a ejecución.
4. Se desarrollan en un contexto específico, normalmente complejo y cambiante.
5. Son de naturaleza global, para responder a situaciones problemáticas.

Sobre la base de estas características esenciales en el concepto de competencia y teniendo en cuenta las contribuciones de Perrenoud (2004), la competencia se entiende

como los conocimientos, habilidades y actitudes que una persona debe poder desarrollar de forma integrada para actuar de manera efectiva en respuesta a las demandas de un contexto específico.

6.4.4. Competencias transversales en España y Europa

Uno de los estudios consultados sobre las competencias fue el Proyecto Tuning (González et al., 2004), que tiene como objetivo determinar puntos de referencia para competencias genéricas y competencias específicas del sujeto en el primer y segundo ciclo de formación universitaria.

Su metodología se basa en cuatro ámbitos de acción:

- Competencias genéricas.
- Competencias específicas de la materia.
- El papel del ECTS como sistema de acumulación.
- La función de aprendizaje, enseñanza, evaluación y desempeño en relación con el aseguramiento de la calidad y la evaluación.

Por tanto, existen una serie de competencias genéricas que son impartidas en los cursos de educación superior, algunas de ellas se exponen en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2

Competencias proyecto Tuning

-
1. Capacidad de análisis y síntesis
 2. Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica
 3. Planificación y gestión del tiempo
 4. Conocimientos generales en el campo de estudio
 5. Conocimiento de la profesión en la práctica
 6. Comunicación oral y escrita en la(s) lengua(s) nacional(es)
 7. Conocimiento de otros idiomas
 8. Uso de la tecnología de la información y las comunicaciones
 9. Habilidades de investigación
 10. Capacidad de aprender
 11. Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diferentes fuentes)
 12. Habilidades críticas y autocríticas
 13. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
 14. Capacidad para generar nuevas ideas
 15. Resolución de problemas
 16. Toma de decisiones
 17. trabajo en equipo
 18. Habilidades interpersonales
 19. Liderazgo
 20. Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario
 21. Habilidad para comunicarse efectivamente con no expertos en el campo
 22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
 23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional
 24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
 25. Habilidad para trabajar por su cuenta
 26. Diseño y gestión de proyectos
 27. Espíritu emprendedor
 28. Compromiso con la ética laboral
-

29. Preocupación por la calidad

30. Enfoque de resultados

Fuente: González et al. (2004).

Otro de los estudios que aborda una descripción de las competencias es el Proyecto DeSeCo (2005) que, considerando el estudio internacional Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), determina tres campos principales de competencia, los cuales exponen las competencias más específicas, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Áreas de competencia

1. Uso de herramientas interactivas (lenguaje, tecnologías...)	1.1. Uso interactivo de idiomas, símbolos y textos
	1.2. Uso interactivo del conocimiento y la información
	1.3. Uso interactivo de las tecnologías
2. Interacción en grupos heterogéneos	2.1. Interacción apropiada con los demás
	2.2. Cooperación
	2.3. Manejo y resolución de conflictos
3. Acción autónoma	3.1. Comprensión del mundo sociocultural y natural
	3.2. Planificación de proyectos personales
	3.3. Conocimiento y apoyo de los derechos, necesidades, limitaciones e intereses

Fuente: Adaptadas de DeSeCo (2005).

Otra referencia ineludible es el Proyecto Atlántida (Otero, 2008) que, dentro del campo de la educación no universitaria, realiza investigaciones sobre la reorganización curricular para garantizar que los estudiantes adquieran competencias básicas relacionadas con la armonía social, la ciudadanía y la democracia desde una perspectiva de la UE.

Habiendo revisado las diferentes propuestas sobre competencias, queda claro que hay poco consenso con respecto a su posible clasificación. Por tanto, no se recomienda distribuir las competencias en campos o dimensiones, debido a la dificultad y la relatividad de su ubicación, lo que crea una complejidad significativa en el proceso, sin ofrecer beneficios claros en términos de identificar la evaluación de los estudiantes y la comprensión de las competencias genéricas en el lugar.

6.4.5. El Proyecto Tuning

Como se comentó anteriormente, uno de los principales objetivos que se derivan de la Declaración de Bolonia, que también es uno de los pilares del EEES, es el desarrollo de títulos universitarios comprensibles y comparables. El Proyecto Tuning considera que las calificaciones serán comprensibles y comparables a nivel europeo si los perfiles académicos y profesionales, y el esfuerzo profesional para el cual preparan a los estudiantes, son igualmente comprensibles y comparables (Aboites, 2010).

En un intento por encontrar el lenguaje apropiado para definir los perfiles académicos y profesionales, y con el fin de facilitar la comprensión entre académicos y empleadores, el Proyecto Tuning utiliza el discurso de las competencias. La incorporación de competencias en los planes de estudio y programas de educación

superior ha ayudado a abrir un área importante para la reflexión conjunta y el trabajo a nivel universitario en Europa, en relación con (Bozu y Canto, 2009):

- El nuevo paradigma educativo.
- La necesidad de calidad y mayor acceso al empleo y la ciudadanía.
- La creación del EEES.

a) El nuevo contexto educacional.

Tal como se ha comentado en apartados anteriores, la sociedad del conocimiento nos sitúa dentro de un proceso de aprendizaje que debe ser flexible y permanente, de modo que se pueda incorporar los cambios que se producen en los contextos sociales y profesionales en los que nos movemos. La importancia de las competencias se basa en el hecho de que permiten centrarnos en la adquisición de capacidades y no solo en la acumulación de conocimientos, como ha sido el caso en el paradigma de transmisión que prevalece en las instituciones universitarias europeas (Bozu y Canto, 2009).

La inclusión de competencias en los programas educativos está facilitando la incorporación de procesos metodológicos centrados en el estudiante, modificando el rol del personal docente de ser los organizadores y evaluadores de todo el currículo a ser profesionales que motiven, guíen y apoyen a los estudiantes en su educación. Por medio de las mismas se fortalecen los procesos de aprendizaje que se centran en experiencias y actividades, se presta mayor atención a los resultados del aprendizaje en lugar de a la provisión de información, y se produce una transformación sustancial en la organización espacial y temporal de la enseñanza, así como en los procesos de evaluación, ya que

esta no se centra únicamente en medir el nivel de acumulación de contenido; ahora el objetivo es evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con los perfiles académicos y profesionales definidos previamente en el programa (Barberá et al., 2006).

Para llevar a cabo este cometido, es necesario ampliar las estrategias de evaluación utilizadas al incorporar instrumentos como el portafolio, el trabajo de supervisión, las presentaciones, el trabajo en grupo, los proyectos y la consideración del aprendizaje situacional, entre otras cosas.

Dentro del nuevo paradigma de aprendizaje que surgió a través del enfoque basado en la competencia, la creación de una unidad académica de medición común para los países del EEES adquiere un papel central: el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). El uso de la misma unidad de medida, centrándose en el número de horas de estudio de los estudiantes, en lugar de horas de enseñanza, introduce cambios muy significativos que afectan los procesos de movilidad educativa, la organización de la enseñanza y el papel desempeñado por los estudiantes que deben aumentar su capacidad para el trabajo autónomo, ya que su número de horas basadas en la asistencia en el aula de clases de la universidad se reduce considerablemente (Aboites, 2010).

b) Calidad, empleo y ciudadanía.

La confianza mutua y la transparencia son los rasgos distintivos de la cooperación europea. No obstante, una tercera característica es la calidad, que se puede vincular a la transparencia de propósitos, procesos y resultados. La reflexión y la

identificación de las competencias académicas y profesionales están agregando calidad y consistencia a este proceso, porque la capacidad de acceso al empleo debe estar vinculada a la esfera de las competencias, como una forma de predecir el éxito y la integración laboral (Hernández et al., 2006).

Sobre este aspecto, la creación del Marco Europeo de Cualificaciones es altamente relevante, e incluye ocho niveles de referencia que describen lo que una persona sabe, entiende y es capaz de hacer; en otras palabras, integra los resultados del aprendizaje, independientemente del sistema a través del cual se haya adquirido una calificación específica. Esta consideración de la educación para el empleo debe ir paralela a la noción de educación para una ciudadanía responsable, que incluye la necesidad de crecer como persona y ayudar a mejorar los niveles de cohesión social (Hernández et al., 2006).

c) La creación del EEES.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los objetivos prioritarios del EEES es facilitar mecanismos que garanticen la comprensión, la transparencia y la credibilidad de los títulos universitarios. Los currículos universitarios, al incorporar competencias y hacer explícito lo que se espera que los graduados conozcan, comprendan o hagan, agregan una dimensión importante para aumentar la transparencia de las calificaciones. Las competencias también se suman al desarrollo de calificaciones mejor definidas y al mejoramiento de sistemas de reconocimiento simples, eficientes y justos, capaces de reflejar la diversidad de las calificaciones subyacentes. En este sentido, el enfoque basado en la competencia para el aprendizaje ha permitido la secuenciación de las

competencias requeridas en diferentes niveles de estudios universitarios: Grado, Máster y Doctorado (Benito y Cruz, 2005).

6.4.6. La competencia intercultural y la educación

En las últimas décadas, los académicos han propuesto una serie de definiciones para la competencia cultural (Spitzberg y Changnon, 2009) y han presentado varios modelos en un intento de identificar sus componentes y su interrelación, y para limitar su alcance (Byram, 1997, 2009; Byram y Zarate, 1997; Chen y Starosta, 1996; Deardorff, 2006 y 2009; Fantini, 2000; Moran, 2001; Ting-Toomey, 1999). No obstante, más de veinte años después de la petición de Brent Ruben sobre la "necesidad de claridad conceptual" (1989, p. 234), la investigación en esta área adolece de ambigüedad y de falta de instrumentos de evaluación completamente válidos y fiables.

Sin embargo, se ha alcanzado cierto consenso respecto a su definición. La literatura académica ha reflejado un cambio desde la situación en que la competencia intercultural se consideraba como una habilidad individual relacionada con la efectividad o adecuación en la interacción. Como en el trabajo de Ruben y Kealey, por ejemplo (Kealey, 1989; Ruben, 1977; Ruben y Kealey, 1979), que se convertía a la competencia intercultural en una mezcla de tres constituyentes interrelacionados e igualmente importantes; comportamiento, cognición y afecto, los cuales se expresan a través de resultados internos y externos (Deardorff, 2006).

Actualmente, pese a los rasgos de comportamiento observables, los individuos interculturalmente competentes deben poseer las capacidades de:

- Actuar de manera apropiada y efectiva en el encuentro intercultural.

- Conocer sus propias convenciones culturales y las de sus interlocutores.
- Demostrar sentimientos positivos hacia la diferencia cultural.

Estas tres cualidades se conocen como habilidades, conocimientos y actitudes interculturales (Byram, 1997) o dimensiones del conocimiento sobre los procesos generales involucrados en la interacción y sobre cómo se pueden comportar los grupos sociales, tal como se expone en la Tabla 4.

Tabla 4

Dimensiones del conocimiento

Componente	Definición
Conocimiento	Conocer el sistema de referencias culturales de los grupos sociales (sus productos y prácticas) en la propia cultura y otras culturas, y conocer las interacciones sociales e individuales
Actitud	Tener la capacidad afectiva para superar el etnocentrismo y la capacidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la propia cultura y otras
	Interpretación y relacionamiento
	La capacidad de interpretar un documento o evento en otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia cultura
Habilidades	Descubrir e interactuar
	La capacidad de crear un sistema interpretativo de los significados, creencias y prácticas culturales que conocemos, provenientes de culturas desconocidas o no

Conciencia cultural
crítica

La capacidad de evaluar perspectivas críticas,
prácticas y productos de la propia cultura y otras
culturas sobre la base de criterios explícitos

Fuente: elaboración propia basado en Byram (1997).

En una línea similar, Fantini (2000) sostiene que la conciencia intercultural es el conjunto de componentes de la competencia intercultural que emana de los otros componentes, al mismo tiempo que mejora su desarrollo. De su parte, Chen y Starosta (1996) presentaron su modelo triangular de competencia comunicativa intercultural que incluye conciencia intercultural, sensibilidad intercultural y destreza intercultural, refiriéndose a cognición, habilidades afectivas y comportamiento, respectivamente.

Por otro lado, Hammer et al. (2003, p. 422) hacen una distinción importante entre la sensibilidad intercultural ("la capacidad de discriminar y experimentar diferencias culturales relevantes") y la competencia intercultural ("la capacidad de pensar y actuar en forma intercultural de manera apropiadas), y medir la interculturalidad a través del Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) (Hammer y Bennett, 2001). Curiosamente, Arasaratnam y Doerfel (2005) proponen un enfoque de abajo hacia arriba para la caracterización de la competencia intercultural a través del análisis de las respuestas de 37 individuos interculturalmente competentes a un conjunto de pautas relacionadas con sus propias culturas, concluyendo que los individuos multiculturalmente competentes poseen cinco cualidades en todas las culturas: empatía, experiencia/entrenamiento intercultural, motivación, actitud global y capacidad para escuchar bien en la conversación.

La relación exacta entre las dimensiones de la competencia intercultural y la medida en que se desarrollarán en individuos plenamente competentes sigue sin estar clara. En cualquier caso, de forma general se considera que solo a través de la competencia intercultural las personas de diferentes culturas pueden lograr sus objetivos de manera efectiva y apropiada en el proceso de interacción intercultural.

Desafortunadamente, la competencia intercultural no se desarrolla espontáneamente en la mayoría de las personas; por el contrario, este desarrollo es un proceso continuo y prolongado de por vida a lo largo del cual los individuos pueden incluso experimentar momentos ocasionales de regresión o bloqueo. Por estas razones, la competencia intercultural debe abordarse como un objetivo de aprendizaje en clase (Deardorff, 2006). Además, debe ser un esfuerzo curricular realizado por docentes con competencia intercultural, ya que existe un vínculo estrecho entre la competencia intercultural de los docentes y la eficacia de la enseñanza (Villegas y Lucas, 2002).

Por tanto, más que una simple palabra de moda, la interculturalidad debe ser una tendencia importante que se debe desglosar en una serie de principios respaldados por docentes y autoridades educativas, entre los que se destacan que el patrimonio cultural de los estudiantes debe tomarse como el punto de partida, otorgando igual valor a todos los conocimientos culturales de los mismos. Por ello, los estudiantes deben ser conscientes de que sus representaciones culturales son provisionales y dinámicas, mientras que la realidad debe examinarse aplicando el juicio ético en relación con el sesgo, el estereotipo, el prejuicio, el etnocentrismo y el conocimiento cultural convencional.

La evaluación de la competencia intercultural, por otro lado, debe basarse en una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, que incluyen entrevistas, observación, portafolios, así como una revisión personal y por pares (Deardorff, 2006).

Sin embargo, el estudio de la competencia intercultural aún presenta varios desafíos importantes, especialmente en relación con el papel que desempeña la misma en la noción generalizada de competencia de comunicación global; por ejemplo, cómo la competencia intercultural contribuye a construir una cultura cívica global (Ashwill y Duong, 2009) y cómo la globalización influye en la autonomía y estabilidad de las identidades culturales tradicionales (Collier, 2005).

7. MATERIAL Y MÉTODO

7.1. Materiales

Con el fin de cumplir con los objetivos estipulados al comienzo del proyecto, se ha trabajado con las competencias transversales de las 30 universidades más importantes de España.

Para seleccionar las universidades se ha considerado el número de grados que se imparten en las mismas, el número de alumnos y la valoración de las carreras acorde con algunos de los rankings elaborados a nivel internacional. Teniendo en consideración este objetivo, se ha recurrido a una serie de rankings internacionales para seleccionar los centros, como es el caso del Ranking de Shangai (2019), el ranking The Times (The Times, 2019), y el U-Ranking de BBVA (Fundación BBVA, 2019).

Tabla 5

Universidades y sitios web consultados

Universidad	Sitio Web
1. Universidad Complutense de Madrid (UCM)	https://www.ucm.es/
2. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	https://www.uab.cat/es/
3. Universitat de Barcelona (UB)	https://www.ub.edu/web/ub/ca/
4. Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	http://www.uam.es/UAM/Home.htm?language=es
5. Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	https://www.upm.es/
6. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	https://www.upc.edu/es

-
- | | |
|--|---|
| 7. Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) | https://www.uc3m.gob.es/ |
| 8. Universitat Politècnica de València (UPV) | http://www.upv.es/ |
| 9. Universidad de Navarra (UNAV) | https://www.unav.edu/ |
| 10. Universitat Pompeu Fabra (UPF) | https://www.upf.edu/es/inicio |
| 11. Universidad de Granada (UGR) | https://www.ugr.es/ |
| 12. Universitat Ramon Llull (URL) | https://www.url.edu/es |
| 13. Universidad de Salamanca (USAL) | https://www.usal.es/ |
| 14. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) | https://www.ehu.eus/es/ |
| 15. Universitat de València (UV) | https://www.uv.es/ |
| 16. Universidad Rey Juan Carlos (URJC) | https://www.urjc.es/ |
| 17. Universidad CEU San Pablo (USPCEU) | https://www.uspceu.com/ |
| 18. Universidad Europea (UE) | https://universidadeuropea.es/ |
| 19. Universidad de La Coruña (UDC) | https://www.udc.es/es/ |
| 20. Universitat d'Alacant (UA) | https://www.ua.es/ |
| 21. Universidad Pontificia Comillas (ICAI/ICADE/CIHS) | https://www.comillas.edu/ |
| 22. Universidad Santiago de Compostela (USC) | https://www.usc.gal/gl |
| 23. Universidad de Málaga (UMA) | https://www.uma.es/#gsc.tab=0 |
| 24. Universidad de Zaragoza (UNIZAR) | https://www.unizar.es/ |
| 25. Universidad de Castilla-La | https://www.uclm.es/ |
-

Mancha (UCLM)	
26. Universidad de Córdoba (UCO)	http://www.uco.es/
27. Universidad Alfonso X (UAX)	https://www.uax.es/
28. Universitat de Lleida (UDL)	http://www.udl.es/ca/
29. Universidad de Murcia (UM)	https://www.um.es/
30. Universidad de Alcalá de Henares (UAH)	https://www.uah.es/es/

Fuente: elaboración propia.

De estas universidades se han revisado todos los sitios web, buscando el manual de competencias transversales comunes para las mismas, contactando con cada una de las universidades para corroborar la información disponible y complementar la misma, la cual se ha analizado acorde con lo descrito en el siguiente apartado.

7.2. Método

Según la información disponible en los sitios web de cada universidad, se procedió a buscar el documento sobre las competencias transversales de cada una de las mismas. Dicho documento no estaba disponible en la web, en la gran mayoría de las universidades, con excepción de la Universitat Politècnica de València, la cual ha servido como guía para el análisis del resto. Por tanto, se procedió a contactar con cada una de las universidades para solicitar el citado documento, cumplimentado los diversos formularios disponibles en las webs de cada universidad y remitiéndonos a diversos departamentos en búsqueda del citado documento. Muchas de las centrales de información de las universidades desconocían la información que se solicitaba, y reenviaban a otros documentos o remitían a las competencias de cada grado.

En vista de la complejidad en la búsqueda del documento, se estableció un plazo de dos meses desde el momento del contacto hasta la respuesta de cada universidad, intentando contactar con el último responsable que atendió a las consultas. No obstante, algunos organismos no contestaron a la solicitud.

Considerando los problemas detectados durante la recopilación de información, que muchos de los organismos no disponían del citado documento, y que la gran mayoría de ellos remitían a las competencias transversales de cada uno de los grados, se procedió a realizar una búsqueda general en los mismos, corroborando la dificultad de plasmar la totalidad de los grados (ya que cada universidad tiene un promedio de 50 grados), la extensión y trabajo que conllevaría, se ha optado por revisar las competencias transversales de ciertos grados académicos, como es el caso de:

- Grado en Bellas Artes
- Grado en Conservación y Restauración de Bienes culturales
- Grado en Diseño y Tecnologías Creativas

Se han escogido estos grados de forma particular considerando que estos estudiantes tienen una perspectiva mucho más amplia de la cultura y a su vez, mucho más sensibles a detalles y elementos propios de cada país, ya que estudiarán ámbitos relacionados con el reflejo de cada rincón del mundo así como momentos determinados. Asimismo, estos grados tienen una especial relación con la sociedad, porque tienen la labor de preservar aspectos únicos de la misma que, en cierto modo, reflejan parte de nuestra historia.

Para ello, se ha visitado el sitio web de cada una de las facultades, seleccionando las competencias transversales de los grados de manera individual y reuniéndolas en una tabla específicamente diseñada para ello, y que expone la siguiente información:

- Universidad
- Documento donde se han buscado las competencias
- Formato en que se indica
- Cómo se expresa
- Competencias interculturales acorde con Deardorff (2006)

Pese a que cada facultad posee una detallada web con diversa información sobre los grados que oferta, se ha optado por esta información básica, ya que permitiría la reproducción de la búsqueda por parte de cualquier persona, y la corroboración de la información sin tener que llevar a cabo las consultas previas que han realizado. Además, se ha simplificado para poder incluir la información disponible en todas las universidades del ranking, ya que cada universidad dispone de su formato específico y que en muchas ocasiones no se repite en el resto.

De esta forma, se ha procedido a buscar cada uno de los grados antes mencionados en las 30 universidades, recogiendo toda la información antes citada: universidad, enlace de la ubicación exacta de las competencias y competencias expuestas en el grado. Respecto a estas últimas, en cada una de ellas se ha empleado el código proporcionado por la universidad o añadido uno correlativo, de forma que fuera más sencilla su comparación con las competencias de Deardorff (2006), las cuales se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 6

Competencias de Deardorff (2006)

Respeto: valorar al resto

Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística

Otras perspectivas o formas de ver el mundo

Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico

Adaptación: ser capaz de cambiar de perspectiva

Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas

Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento

Fuente: elaboración propia.

En aquellos casos que la competencia se asemejaba a la de Deardorff (2006), se ha incluido el código en la casilla de la derecha, y aquellas que no se encontraban recogidas o disponían de alguna semejanza con las de Deardorff (2006) se ha marcado con un “NO”. También se ha señalado las universidades que no disponían de los grados en cuestión, solo impartían un grado o no tenían competencias transversales en sus páginas web.

Una vez finalizada la comparación de cada una de las competencias, se ha desarrollado una nueva tabla que expone la siguiente información: universidad; grado; competencias originales; y nueva redacción acorde con Deardorff (2006). En esta nueva tabla, las competencias encontradas se han relacionado con las expuestas por Deardorff

(2006), reescribiéndolas o redactándolas íntegramente en aquellos casos en los que no se disponía de competencias.

Además, para facilitar la identificación de las competencias originales, se ha mantenido la misma codificación proporcionada por las universidades o incluido un número correlativo en cada una de ellas.

8. RESULTADOS

En relación con lo antes expuesto, en la siguiente tabla se recogen los resultados de la búsqueda de las competencias transversales de los grados analizados en este proyecto.

En beneficio de la comparación se han mantenido las líneas y la escala de grises en color, también se ha añadido numeración en las universidades y titulaciones para una mejor comprensión del contenido analizado. Es por ello que las Tablas 7 y 8 recibirán consideración de figura. Al mismo tiempo, es posible identificar que la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad Politécnica de Madrid (UPM), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), Universitat Ramon Llull (URL), Universidad Europea (UE), Universidad de la Coruña (UDC), Universitat d'Alacant (UA), Universidad Pontificia Comillas (ICAI/ICADE/CIHS), Universidad de Santiago de Compostela (USC), Universidad de Córdoba (UCO), Universidad Alfonso X (UAX), Universitat de Lleida (UDL) y la Universidad de Alcalá de Henares (UAH), no disponen de las titulaciones escogidas, por tanto, la redacción de las competencias transversales se realizará desde cero. No obstante, es importante destacar que se han mantenido las catorce universidades porque las mismas se recogen en los rankings antes citados, y forman parte de los centros de educación superior más importantes de nuestro país. De esta forma, se ha considerado fundamental su inclusión y la redacción de las competencias, además de poder servir como referencia si en algún momento se considera la reformulación de las competencias.

Tabla 7

Resultados competencias por universidades

Universidad	Donde lo indica	Formato en que se indica	Cómo se expresa (competencias transversales)	Deardorff (2006)	
1.Universidad Complutense de Madrid (UCM)	1.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad https://www.ucm.es/estudios/grado-bellasartes-estudios-competencias	Se exponen en las competencias de cada grado de manera individual.	C.G.1. Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis. C.G.2. Competencia para la gestión de la información. C.G.3. Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio. C.G.4. Competencia para el aprendizaje autónomo. C.G.5. Competencia para trabajar autónomamente. C.G.6. Competencia para trabajar en equipo. C.G.7. Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos. C.G.8. Iniciativa propia y auto-motivación. C.G.9. Capacidad de perseverancia. C.G.10. Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción. C.G.11. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios. C.G.12. Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y	NO	Respeto: valorar al resto.
				NO	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				CG11	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				CG3	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				CG12	Adaptación: ser capaz de cambiar de perspectiva.
				CG7/ CG11	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
				NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.

			accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.		
1.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha específica del grado en la web de la universidad https://www.ucm.es/estudios/grado-conservacionyrestauraciondelpatrimoniocultural-estudios-competencias	Se exponen en las competencias de cada grado de manera individual.	CG1. Capacidad de organización, planificación y ejecución en el área de la conservación y restauración. CG2. Poseer los principios éticos que rigen en la práctica profesional y fijar como objetivo el rigor y calidad en el desarrollo de ésta. CG3. Poseer un razonamiento crítico y autocrítico. CG4. Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis. CT1. Capacidad de búsqueda de información bibliográfica, bases de datos y recursos online y su análisis, interpretación, síntesis y transmisión. CT2. Trabajar y colaborar en un equipo de carácter interdisciplinar con otras profesiones vinculadas con los bienes patrimoniales. CT3. Fomentar el trabajo y el aprendizaje autónomos para abordar las necesidades específicas de cada situación. CT4. Capacidad para elaborar informes técnicos. CT5. Capacidad para poder expresarse en público con el apoyo de los medios audiovisuales habituales.	CG2	Respeto: valorar al resto.	
			CG3	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.	
			NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.	
			NO	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.	
			CT3	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.	
			CT2	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.	
			NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.	
1.3. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la	Se exponen en las competencias de cada grado de manera individual.	CT1. Haber demostrado poseer y comprender conocimientos en el área del Diseño, partiendo de la base de la educación secundaria general, y alcanzando un nivel universitario que implique una sólida base de humanidades y ciencias además de los conocimientos propios de dicha área. CT2. Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de	NO	Respeto: valorar al resto.	
			NO	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.	
			NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.	

	<p>universidad</p> <p>https://www.ucm.es/estudios/grado-diseno-estudios-competencias</p>		<p>la elaboración y defensa de propuestas o proyectos para la resolución de problemas y estudio de casos.</p> <p>CT3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión madura sobre temas de índole científica, tecnológica y empresarial.</p> <p>CT4. Poder presentar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>CT5. Haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía</p>	<p>CT4</p> <p>NO</p> <p>NO</p> <p>NO</p>	<p>Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.</p> <p>Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.</p> <p>Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.</p> <p>Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.</p>
<p>2. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)</p>	<p>2.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad</p> <p>https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/competencias/artes-y-diseno-escuela-adscribita-1345467893070.html?param1=1263194075953</p>	<p>Se exponen en las competencias de cada grado de manera individual.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento críticos y saber comunicarlos de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua. 2. Desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Respetar la diversidad y la pluralidad de ideas, de personas y de situaciones. 4. Generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación y en la actividad profesional. 	<p>1/3</p> <p>NO</p> <p></p> <p>NO</p> <p>2</p> <p>NO</p> <p>3</p>	<p>Respeto: valorar al resto.</p> <p>Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.</p> <p>Otras perspectivas o formas de ver el mundo.</p> <p>Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.</p> <p>Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.</p> <p>Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.</p> <p>Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.</p>

	2.2. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la universidad https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/competencias/diseño-escuela-adscrita-1345467893070.html?param1=1228291017097	Se exponen en las competencias de cada grado de manera individual.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demostrar que posee y comprende conocimientos que relacionan el diseño con la cultura, las artes visuales, las tendencias estéticas y los entornos tecnológicos y empresariales, tanto los históricos como los de vanguardia. 2. Aplicar los conocimientos adquiridos para proponer mejoras e innovaciones al entorno físico y comunicativo, a partir de procesos de conceptualización y de formalización propios del diseño, y ejercer su actividad de acuerdo con las convenciones y las pautas de actuación que caracterizan al entorno profesional del diseño. 3. Reunir e interpretar los datos relevantes que permitan identificar aquellos problemas de uso y comunicación del entorno cotidiano susceptibles de ser resueltos mediante el diseño, y emitir juicios a partir de criterios razonados sobre temas relevantes de carácter social, científico y ético que afecten al diseño. 4. Transmitir en un lenguaje verbal y visual especializado propio del diseño sus propuestas, y dominar los recursos y códigos necesarios para comunicarlos a los diferentes agentes implicados (clientes, fabricantes, comerciales y público no especializado). 5. Desarrollar un alto grado de autonomía que capacite al estudiante para seguir su aprendizaje a través de cursos de formación avanzada y másteres, ya sean de profesionalización o de investigación. 	NO	Respeto: valorar al resto.
				1	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				4	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				NO	Adaptación: ser capaz de cambiar de perspectiva.
				NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.				
3. Universitat de Barcelona (UB)	3.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la	Cada grado expone las competencias transversales de la universidad y de la titulación.	<p><i>Las competencias transversales de universidad son:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo del compromiso ético. 2. Capacidad de aprendizaje y responsabilidad. 3. Capacidad de trabajo en equipo. 4. Capacidad creativa y emprendedora. 	1	Respeto: valorar al resto.
				5	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.

	<p>universidad https://www.ub.edu/portal/web/bellasartes/grados/-/ensenyament/detallEnsenyament/1047910/1</p>		<p>5. Capacidad comunicativa. 6. Desarrollo de sensibilidad por la sostenibilidad. <i>Las competencias transversales de titulación son:</i> 7. Conocimiento del vocabulario, códigos y conceptos de las artes. 8. Conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). 9. Capacidad de aplicar el pensamiento convergente y divergente en los procesos. 10. Conocimiento de los procesos propios del trabajo académico.</p>	<p>6 5 9 3 NO</p>	<p>Otras perspectivas o formas de ver el mundo. Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico. Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva. Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas. Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.</p>
	<p>3.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha específica del grado en la web de la universidad https://www.ub.edu/portal/web/bellasartes/grados/-/ensenyament/detallEnsenyament/1047921/1</p>	<p>Cada grado expone las competencias transversales de la universidad y de la titulación.</p>	<p><i>Competencias transversales comunes de la UB</i> 1. Compromiso ético (capacidad crítica y autocrítica, y capacidad para mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas). 2. Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de análisis, de síntesis, de visión global y de aplicación de los conocimientos a la práctica, y capacidad de toma de decisiones y de adaptación a nuevas situaciones). 3. Trabajo en equipo (capacidad para colaborar con los demás y contribuir a un proyecto común, y capacidad para colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales). 4. Capacidad creativa y emprendedora (capacidad para formular, diseñar y gestionar proyectos, y capacidad para buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes). 5. Sostenibilidad (capacidad para valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en el ámbito propio, y capacidad para</p>	<p>1 7 NO 6 2 3</p>	<p>Respeto: valorar al resto. Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística. Otras perspectivas o formas de ver el mundo. Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico. Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva. Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.</p>

			<p>manifestar visiones integradas y sistémicas).</p> <p>6. Capacidad comunicativa (capacidad para comprender y expresarse oralmente y por escrito en catalán, español y una tercera lengua, con dominio del lenguaje especializado, y capacidad para buscar, usar e integrar la información).</p> <p><i>Competencias transversales de la titulación</i></p> <p>7. Conciencia de una idea universalista del patrimonio cultural, de su singularidad y fragilidad, de la necesidad de transmitirlo a las generaciones futuras y de la responsabilidad del conservador-restaurador en sus intervenciones.</p> <p>8. Capacidad para desarrollar la sensibilidad y la habilidad manual.</p> <p>9. Capacidad para reconocer y aplicar los principios y las obligaciones emanadas del código de ética de la profesión de conservación y restauración.</p>	9	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
	3.3. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la universidad https://www.ub.edu/portal/web/bellasartes/grad	Este grado solo tiene las competencias transversales	<p>1. Capacidad para desarrollar coherentemente el proceso de diseño.</p> <p>2. Capacidad para responder adecuadamente a un conjunto de datos y requerimientos; lo que implica una buena capacidad de análisis de datos y de síntesis.</p> <p>3. Capacidad para aplicar correctamente los conocimientos a la práctica, para gestionar con coherencia una visión de conjunto, para proponer y defender un concepto de diseño válido y desarrollarlo hasta que pueda ser llevado a la práctica y fabricado.</p> <p>4. Capacidad para identificar aquellos problemas que se pueden resolver mediante el diseño, para plantearlos como problemas de diseño, proveerse de los datos pertinentes para desarrollar el proyecto, para</p>	NO	Respeto: valorar al resto.
				NO	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				NO	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				4	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.

	os/- /ensenyament/d etal Ensenyame nt/1047943/1		proponer un concepto de diseño, para decidir criterios de formalización y para escoger los materiales y los procedimientos constructivos adecuados en cada caso, así como para dialogar con los técnicos y otros profesionales implicados en el proceso. 5. Conocimientos sobre los métodos de investigación relevantes en diseño, para poder aplicarlos y desarrollarlos correctamente.	NO NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas. Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
4. Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	4.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
5. Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	5.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
6. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	6.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
7. Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)	7.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
8. Universitat Politècnica de València (UPV)	8.1. Existe un documento oficial de las	Estas competencias se aplican en todos los grados	CT-01. Comprensión e integración. Demostrar la comprensión y la integración del conocimiento tanto de la especialización propia como en otros contextos más amplios.	NO	Respeto: valorar al resto.

	<p>Competencias:</p> <p>https://www.upv.es/entidades/ICE/info/Proyecto_Institucional_CT.pdf</p>		<p>CT-02. Aplicación y pensamiento práctico. Aplicar los conocimientos teóricos y establecer el proceso a seguir para alcanzar determinados objetivos, llevar a cabo experimentos y analizar e interpretar datos para extraer conclusiones.</p> <p>CT-03. Análisis y resolución de problemas. Analizar y resolver problemas de forma efectiva, identificando y definiendo los elementos significativos que los constituyen.</p> <p>CT-04. Innovación, creatividad y emprendimiento. Innovar para responder satisfactoriamente y de forma original a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales con una actitud emprendedora.</p> <p>CT-05. Diseño y proyecto. Diseñar, dirigir y evaluar una idea de manera eficaz hasta concretarla en un proyecto.</p> <p>CT-06. Trabajo en equipo y liderazgo. Trabajar y liderar equipos de forma efectiva para la consecución de objetivos comunes, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los mismos.</p> <p>CT-07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Actuar con responsabilidad ética, medioambiental y profesional ante uno mismo y los demás.</p> <p>CT-08. Comunicación efectiva. Comunicarse de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita, utilizando adecuadamente los recursos necesarios y adaptándose a las características de la situación y de la audiencia.</p> <p>CT-09. Pensamiento crítico. Desarrollar un pensamiento crítico interesándose por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.</p> <p>CT-10. Conocimiento de problemas contemporáneos. Identificar e interpretar los problemas contemporáneos en su campo de especialización, así como en otros campos del conocimiento, prestando especial atención a</p>	<p>CT-01</p> <p>CT-10</p> <p>CT-8</p> <p>CT-03</p> <p>CT-06</p> <p>CT-07</p>	<p>Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.</p> <p>Otras perspectivas o formas de ver el mundo.</p> <p>Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.</p> <p>Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.</p> <p>Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.</p> <p>Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.</p>
--	---	--	---	--	---

			<p>los aspectos relacionados con la sostenibilidad.</p> <p>CT-11. Aprendizaje permanente. Utilizar el aprendizaje de manera estratégica, autónoma y flexible, a lo largo de toda la vida, en función del objetivo perseguido.</p> <p>CT-12. Planificación y gestión del tiempo. Planificar adecuadamente el tiempo disponible y programar las actividades necesarias para alcanzar los objetivos, tanto académico profesionales como personales.</p> <p>CT-13. Instrumental específico. Utilizar las técnicas, las habilidades y las herramientas actualizadas necesarias para la práctica de la profesión.</p>		
9. Universidad de Navarra (UNAV)	9.1. No existe un documento oficial como en la UPV pero en la página web se exponen las competencias transversales de toda la universidad: https://www.unav.edu/web/core-curriculum/finalidad/competencias-transversales	Se exponen de forma general para todos los grados No obstante, en la universidad no existen los grados de Bellas artes, Conservación y Diseño.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adoptar una aproximación interdisciplinar para la comprensión de la realidad. 2. Relacionar los conocimientos de la propia disciplina con sus presupuestos intelectuales, históricos y humanísticos. 3. Capacidad de comunicación y diálogo. 4. Capacidad de análisis y síntesis de documentación información compleja. 5. Capacidad para el razonamiento crítico y la argumentación. 6. Desarrollo del compromiso ético en la propia profesión y con los valores propios de una sociedad democrática. 7. Fomentar el sentido de solidaridad e interés por los problemas sociales. 	NO	Respeto: valorar al resto.
				2	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				2	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				3	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				1	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				7	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
				6	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
10. Universitat	10.1. No existe	Las competencias se	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias de autonomía: autoconocimiento, pensamiento crítico y 	3	Respeto: valorar al resto.

Pompeu Fabra	un documento oficial como en la UPV pero en la página web se exponen las competencias transversales de toda la universidad: https://www.upf.edu/es/web/edv-olucio/competencias-transversales	detallan de forma general, aunque la universidad no oferta los grados de Bellas artes, Conservación y Diseño.	<p>creativo, iniciativa personal y carácter emprendedor, innovación, adaptación y gestión del cambio en entornos complejos.</p> <p>2. Competencias de conocimiento transdisciplinario: aprendizaje autónomo, gestión de proyectos y resolución de problemas, trabajo colaborativo, aprendizaje interdisciplinario y transdisciplinario, investigación científica y generación y transferencia de conocimiento.</p> <p>3. Competencias de perspectiva de género y compromiso ciudadano global: capacidad de evaluación y resolución de las desigualdades, visión global del mundo, integridad ética personal y profesional, compromiso con la justicia social y la sostenibilidad, cultura democrática.</p> <p>4. Competencias comunicacionales: comprensión crítica lectora, oyente y espectadora; capacidad de expresión y argumentación escrita, oral y audiovisual; plurilingüismo e interculturalidad.</p> <p>5. Competencias digitales: grado competitivo de alfabetización digital, capacidad de trabajo colaborativo digital, creación y difusión de contenidos digitales.</p>	1	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				2	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				4	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				NO	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.				
11. Universidad de Granada (UGR)	11.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad http://grados.ugr.es/bellasartes/pages/titulacion/o	Se exponen en las competencias de cada grado de manera individual.	<p>1. Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y la síntesis.</p> <p>2. Capacidad de comunicación y de gestión de la información.</p> <p>3. Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la ideación y realización de proyectos y estrategias de acción.</p> <p>4. Capacidad para el aprendizaje y el trabajo autónomo y en equipo</p> <p>5. Capacidad de colaboración y trabajo en equipos multidisciplinares.</p> <p>6. Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico.</p>	NO	Respeto: valorar al resto.
				8	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				6	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				2	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.

objetivos#_doku_competencias		7. Capacidad de perseverancia, de iniciativa propia, automotivación y espíritu emprendedor.	3	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
		8. Capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad.	4	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
		9. Sensibilidad estética, hacia el patrimonio cultural y hacia los temas medioambientales.	NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
11.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha específica del grado en la web de la universidad http://grados.ugr.es/restauracion/pages/titulacion/objetivos	Se exponen en las competencias de cada grado de manera individual.	1. Establecer normas de apreciación y conocimiento para su aplicación al concepto de Patrimonio como un bien colectivo a transmitir a las generaciones futuras.	NO	Respeto: valorar al resto.
		2. Facilitar la concienciación adecuada para la apreciación de la singularidad y fragilidad de las obras que configuran el Patrimonio.	7/8	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
		3. Facilitar los fundamentos adecuados para que el conservador-restaurador tome conciencia de la responsabilidad que se deriva de su papel en la aplicación de tratamientos de conservación-restauración.	NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
		4. Conocer las normas de actuación para cumplir adecuadamente el código deontológico de la profesión de conservación-restauración.	NO	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
		5. Dotar los fundamentos y recursos necesarios para colaborar con otras profesiones que trabajan con los bienes patrimoniales y con los profesionales del campo científico.	NO	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
		6. Proporcionar los recursos necesarios para realizar proyectos de investigación de conservación-restauración de Bienes Culturales.	5	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
		7. Facilitar la comprensión y aplicación del vocabulario y los conceptos inherentes a la obra artística y su conservación para garantizar el correcto desarrollo profesional.	NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
		8. Utilizar y aplicar el vocabulario, los códigos y los conceptos inherentes a la conservación y restauración de los Bienes Culturales para garantizar un correcto desenvolvimiento en su ámbito de trabajo.		

			<p>9. Utilizar los recursos gráficos necesarios para la documentación de la obra y los procesos de intervención.</p> <p>10. Utilizar y manejar fuentes materiales o impresas para la documentación de la obra y los procesos de intervención.</p>		
12. Universitat Ramon Llull (URL)	12.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
13. Universidad de Salamanca (USAL)	13.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad https://www.usal.es/files/Competencias(14).pdf	Las competencias se exponen de forma específica en la ficha del grado. Al mismo tiempo, el resto de grados no existe en esta universidad.	1. Conocimiento de las diferentes funciones que el arte ha adquirido a través del desarrollo histórico.	NO	Respeto: valorar al resto.
			2. Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis.	1	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
			3. Capacidad para identificar y entender los problemas del arte.	NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
			4. Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.	5	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
			5. Capacidad de comunicación.	NO	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
			6. Capacidad de trabajar autónomamente	7/10	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
			7. Capacidad de trabajar en equipo.	NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
14. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea	14.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la	Las competencias se exponen de forma específica en la ficha del grado y se	1. Conocer el sistema del arte (galerías, museos, fundaciones, asociaciones, etc., así como el espectro de posibilidades de becas, subvenciones y ayudas), sus mecanismos de funcionamiento y sus exigencias para poder integrarse de manera profesional en el mismo	NO	Respeto: valorar al resto.
			8. Capacidad de perseverancia.		
			9. Capacidad heurística y de especulación para la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción artísticas.		
			10. Habilidades para la creación artística y capacidad de construir obras de arte.		
			11. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico.		

(UPV/EHU)	web de la universidad. https://www.ehu.eus/es/grado-arte/competencias-adquiridas	denomina como. “Competencias adquiridas”	<p>(contrato, aspectos legales, seguros, etc.). Conocer los modos de funcionamiento y la problemática referida a los derechos de autor y la propiedad intelectual (Copyright, Copyleft, etc.).</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Conocer la Historia, teorías y nociones significativas del Arte, así como el pensamiento de artistas a través de sus obras y textos. 3. Estar habilitado para el uso de materiales, procedimientos, tecnologías y en general recursos asociados a distintos modos de hacer y ámbitos de trabajo artístico para resolverse en las cuestiones de identidad y lugar propios del Arte. 4. Integrar conocimientos y habilidades para plantear y desarrollar proyectos artísticos. 5. Manejar diferentes fundamentos provenientes de las disciplinas del Arte que repercuten en los procedimientos de configuración y representación. 6. Reconocer el saber del arte cómo saber técnico. 7. Reconocer las relaciones entre los acontecimientos artísticos y los contextos sociales en los que se producen, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico tanto de la Historia del Arte como de la cultura contemporánea y valores de igualdad, no discriminación y cultura de la paz. 8. Responsabilizarse del acto de creación y de lo realizado en relación a lo exigible socialmente al artista contemporáneo. Capacidad de compromiso. 9. Ser capaz de transmitir conocimientos y llevar a cabo labores de educación y mediación de lo artístico en los ámbitos que así lo requieran: docencia, gestión de museos, montaje de exposiciones, 	2	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				9	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				5	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
				NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.

			<p>crítica de arte, asesoría cultural, participación en grupos de trabajo sobre innovación y creatividad en la empresa, etc.</p> <p>10. Ser capaz de utilizar herramientas informáticas para la creación, producción y difusión del trabajo artístico.</p> <p>11. Tener conocimiento de una lengua extranjera en materia artística de modo que les permita desenvolverse internacionalmente con facilidad.</p> <p>12. Utilizar recursos de indagación y cuestionamiento crítico y metodologías creativas y/o científicas, demostrando iniciativa y capacidad en la toma de decisiones, tanto a nivel individual como colectivo.</p>		
14.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha específica del grado en la web de la universidad. https://www.ehu.es/es/grado-conservacion-y-restauracion-bienes-culturales/competencias	Las competencias se exponen de forma específica en la ficha del grado y se denomina como. “Competencias adquiridas”	<p>1. Aplicar los aspectos prácticos de la disciplina, a las nuevas opciones profesionales como gestión, estudio y difusión del patrimonio histórico-artístico y llevar a cabo labores de educación en temas relacionados con los bienes culturales, su conservación y restauración, potenciando el razonamiento crítico y el compromiso ético.</p> <p>2. Comprender y aplicar las políticas de conservación y restauración internacionales y nacionales, así como las leyes y normas de aplicación en el ejercicio profesional.</p> <p>3. Comprensión crítica de la Teoría e Historia del Arte, considerando los acontecimientos artísticos, su contexto social y su iconografía.</p> <p>4. Conocer y utilizar procesos, procedimientos y materiales del arte en las áreas de Pintura, Escultura, Dibujo, Fotografía, Audiovisuales y dispositivos tecnológicos.</p> <p>5. Desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la participación, gestión y optimización del trabajo en equipo, aplicando criterios razonados a la toma de decisiones y a la evaluación de los resultados.</p>	NO	Respeto: valorar al resto.	
			3/10	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.	
			NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.	
			NO	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.	

	adquiridas		6. Determinar los criterios de intervención y decidir el tratamiento de conservación o restauración más adecuado en cada caso. Aplicando la metodología, tratamientos y materiales idóneos.	NO	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
			7. Documentar el Bien Cultural, partiendo del dominio de las fuentes documentales y/o historiográficas y del conocimiento de los procesos de conservación y restauración. Empleando para ello la metodología, la terminología, los materiales y las herramientas necesarias.	5	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
			8. Elaborar proyectos de conservación-restauración en los que se establezca un diálogo interdisciplinar con otros profesionales relacionados con el patrimonio cultural.	NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
			9. Identificar el hecho artístico como consecuencia del proceso creativo vinculado a la observación, representación de ideas y momentos artísticos, mediante las diferentes técnicas en las áreas de Pintura, Escultura, Dibujo, Fotografía, Audiovisuales y Dispositivos Tecnológicos.		
			10. Identificar la composición material del bien cultural, y los procedimientos y técnicas utilizados en su elaboración. Eligiendo para ello, los instrumentos y métodos de examen adecuados que permita utilizar la metodología científica en la resolución de problemas de conservación y restauración.		
			11. Reconocer e identificar las alteraciones del Bien Cultural y sus causas de deterioro para poder evaluar su estado de conservación y determinar el tipo de tratamiento requerido. Estableciendo las condiciones adecuadas para la conservación preventiva de los Bienes Culturales durante su exposición, almacenamiento, transporte y depósito.		

<p>14.3. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la universidad.</p> <p>https://www.ehu.es/es/grado-creacion-y-diseno/competencias-adquiridas</p>	<p>Las competencias se exponen de forma específica en la ficha del grado y se denomina como. “Competencias adquiridas”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar las técnicas de exposición y ejemplificación para transmitir información, ideas, problemas y soluciones que de los proyectos de trabajo se deriven. 2. Conocer la Historia, la teoría y nociones del Arte y del Diseño así como de la producción material y el pensamiento de los creadores a través de sus obras y textos. 3. Gestionar proyectos. 4. Identificar y conocer fuentes de información y la práctica actualizada en los distintos ámbitos de su trabajo, así como la metodología científica del campo del arte y del Diseño. 5. Manejar conocimientos básicos, conocimiento de una lengua extranjera, principios, habilidades, métodos y metodologías para abordar proyectos, desde su fase de planteamiento hasta la fase de producción, ya sea de forma autónoma o integrándose en un equipo multidisciplinar. 6. Manejar materiales, procedimientos, tecnologías y habilidades técnicas asociadas a distintos lenguajes y ámbitos de trabajo artísticos para utilizarlos en la resolución de problemas asociados a los distintos campos de aplicación. 7. Reconocer el saber del Arte como saber técnico con posibilidades de aplicación en distintos ámbitos. 8. Reconocer las relaciones entre las producciones y los contextos sociales en los que tiene lugar, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico de la cultura contemporánea y de los valores de igualdad, no discriminación y cultura de la paz. 9. Utilizar medios de configuración y proyectación tales como 	NO	Respeto: valorar al resto.
			2-5	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
			8	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
			NO	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
			7	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
			NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
			NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.

			<p>prototipos, modelos tridimensionales, dibujo y recursos informáticos.</p> <p>10. Utilizar y conocer en profundidad estrategias de innovación, recursos de pensamiento heurístico, indagación y cuestionamiento crítico y metodologías creativas para la generación de ideas y su aplicación a la producción y comprensión de los diversos ámbitos.</p>		
15. Universitat de València (UV)	15.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad. https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-historia-del-arte-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847387975&plantilla=UV/Page/TPGDetaill&p2=3-1	Las competencias se exponen de forma específica en la ficha del grado y denominadas como “competencias generales”. Los grados b y c no se encuentran en la oferta	<p>CG1: Capacidad de análisis y síntesis a partir de la información procedente de los diversos contenidos de la Historia de Arte y su aplicación en la actividad profesional.</p> <p>CG2: Capacidad para aplicar los conocimientos básicos adquiridos a través de un razonamiento crítico aplicado al análisis y valoración de alternativas.</p> <p>CG3: Capacidad para aplicar los conocimientos básicos a futuras situaciones profesionales, mediante una organización y planificación adecuadas de los contenidos de la Historia del Arte.</p> <p>CG4: Capacidad para presentar y exponer oralmente y por escrito proyectos de gestión y de discusión de todos los campos de actuación de la Historia del Arte.</p> <p>CG5: Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes y emitir juicios que incluyan una reflexión sobre aspectos de la producción artísticas en sus diferentes facetas.</p> <p>CG6: Capacidad para transmitir información, tanto oral como escrita, a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>CG7: Capacidad para la resolución de los problemas que se presenten en el ejercicio profesional como historiador o historiadora del arte o gestor/a del patrimonio.</p> <p>CG8: Desarrollar un compromiso con los valores democráticos y la cultura</p>	CG9/CG10/CG11	Respeto: valorar al resto.
				CG3 /CG8	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				CG4/CG6/CG13	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.

		<p>de la paz en el marco de las actividades artísticas.</p> <p>CG9: Compromiso con los derechos fundamentales referidos a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.</p> <p>CG10: Desarrollar actividades que faciliten la integración de las personas con discapacidad.</p> <p>CG11: Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad a través del conocimiento de otras culturas.</p> <p>CG12: Capacidad para trabajar en equipo e integración en equipos multidisciplinares con profesionales de otras áreas de conocimiento.</p> <p>CG13: Capacidad para expresar de forma oral y escrita en la lengua propia y al menos en una lengua extranjera.</p> <p>CG14: Capacidad para aplicar herramientas informáticas y uso de las redes que permitan el establecimiento de contactos nacionales e internacionales.</p> <p>CG15: Tomar contacto directo con las obras artísticas mediante visitas a los monumentos históricos, museos y exposiciones que muestran al público este tipo de obras.</p> <p>CG16: Capacidad de lectura del entorno a partir del análisis, observación y deducción de la información procedente de las obras artísticas producidas a lo largo de la historia.</p> <p>CG17: Capacidad para diseñar un proyecto integral de gestión del bien artístico, desde su conocimiento hasta su explotación social.</p> <p>CG18: Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores de postgrado o doctorado con un alto grado de autonomía.</p> <p>CG19: Desarrollar un aprendizaje autónomo y las habilidades necesarias que favorezcan las relaciones interpersonales.</p> <p>CG20: Valoración de la producción artística bajo la perspectiva de la</p>	<p>CG2/CG7</p>	<p>Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.</p>
			<p>CG12</p>	<p>Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.</p>
			<p>NO</p>	<p>Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.</p>

			sostenibilidad, forjando valores y actitudes que contribuyan al desarrollo sostenible del entorno. CG21: Motivación por la calidad a través de un compromiso ético personal con el entorno profesional.		
16. Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	16.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad. https://www.urjc.es/estudios/grado/653-bellas-artes#competencias	Existen los grados a y c, y las competencias se encuentran en las fichas de cada grado y reciben el nombre de “competencias generales”.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis y síntesis. 2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. 3. Planificación y gestión del tiempo. 4. Conocimientos básicos del área de estudio. 5. Conocimientos básicos de la profesión. 6. Comunicación oral y escrita de la propia lengua. 7. Conocimiento de una segunda lengua. 8. Habilidades informáticas básicas. 9. Habilidades de búsqueda. 10. Capacidad de aprendizaje. 11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas). 12. Capacidad crítica y autocrítica. 13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones. 14. Capacidad para generar nuevas ideas. 15. Resolución de problemas. 16. Toma de decisiones. 17. Trabajo en equipo. 18. Habilidades interpersonales. 	22	Respeto: valorar al resto.
				6/24	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				23	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				21	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				13/15	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				17/18/20	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.

			<p>19. Liderazgo.</p> <p>20. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.</p> <p>21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.</p> <p>22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.</p> <p>23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.</p> <p>24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países.</p> <p>25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.</p> <p>26. Diseño y gestión de proyectos.</p> <p>27. Iniciativa y espíritu emprendedor.</p> <p>28. Compromiso ético.</p> <p>29. Interés por la calidad.</p> <p>30. Orientación a resultados.</p> <p>31. Sensibilidad estética.</p> <p>32. Sensibilidad hacia el patrimonio cultural.</p>	22	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
	16.2. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la universidad. https://www.urjc.es/estudios/grado/654-diseno-	Las competencias se encuentran en las fichas de cada grado y reciben el nombre de “competencias generales”.	<p>T1. Capacidad de razonamiento crítico y razonamiento estratégico.</p> <p>Capacidad de resolver problemas y tomar decisiones (análisis y síntesis) en función de objetivos derivados del razonamiento crítico.</p> <p>T2. Capacidad de uso y adaptación de las diversas técnicas de comunicación oral y escrita. (Esta capacidad se refiere al uso del Castellano y de una lengua extranjera).</p> <p>T3. Capacidad para visualizar y comunicar visualmente la información.</p> <p>T4. Capacidad de gestión de la información.</p> <p>T5. Capacidad de trabajo en equipo y de integración en equipos multidisciplinares.</p> <p>T6. Compromiso ético. Capacidad de integrar en el ejercicio profesional la</p>	NO	Respeto: valorar al resto.
				T6	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				T2/T3	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.

	integral-y-gestion-de-la-imagen#competencias		<p>sensibilidad hacia el medio ambiente, el patrimonio cultural, la diversidad y la multiculturalidad, la discapacidad y las buenas prácticas empresariales.</p> <p>T7. Capacidad de juicio estético a través del conocimiento de sus teorías y de la experiencia, disfrute y obtención de un bagaje personal en lo sensorial y sensible.</p> <p>T8. Capacidad para el aprendizaje autónomo y la adaptación a nuevas situaciones.</p> <p>T9. Capacidad creativa, entendida como capacidad de generar y producir nuevas ideas o conceptos, o de encontrar nuevas asociaciones entre los ya conocidos llegando a conclusiones nuevas, e identificar y resolver problemas de una forma original y relevante proponiendo mejoras e innovaciones.</p> <p>T10. Capacidad de juicio crítico sobre la calidad.</p>	T1/T9	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				T5	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
				T6	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
17. Universidad CEU San Pablo (USPCEU)	<p>17.1. Existe un documento que expone el mapa de</p> <p>Competencias: https://www.uspceu.com/Portals/0/docs/oferta-academica/grad os/grado-en-historia-del-arte/MAPA-DE-COMPETENCIAS-AS-</p>	Estas competencias se aplican en todos los grados	<p>CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio</p> <p>CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio</p> <p>CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética</p> <p>CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas</p>	NO	Respeto: valorar al resto.
				NO	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				CB4	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				CB2	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.

	HISA.pdf?ver=2019-05-16-130309-147		y soluciones a un público tanto especializado como no especializado CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía	NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
	17.2. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad. https://www.uspceu.com/oferta-academica/grado-en-historia-del-arte	Solo existe el grado en Bellas artes y dentro del mapa de competencias destacan las siguientes	CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.	NO	Respeto: valorar al resto.
				NO	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				CB4	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				CB2	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
				NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
18. Universidad Europea (UE)	18.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
19. Universidad de La Coruña (UDC)	19.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
20. Universitat	20.1 No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales				

d'Alacant (UA)	generales.				
21. Universidad Pontificia Comillas (ICAI/ICADE/CIHS)	21.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
22. Universidad Santiago de Compostela (USC)	22.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
23. Universidad de Málaga (UMA)	23.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad https://www.um.es/grado-en-bellas-artes/info/8655/competencias-bellas-artes/	Existe el grado en Bellas Artes y conservación. Las competencias se recogen de forma separada por cada grado.	1.1. Capacidad para aprender de forma crítica y autocrítica.	1.9	Respeto: valorar al resto.
			1.2. Conocimientos básicos en el área de estudios artísticos que se desarrollan en la propuesta de título de Grado en Bellas Artes que se presenta.	1.7/1.9	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
			1.3. Capacidad para aplicar los conocimientos artísticos de cada módulo a los intereses de trabajo o vocación de los estudiantes de una forma profesional y disposición de las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del ámbito de las Bellas Artes.	1.9	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
			1.4. Capacidad para transmitir información (normalmente de carácter artístico), ideas, problemas y sus soluciones, de forma escrita u oral, a un público tanto especializado como no especializado.	1.4	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
			1.5. Competencia para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	1.1/1.8	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
			1.6. Competencia para investigar desde el pensamiento creativo.		

			<p>1.7. Capacidad para expresarse correctamente en lengua española tanto oralmente como por escrito, y en otras lenguas de relevancia en el ámbito artístico.</p> <p>1.8. Capacidad para diseñar y planificar proyectos de carácter interdisciplinar y habilidades interpersonales.</p> <p>1.9. Sensibilidad hacia los problemas socioculturales, medioambientales y relativos a la conservación del patrimonio cultural.</p> <p>1.10. Competencia para trabajar en equipo y de forma autónoma.</p> <p>1.11. Competencia para aplicar la ética como valor esencial en la práctica profesional</p> <p>1.12. Capacidad para la iniciativa y el espíritu emprendedor.</p> <p>1.13. Competencia para la organización, planificación y gestión, tanto de la información como del tiempo</p> <p>1.14. Capacidad para fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad y los valores democráticos y de la cultura de la paz.</p>	<p>1.10</p> <p>1.11/1.14</p>	<p>Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.</p> <p>Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.</p>
	23.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes	Las competencias se recogen de forma separada por cada grado.	<ul style="list-style-type: none"> Competencia 1: Desarrollo y adquisición de las capacidades y habilidades necesarias para lograr un aprendizaje significativo y relevante: pensamiento crítico y autónomo; capacidad de análisis y de síntesis; capacidad para conectar e interrelacionar los conocimientos 	COMP.2 / COMP.17	Respeto: valorar al resto.

	<p>Culturales: ficha específica del grado en la web de la universidad</p> <p>https://www.um.es/grado-en-historia-del-arte/info/9057/c-competencias-historia-del-arte/</p>		<p>nuevos con los ya adquiridos e interiorizados; capacidad para construir conocimientos nuevos partiendo de los referentes próximos y cercanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 2: Desarrollo y adquisición de las capacidades y habilidades necesarias para lograr un aprendizaje social y cooperativo: capacidad para trabajar en equipo; capacidad para defender y argumentar las tesis propias frente al grupo; capacidad para compartir ideas y conocimientos; flexibilidad para admitir ideas diferentes a las propias; capacidad para gestionar el tiempo; capacidad para organizar, distribuir y coordinar actividades. • Competencia 3: Desarrollo de capacidades y habilidades comunicativas: capacidad para exponer ideas en público; capacidad para escribir textos con coherencia discursiva, madurez argumentativa y redacción inteligible; capacidad para participar en debates y reflexiones colectivas aportando ideas de manera crítica y razonada; capacidad para transmitir información en función del nivel de especialización del público (especializado y/o no especializado). • Competencia 4: Capacitación para la gestión de la información y su transformación en conocimiento (búsqueda, evaluación, discriminación, sistematización, interconexión). • Competencia 5: Desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs), Internet y sus recursos digitales como fuentes 	COMP.15	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				COMP.8	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				COMP.3	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.

			<p>de información de calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 6: Capacidad para leer y escribir textos con soltura en idiomas distintos al español, especialmente en inglés, italiano y francés. Asimismo, conocimiento adecuado de las equivalencias terminológicas en estos idiomas. Para ello, los alumnos utilizarán durante el desarrollo del grado bibliografía en estos idiomas. • Competencia 7: Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la actividad profesional futura. • Competencia 8: Formación de una conciencia receptiva a la necesidad de desarrollar una formación interdisciplinar, adquiriendo conocimientos teórico-prácticos de otros ámbitos del conocimiento, y a la conveniencia de utilizar las redes y las comunidades sociales para el establecimiento de contactos nacionales e internacionales. • Competencia 9: Aprendizaje sobre la necesidad de aplicar una metodología científica a cualquier tipo de actuación y de decisión en relación con los conocimientos disciplinares e interdisciplinares de la Historia del Arte. • Competencia 10: Capacidad para resolver los problemas que se presenten en el futuro ejercicio de la profesión de historiador/a del arte o gestor/a del patrimonio cultural. • Competencia 11: Capacidad para trabajar integrada y coordinadamente en equipos multidisciplinares en el ejercicio de la futura labor profesional. • Competencia 12: Concienciación sobre la necesidad de desarrollar una capacidad de liderazgo y de autocrítica. • Competencia 13: Motivación por la calidad a través de un 	COMP.1/ COMP.10	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				COMP.11	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
				COMP.12	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.

			<p>compromiso ético personal con el entorno profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 14: Desarrollo de las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores de postgrado o doctorado con alto grado de autonomía. • Competencia 15: Desarrollo de una conciencia crítica y sensibilizada con la conservación, restauración, difusión y transmisión del patrimonio histórico-artístico, así como con la necesidad de promocionar y ejercer una educación patrimonial. • Competencia 16: Conocimiento directo de las manifestaciones artísticas mediante visitas a los monumentos históricos, museos y exposiciones, así como mediante el contacto directo con los agentes de la cultura artística (promotores, gestores de museos, artistas, galeristas, etc.) • Competencia 17: Capacidad para distinguir, comprender y analizar los diversos posicionamientos ideológicos relacionados con el género, las minorías y la multiculturalidad en lo que respecta al análisis, explicación y práctica del hecho artístico. • Competencia 18: Desarrollo de un compromiso con los valores democráticos y la cultura de la paz en el marco de las actividades artísticas. • Competencia 19: Desarrollo de un compromiso con los derechos fundamentales referidos a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. • Competencia 20: Desarrollo de actividades que faciliten la integración de las personas con discapacidad. • Competencia 21: Valoración de la producción artística bajo la 		
--	--	--	---	--	--

			perspectiva de la sostenibilidad, forjando valores y actitudes que contribuyan al desarrollo sostenible del entorno.		
24. Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	24.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad https://estudios.unizar.es/estudio/ver?id=102	Existe el grado en la universidad y se recoge de manera separada por cada grado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir la capacidad de identificar y entender los problemas del arte a través de su experimentación práctica, estimulando procesos de percepción y conceptualización de aquellos aspectos de la realidad susceptibles de ser tratados artísticamente. 2. Adquirir la capacidad de desarrollar procesos de creación artística mediante el aprendizaje de las diferentes tecnologías, favoreciendo la reflexión crítica sobre el propio trabajo y la toma de conciencia del contexto en que se desarrolla. 3. Adquirir conocimientos sobre los problemas definidos por otros artistas, así como las soluciones dadas por estos, los criterios utilizados y el porqué de los mismos. 4. Adquirir conocimientos sobre las diferentes funciones que el arte ha adquirido en relación a los contextos socioculturales en los que se ha generado. Conocer la evolución de las diferentes formas de expresión, sus interacciones e influencias mutuas, y comprender cómo estas configuran el presente y condicionan el futuro. 5. Adquirir conocimientos sobre la estructura de la industria cultural, así 	NO	Respeto: valorar al resto.
				4	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
				NO	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
				6	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.

			<p>como la ubicación y configuración de los centros de toma de decisiones relativas a la misma.</p> <p>6. Adquirir la habilidad de elaborar estrategias de creación artística mediante la realización de proyectos individuales o en equipo, bajo la conciencia de la capacidad transformadora del arte, como agente activo en la configuración de las culturas.</p> <p>7. Adquirir una formación desde la experiencia artística que, como experiencia de conocimiento, constituya la base identificadora de los diferentes perfiles profesionales de los graduados en Bellas Artes.</p> <p>8. Dotar al estudiante de los instrumentos necesarios para la integración de sus conocimientos en procesos de creación autónoma y/o de experimentación interdisciplinaria, de manera que puedan desarrollar su actividad artística en todo tipo de formatos y espacios culturales.</p> <p>9. Preparar al estudiante de Bellas Artes para una práctica artística profesional.</p> <p>10. Capacitar a los graduados españoles para poder continuar sus estudios de postgrado tanto en centros nacionales como de otros países.</p>	NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
				NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
25. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)	25.1. Grado en Bellas Artes: hace alusión al Libro Blanco de Grado en Bellas Artes / Diseño / Restauración http://www.aneca.es/var/media/1	Las competencias se reconocen en el Libro Blanco, pero las mismas se han especificado para el Grado de Bellas Artes. No existen los grados b y c.	1. Conservar los bienes culturales, conociendo sus características y estado de conservación, realizando tareas de prevención y/o tratamientos de acuerdo con la normativa y criterios vigentes.	NO	Respeto: valorar al resto.
			2. Examinar el bien cultural para evaluar su estado de conservación.	NO	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
			3. Elaborar la propuesta de tratamiento de conservación-restauración del Bienes Culturales.	NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.
			4. Aplicar el tratamiento propuesto de conservación-restauración sobre el bien cultural, evaluando de forma continuada los efectos.	NO	Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.
			5. Elaborar el Plan de Conservación Preventiva.		

	50332/libroblanco_bellasartes_def.pdf		6. Docencia e investigación: Realizar la función docente específica y elaborar proyectos de 7. Investigación con miras a su interpretación, publicación, difusión y otros fines.	NO	Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.
				NO	Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.
				NO	Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.
26. Universidad de Córdoba (UCO)	26.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
27. Universidad Alfonso X (UAX)	27.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
28. Universitat de Lleida (UDL)	28.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.				
29. Universidad de Murcia (UM)	29.1. Grado en Bellas Artes: En la ficha específica del grado. https://www.um.es/web/bellasartes/contenido/estudios/grados/be	Se encuentra el grado de Bellas Artes, pero no se dispone de oferta en relación con los otros dos grados.	CE01. Comprender y dominar el vocabulario, códigos y conceptos inherentes a la práctica artística y al lenguaje del arte. CE02. Identificar y aplicar correctamente los métodos, materiales, técnicas y procesos derivados de la creación y/o producción artística. CE03. Adquirir las destrezas propias de la práctica artística, así como de las nuevas herramientas tecnológicas. CE04. Desarrollar estrategias aplicadas al ejercicio sistemático de la práctica artística y a los sistemas de producción. CE05. Analizar de forma crítica la historia, la teoría, el discurso actual y la	NO	Respeto: valorar al resto.
				CE11	Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.
				NO	Otras perspectivas o formas de ver el mundo.

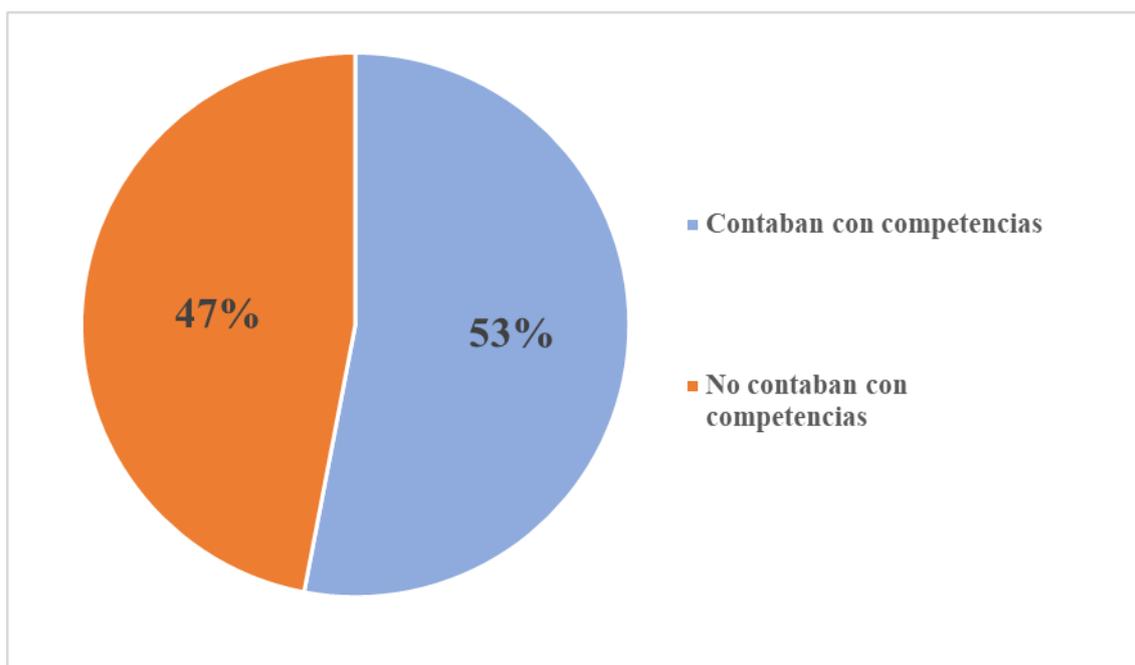
	llasartes/descripcion#competencias		<p>incidencia social del arte. Asimilar analíticamente los conceptos en los que se sustenta el arte y su práctica artística.</p> <p>CE06. Exponer oralmente y por escrito con claridad e autonomía proyectos artísticos complejos. Examinar de forma crítica el trabajo artístico propio y ajeno.</p> <p>CE07. Colaborar en equipo organizando, desarrollando y resolviendo el trabajo mediante la aplicación de estrategias de interacción.</p> <p>CE08. Conocer instituciones, organismos culturales y agentes artísticos españoles e internacionales y su funcionamiento, además de las normas de actuación derivadas de los derechos de autor y propiedad intelectual.</p> <p>CE09. Producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.</p> <p>CE10. Colaborar con otras disciplinas y desarrollar vías de relación e intercambio con otros campos de conocimiento.</p> <p>CE11. Identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales, así como los condicionantes que hacen posibles discursos artísticos determinados.</p> <p>CE12. Realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios. Desarrollar estrategias de proyección de la creación artística más allá de su campo de actuación.</p> <p>CE13. Comprender la responsabilidad ética inherente al desarrollo del propio trabajo artístico.</p> <p>CE14. Generar las estrategias y conocimientos necesarios para la incorporación al mundo laboral dentro del campo de las Bellas Artes.</p>	<p>CE06</p> <p>CE12</p> <p>CE07/ CE10</p> <p>CE13</p>	<p>Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.</p> <p>Adaptación: se capaz de cambiar de perspectiva.</p> <p>Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.</p> <p>Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.</p>
<p>30. Universidad de Alcalá de Henares (UAH)</p>	<p>30.1. No existe ninguna titulación de las referidas y no hay documento con las competencias transversales generales.</p>				

Fuente: elaboración propia.

Acorde con la información que se ha analizado, se aprecia que gran parte de las competencias transversales de los grados no incluyen la competencia intercultural como tal, en algunos casos, la competencia solo se aborda de forma superficial, e incluso, en alguno ni siquiera se contempla.

Figura 4

Resumen competencias encontradas



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las competencias que se repetían en los distintos grados de las universidades (considerando un total de 27 grados que contaban con competencias), se ha comprobado que la competencia de “conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística”, es la que se repitió con mayor frecuencia (n=20,74%), seguida de las competencias “escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico”, y “adaptación: ser capaz de cambiar de perspectiva”, ambas se repitieron 19 veces (70%). Mientras que aquellas que se

repitieron con menor frecuencia fueron “respeto: valorar al resto”, y “humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento”, en ambos casos se apreció una frecuencia de 9 veces (33%), seguida de la competencia “otras perspectivas o formas de ver el mundo”, que se repitió 10 veces (37%). Los resultados al respecto, se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 8

Resumen de porcentajes y competencias que se recogen en cada grado

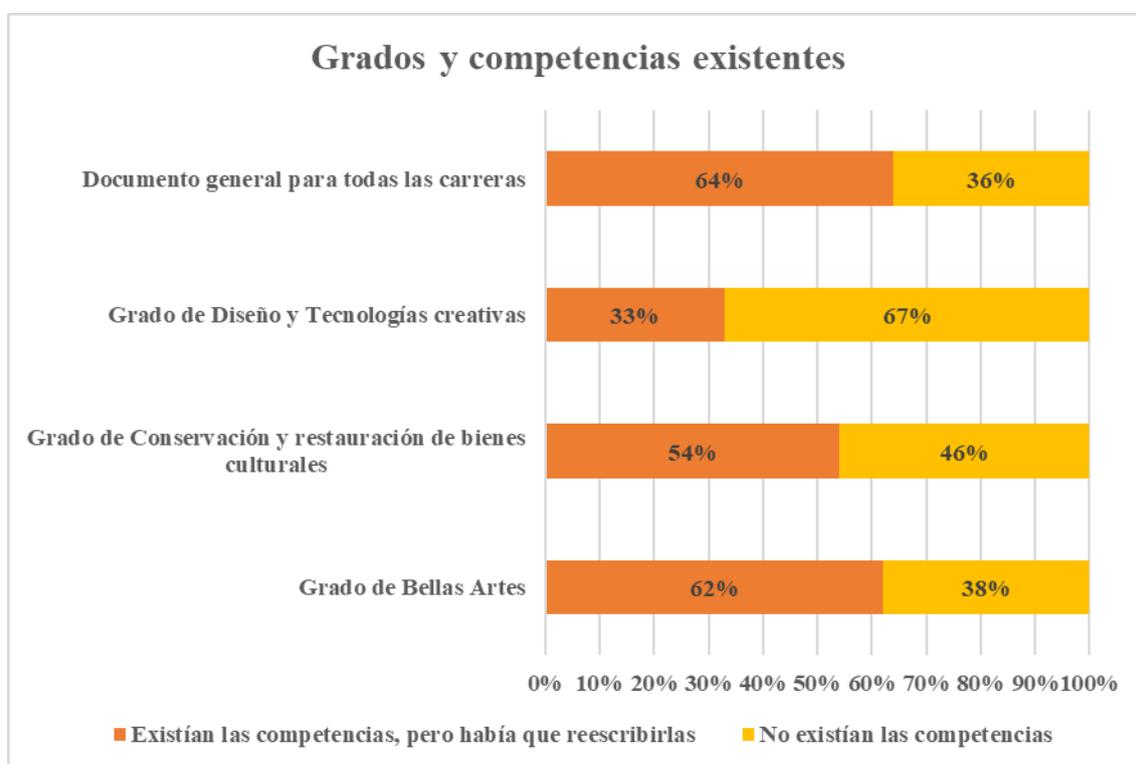
Competencias	Existía		No existía	
	N	%	N	%
Respeto: valorar al resto.	9	33%	18	65%
Conocimiento y comprensión: autoconciencia cultural, conocimiento cultural profundo y conciencia sociolingüística.	20	74%	7	26%
Otras perspectivas o formas de ver el mundo.	10	37%	17	63%
Escuchar por medio de un diálogo intercultural auténtico.	19	70%	8	30%
Adaptación: ser capaz de cambiar de perspectiva.	19	70%	8	30%
Construir relaciones: Formando lazos personales entre culturas.	15	55%	12	45%
Humildad cultural: combinando el respeto con el autoconocimiento.	9	33%	18	67%

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se observa que algunas universidades contaban con competencias similares a las propuestas por Deardorff, pero requerían de alguna modificación. En este contexto, se puede identificar que aquellas universidades que disponían de un documento general para todas las titulaciones, fueron las que contaron con una mayor cantidad de competencias similares a las de Deardorff. En la siguiente figura se exponen los resultados al respecto.

Figura 5

Resumen competencias encontradas por grado



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, en línea con los objetivos antes mencionados, y en relación con los hallazgos apreciados, en la siguiente tabla se procederá a reescribir, si fuera necesario, las competencias de cada uno de los grados de las 30 universidades seleccionadas, ajustándose a lo expuesto en las competencias de Deardorff (2006).

Al mismo tiempo, aquellas universidades que no disponen del grado o documentos de competencias transversales, se redactarán las competencias transversales de forma general para toda la universidad, siempre en consideración con lo expuesto por Deardorff (2006).

En la siguiente tabla se indica: la universidad, los grados, las competencias originales y la nueva redacción elaborada para cada una de ellas. Todas las competencias que son de nueva elaboración (aquellas que no quedaban representadas mínimamente en las competencias originales), se han marcado en negrita, mientras que las que se han ajustado han mantenido su numeración entre paréntesis.

Tabla 9

Redacción nuevas competencias

Universidad	Grado	Competencias originales	Nueva redacción acorde con Deardorff (2006)
1. Universidad Complutense de Madrid (UCM)	1.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad	C.G.2. Competencia para la gestión de la información.	Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.
		C.G.3. Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio.	Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.
		C.G.4. Competencia para el aprendizaje autónomo.	(CG1) Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.
		C.G.5. Competencia para trabajar autónomamente.	(CG3) Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.
		C.G.6. Competencia para trabajar en equipo.	(CG12) Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.
		C.G.7. Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos.	(CG7) Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.
		C.G.8. Iniciativa propia y auto-motivación. C.G.9. Capacidad de perseverancia. C.G.10. Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la realización de nuevos proyectos y estrategias de acción. C.G.11. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios. C.G.12. Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.	Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.

<p>1.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha específica del grado en la web de la universidad</p>	<p>CG1. Capacidad de organización, planificación y ejecución en el área de la conservación y restauración.</p> <p>CG2. Poseer los principios éticos que rigen en la práctica profesional y fijar como objetivo el rigor y calidad en el desarrollo de ésta.</p> <p>CG3. Poseer un razonamiento crítico y autocrítico.</p> <p>CG4. Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis.</p> <p>CT1. Capacidad de búsqueda de información bibliográfica, bases de datos y recursos online y su análisis, interpretación, síntesis y transmisión.</p> <p>CT2. Trabajar y colaborar en un equipo de carácter interdisciplinar con otras profesiones vinculadas con los bienes patrimoniales.</p> <p>CT3. Fomentar el trabajo y el aprendizaje autónomos para abordar las necesidades específicas de cada situación.</p> <p>CT4. Capacidad para elaborar informes técnicos.</p> <p>CT5. Capacidad para poder expresarse en público con el apoyo de los medios audiovisuales habituales.</p>	<p>(CG2) Poseer los principios éticos que rigen en la práctica profesional y fijar como objetivo el rigor y calidad en el desarrollo de ésta, al mismo tiempo que se reconoce y valora al resto de compañeros.</p> <p>(CG3) Poseer un razonamiento crítico y autocrítico, en base a la propia cultura y a la del resto, así como a los aspectos sociolingüísticos relacionados con la misma.</p> <p>Desarrollar habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>(CT3) Fomentar el trabajo y el aprendizaje autónomos para abordar las necesidades específicas de cada situación, siendo capaz de adaptarse a las diferentes perspectivas.</p> <p>(CT2) Trabajar y colaborar en un equipo de carácter interdisciplinar con otras profesiones vinculadas con la profesión.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>	
	<p>1.3. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la</p>	<p>CT1. Haber demostrado poseer y comprender conocimientos en el área del Diseño, partiendo de la base de la educación secundaria general, y alcanzando un nivel universitario que implique una sólida base de humanidades y ciencias además de los conocimientos propios de dicha área.</p> <p>CT2. Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de propuestas o proyectos para la resolución de</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p>

	universidad	<p>problemas y estudio de casos.</p> <p>CT3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión madura sobre temas de índole científica, tecnológica y empresarial.</p> <p>CT4. Poder presentar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>CT5. Haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</p>	<p>(CT4) Poder presentar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a una audiencia intercultural por medio de un diálogo intercultural auténtico.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
2. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	2.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar un pensamiento y un razonamiento críticos y saber comunicarlos de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua. 2. Desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. 3. Respetar la diversidad y la pluralidad de ideas, de personas y de situaciones. 4. Generar propuestas innovadoras y competitivas en la investigación y en la actividad profesional. 	<p>(3) Respetar la diversidad y la pluralidad de ideas, de personas y de situaciones.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(1) Desarrollar un pensamiento y un razonamiento críticos y saber comunicarlos de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua, promoviendo de esta forma la comprensión y empleo del diálogo intercultural auténtico.</p> <p>(2) Desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo que se adapten a las diferentes perspectivas disponibles.</p>

			<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>(3) Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
2.2. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la universidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demostrar que posee y comprende conocimientos que relacionan el diseño con la cultura, las artes visuales, las tendencias estéticas y los entornos tecnológicos y empresariales, tanto los históricos como los de vanguardia. 2. Aplicar los conocimientos adquiridos para proponer mejoras e innovaciones al entorno físico y comunicativo, a partir de procesos de conceptualización y de formalización propios del diseño, y ejercer su actividad de acuerdo con las convenciones y las pautas de actuación que caracterizan al entorno profesional del diseño. 3. Reunir e interpretar los datos relevantes que permitan identificar aquellos problemas de uso y comunicación del entorno cotidiano susceptible de ser resueltos mediante el diseño, y emitir juicios a partir de criterios razonados sobre temas relevantes de carácter social, científico y ético que afecten al diseño. 4. Transmitir en un lenguaje verbal y visual especializado propio del diseño sus propuestas, y dominar los recursos y códigos necesarios para comunicarlos a los diferentes agentes implicados (clientes, fabricantes, comerciales y público no especializado). 5. Desarrollar un alto grado de autonomía que capacite al estudiante para seguir su aprendizaje a través de cursos de formación avanzada y 	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>(1) Demostrar que posee y comprende conocimientos que relacionan el diseño con la cultura, las artes visuales, las tendencias estéticas y los entornos tecnológicos y empresariales, tanto los históricos como los de vanguardia, así como los elementos culturales profundos y la conciencia de índole sociolingüística.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(4) Transmitir en un lenguaje verbal y visual especializado propio del diseño sus propuestas, y dominar los recursos y códigos necesarios para comunicarlos a los diferentes agentes implicados (clientes, fabricantes, comerciales y público no especializado), considerando los aspectos interculturales que inciden en el mismo y comprendiéndolos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>	

		másteres, ya sean de profesionalización o de investigación.	<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
3. Universitat de Barcelona (UB)	3.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad	<p><i>Las competencias transversales de universidad son:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo del compromiso ético. 2. Capacidad de aprendizaje y responsabilidad. 3. Capacidad de trabajo en equipo. 4. Capacidad creativa y emprendedora. 5. Capacidad comunicativa. 6. Desarrollo de sensibilidad por la sostenibilidad. <p><i>Las competencias transversales de titulación son:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Conocimiento del vocabulario, códigos y conceptos de las artes. 8. Conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). 9. Capacidad de aplicar el pensamiento convergente y divergente en los procesos. 10. Conocimiento de los procesos propios del trabajo académico. 	<p>(1) Desarrollo del compromiso ético en base al respeto y valor por el resto.</p> <p>(5) Capacidad comunicativa en base al conocimiento y la comprensión cultural propia y del resto, expresada en la conciencia sociolingüística.</p> <p>(6) Desarrollo de sensibilidad por la sostenibilidad, en base al resto de perspectivas sobre el mundo.</p> <p>(5) Capacidad comunicativa atendiendo a la interculturalidad propia de la sociedad actual.</p> <p>(9) Capacidad de aplicar el pensamiento convergente y divergente en los procesos, con el fin de adaptarse y modificar la perspectiva de ser necesario.</p> <p>(3) Capacidad de trabajo en equipo con intervinientes de diferentes culturas, afianzando los lazos entre las mismas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
	3.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha específica del grado en la web de la	<p><i>Competencias transversales comunes de la UB</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compromiso ético (capacidad crítica y autocrítica, y capacidad para mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas). 2. Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de análisis, de síntesis, de visión global y de aplicación de los conocimientos a la práctica, y capacidad de toma de decisiones y de adaptación a nuevas situaciones). 	<p>(1) Compromiso ético (capacidad crítica y autocrítica, y capacidad para mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas), siempre respetando y valorando el trabajo del resto y a los demás.</p> <p>(7) Conciencia de una idea universalista del patrimonio cultural, de su singularidad y fragilidad, de la necesidad de transmitirlo a las generaciones futuras y de la responsabilidad del conservador-restaurador en sus intervenciones, considerando los aspectos de la propia cultura y demostrando un conocimiento cultural profundo.</p>

	universidad	<p>3. Trabajo en equipo (capacidad para colaborar con los demás y contribuir a un proyecto común, y capacidad para colaborar en equipos interdisciplinares y en equipos multiculturales).</p> <p>4. Capacidad creativa y emprendedora (capacidad para formular, diseñar y gestionar proyectos, y capacidad para buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes).</p> <p>5. Sostenibilidad (capacidad para valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en el ámbito propio, y capacidad para manifestar visiones integradas y sistémicas).</p> <p>6. Capacidad comunicativa (capacidad para comprender y expresarse oralmente y por escrito en catalán, español y una tercera lengua, con dominio del lenguaje especializado, y capacidad para buscar, usar e integrar la información).</p> <p><i>Competencias transversales de la titulación</i></p> <p>7. Conciencia de una idea universalista del patrimonio cultural, de su singularidad y fragilidad, de la necesidad de transmitirlo a las generaciones futuras y de la responsabilidad del conservador-restaurador en sus intervenciones.</p> <p>8. Capacidad para desarrollar la sensibilidad y la habilidad manual.</p> <p>9. Capacidad para reconocer y aplicar los principios y las obligaciones emanadas del código de ética de la profesión de conservación y restauración.</p>	<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(6) Capacidad comunicativa (capacidad para comprender y expresarse oralmente y por escrito en catalán, español y una tercera lengua, con dominio del lenguaje especializado, y capacidad para buscar, usar e integrar la información), de forma que se promueva un diálogo intercultural auténtico.</p> <p>(2) Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de análisis, de síntesis, de visión global y de aplicación de los conocimientos a la práctica, y capacidad de toma de decisiones y de adaptación a nuevas situaciones), al mismo tiempo que es capaz de modificar su perspectiva si es necesario.</p> <p>(3) Trabajo en equipo (capacidad para colaborar con los demás y contribuir a un proyecto común, y capacidad para colaborar en equipos interdisciplinares y en equipos multiculturales), estableciendo lazos multiculturales.</p> <p>(9) Capacidad para reconocer y aplicar los principios y las obligaciones emanadas del código de ética de la profesión de conservación y restauración, a la vez que se demuestra una humildad cultural que ejerce conjuntamente con el autoconocimiento y el respeto.</p>
	3.3. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha	<p>1. Capacidad para desarrollar coherentemente el proceso de diseño.</p> <p>2. Capacidad para responder adecuadamente a un conjunto de datos y requerimientos; lo que implica una buena capacidad de análisis de datos y de síntesis.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p>

<p>específica del grado en la web de la universidad</p>		<ol style="list-style-type: none"> 3. Capacidad para aplicar correctamente los conocimientos a la práctica, para gestionar con coherencia una visión de conjunto, para proponer y defender un concepto de diseño válido y desarrollarlo hasta que pueda ser llevado a la práctica y fabricado. 4. Capacidad para identificar aquellos problemas que se pueden resolver mediante el diseño, para plantearlos como problemas de diseño, proveerse de los datos pertinentes para desarrollar el proyecto, para proponer un concepto de diseño, para decidir criterios de formalización y para escoger los materiales y los procedimientos constructivos adecuados en cada caso, así como para dialogar con los técnicos y otros profesionales implicados en el proceso. 5. Conocimientos sobre los métodos de investigación relevantes en diseño, para poder aplicarlos y desarrollarlos correctamente. 	<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>(4) Habilidad para identificar aquellos problemas que se pueden resolver mediante el diseño, para plantearlos como problemas de diseño, proveerse de los datos pertinentes para desarrollar el proyecto, para proponer un concepto de diseño, para decidir criterios de formalización y para escoger los materiales y los procedimientos constructivos adecuados en cada caso, así como para dialogar con los técnicos y otros profesionales implicados en el proceso, de manera que se demuestre una adaptación a las situaciones reales.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>4. Universidad Autónoma de Madrid (UAM)</p>	<p>4.1. No contaba con competencias.</p>		<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente</p>

		<p>y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p>
		<p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>
		<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p>
		<p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>5. Universidad Politécnica de Madrid (UPM)</p>	<p>5.1. No contaba con competencias.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p>
		<p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p>
		<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p>
		<p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p>

		<p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>6. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)</p>	<p>6.1. No contaba con competencias.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>

		<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p>
		<p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>7. Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)</p>	<p>7.1. No contaba con competencias.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p>
		<p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p>
		<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p>
		<p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p>
		<p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>
		<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p>
		<p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>

8. Universitat Politècnica de València (UPV)	8.1. Existe un documento oficial de las	<p>Competencias:</p> <p>CT-01. Comprensión e integración. Demostrar la comprensión y la integración del conocimiento tanto de la especialización propia como en otros contextos más amplios.</p> <p>CT-02. Aplicación y pensamiento práctico. Aplicar los conocimientos teóricos y establecer el proceso a seguir para alcanzar determinados objetivos, llevar a cabo experimentos y analizar e interpretar datos para extraer conclusiones.</p> <p>CT-03. Análisis y resolución de problemas. Analizar y resolver problemas de forma efectiva, identificando y definiendo los elementos significativos que los constituyen.</p> <p>CT-04. Innovación, creatividad y emprendimiento. Innovar para responder satisfactoriamente y de forma original a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales con una actitud emprendedora.</p> <p>CT-05. Diseño y proyecto. Diseñar, dirigir y evaluar una idea de manera eficaz hasta concretarla en un proyecto.</p> <p>CT-06. Trabajo en equipo y liderazgo. Trabajar y liderar equipos de forma efectiva para la consecución de objetivos comunes, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los mismos.</p> <p>CT-07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Actuar con responsabilidad ética, medioambiental y profesional ante uno mismo y los demás.</p> <p>CT-08. Comunicación efectiva. Comunicarse de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita, utilizando adecuadamente los recursos necesarios y</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>(CT-01) Comprensión e integración de la propia cultura, demostrando la comprensión y la integración del conocimiento tanto de la cultura propia como de los aspectos sociolingüísticos de la misma.</p> <p>(CT- 10) Conocer los problemas del mundo intercultural y contemporáneo. Identificando e interpretando los problemas presentes en su entorno, y los del resto, ampliando las perspectivas sobre el mundo.</p> <p>(CT-8) Comunicación intercultural efectiva. Comunicarse de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita, utilizando adecuadamente los recursos necesarios y adaptándose a las características de la cultura y al entorno multicultural de la sociedad moderna.</p> <p>(CT-03) Analizar y resolver los problemas del entorno, facilitando una adaptación efectiva frente a los mismos.</p>
--	---	--	--

		<p>adaptándose a las características de la situación y de la audiencia.</p> <p>CT-09. Pensamiento crítico. Desarrollar un pensamiento crítico interesándose por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.</p> <p>CT-10. Conocimiento de problemas contemporáneos. Identificar e interpretar los problemas contemporáneos en su campo de especialización, así como en otros campos del conocimiento, prestando especial atención a los aspectos relacionados con la sostenibilidad.</p> <p>CT-11. Aprendizaje permanente. Utilizar el aprendizaje de manera estratégica, autónoma y flexible, a lo largo de toda la vida, en función del objetivo perseguido.</p> <p>CT-12. Planificación y gestión del tiempo. Planificar adecuadamente el tiempo disponible y programar las actividades necesarias para alcanzar los objetivos, tanto académico profesionales como personales.</p> <p>CT-13. Instrumental específico. Utilizar las técnicas, las habilidades y las herramientas actualizadas necesarias para la práctica de la profesión.</p>	<p>(CT-06) Trabajar en equipos multiculturales, al mismo tiempo que se lideran grupos de trabajo considerando los elementos propios de las culturas que conforman los grupos.</p> <p>(CT-07) Responsabilidad ética, medioambiental, profesional y cultural. Actuando en base a los mismos y respetando las opiniones y culturas del resto.</p>
9. Universidad de Navarra (UNAV)	9.1. No existe un documento oficial como en la UPV pero en la página web se exponen las competencias transversales de toda la universidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adoptar una aproximación interdisciplinar para la comprensión de la realidad. 2. Relacionar los conocimientos de la propia disciplina con sus presupuestos intelectuales, históricos y humanísticos. 3. Capacidad de comunicación y diálogo. 4. Capacidad de análisis y síntesis de documentación información compleja. 5. Capacidad para el razonamiento crítico y la argumentación. 6. Desarrollo del compromiso ético en la propia profesión y con los valores propios de una sociedad democrática. 	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>(2) Conocer y relacionar los conocimientos de la propia disciplina y cultura con los elementos básicos intelectuales, históricos y humanísticos.</p> <p>(2) Conocer los problemas del mundo intercultural y contemporáneo. Identificando e interpretando los problemas presentes en su entorno, y los del resto, ampliando las perspectivas sobre el mundo.</p> <p>(3) Capacidad de comunicación y diálogo en entornos multiculturales respetando los elementos clave de cada grupo.</p>

		7. Fomentar el sentido de solidaridad e interés por los problemas sociales.	(1) Adaptarse a las diversas perspectivas disponibles, y ser capaz de cambiar la misma en un momento determinado. (7) Promover el desarrollo de relaciones multiculturales, incidiendo en el interés y la solidaridad dentro de las mismas. (6) Desarrollar el compromiso ético en la propia profesión y con los valores propios de una cultura basada en la democracia en la que se respeta el resto de culturas.
10. Universitat Pompeu Fabra (UPF)	10.1. No existe un documento oficial como en la UPV pero en la página web se exponen las competencias transversales de toda la universidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias de autonomía: autoconocimiento, pensamiento crítico y creativo, iniciativa personal y carácter emprendedor, innovación, adaptación y gestión del cambio en entornos complejos. 2. Competencias de conocimiento transdisciplinario: aprendizaje autónomo, gestión de proyectos y resolución de problemas, trabajo colaborativo, aprendizaje interdisciplinario y transdisciplinario, investigación científica y generación y transferencia de conocimiento. 3. Competencias de perspectiva de género y compromiso ciudadano global: capacidad de evaluación y resolución de las desigualdades, visión global del mundo, integridad ética personal y profesional, compromiso con la justicia social y la sostenibilidad, cultura democrática. 4. Competencias comunicacionales: comprensión crítica lectora, oyente y espectadora; capacidad de expresión y argumentación escrita, oral y audiovisual; plurilingüismo e interculturalidad. 5. Competencias digitales: grado competitivo de alfabetización digital, capacidad de trabajo colaborativo digital, creación y difusión de contenidos digitales. 	<p>(3) Desarrollar la competencia de perspectiva de género y compromiso ciudadano global, basándose en la capacidad de evaluación y resolución de las desigualdades, visión global del mundo, integridad ética personal y profesional, compromiso con la justicia social y la sostenibilidad, cultura democrática.</p> <p>(1) Desarrollar el autoconocimiento, conocimiento de la propia cultura, pensamiento crítico y creativo, iniciativa personal y carácter emprendedor, innovación, adaptación y gestión del cambio en entornos complejos.</p> <p>(2) Competencias de conocimiento transdisciplinario, considerando las diversas perspectivas del mundo, y valorando las mismas en la práctica profesional.</p> <p>(4) Comprensión crítica lectora, oyente y espectadora; capacidad de expresión y argumentación escrita, oral y audiovisual; plurilingüismo e interculturalidad.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>

			<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
11. Universidad de Granada (UGR)	11.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y la síntesis. 2. Capacidad de comunicación y de gestión de la información. 3. Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la ideación y realización de proyectos y estrategias de acción. 4. Capacidad para el aprendizaje y el trabajo autónomo y en equipo 5. Capacidad de colaboración y trabajo en equipos multidisciplinares. 6. Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico. 7. Capacidad de perseverancia, de iniciativa propia, automotivación y espíritu emprendedor. 8. Capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad. 9. Sensibilidad estética, hacia el patrimonio cultural y hacia los temas medioambientales. 	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>(8) Capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad desde el conocimiento y comprensión de la cultura propia.</p> <p>(6) Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico, permitiendo la consideración de otras perspectivas y valorando las mismas</p> <p>(2) Capacidad de comunicación y de gestión de la información acorde con el entorno multicultural y el diálogo intercultural.</p> <p>(3) Capacidad heurística y de especulación para la resolución de problemas, la ideación y realización de proyectos y estrategias de acción, adaptándose a los diversos entornos profesionales y académicos.</p> <p>(4) Capacidad para el aprendizaje y el trabajo autónomo y en equipo, considerando las diversas culturas que conforman los grupos y respetando las mismas dentro de los entornos académicos y profesionales</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
	11.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer normas de apreciación y conocimiento para su aplicación al concepto de Patrimonio como un bien colectivo a transmitir a las generaciones futuras. 2. Facilitar la concienciación adecuada para la apreciación de la singularidad y fragilidad de las obras que configuran el Patrimonio. 	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>(7/8) Facilitar la comprensión y aplicación del vocabulario y los conceptos inherentes a la obra artística y sus diferentes culturas de origen, al mismo tiempo que se facilita la conservación de las mismas para garantizar el</p>

<p>específica del grado en la web de la universidad</p>		<ol style="list-style-type: none"> 3. Facilitar los fundamentos adecuados para que el conservador-restaurador tome conciencia de la responsabilidad que se deriva de su papel en la aplicación de tratamientos de conservación-restauración. 4. Conocer las normas de actuación para cumplir adecuadamente el código deontológico de la profesión de conservación-restauración. 5. Dotar los fundamentos y recursos necesarios para colaborar con otras profesiones que trabajan con los bienes patrimoniales y con los profesionales del campo científico. 6. Proporcionar los recursos necesarios para realizar proyectos de investigación de conservación-restauración de Bienes Culturales. 7. Facilitar la comprensión y aplicación del vocabulario y los conceptos inherentes a la obra artística y su conservación para garantizar el correcto desarrollo profesional. 8. Utilizar y aplicar el vocabulario, los códigos y los conceptos inherentes a la conservación y restauración de los Bienes Culturales para garantizar un correcto desenvolvimiento en su ámbito de trabajo. 9. Utilizar los recursos gráficos necesarios para la documentación de la obra y los procesos de intervención. 10. Utilizar y manejar fuentes materiales o impresas para la documentación de la obra y los procesos de intervención. 	<p>correcto desenvolvimiento profesional.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>(5) Establecer una serie de vínculos y relaciones que permitan la colaboración con otras profesiones que trabajan con los bienes patrimoniales y con los profesionales del campo científico, considerando los elementos multiculturales de las mismas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>12. Universitat Ramon Llull (URL)</p>	<p>12.1. No contaba con competencias.</p>		<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas</p>

			<p>perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
13. Universidad de Salamanca (USAL)	13.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de las diferentes funciones que el arte ha adquirido a través del desarrollo histórico. 2. Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y síntesis. 3. Capacidad para identificar y entender los problemas del arte. 4. Capacidad de producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo. 5. Capacidad de comunicación. 6. Capacidad de trabajar autónomamente 7. Capacidad de trabajar en equipo. 8. Capacidad de perseverancia. 9. Capacidad heurística y de especulación para la realización de nuevos 	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>(1) Conocimiento de las diferentes funciones que el arte ha adquirido a través del desarrollo histórico y de las culturas, permitiendo una comprensión y desarrollo de la autoconciencia cultural.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(5) Comunicarse estableciendo un verdadero diálogo intercultural, considerando todos los elementos y características de las culturas del entorno.</p>

		<p>proyectos y estrategias de acción artísticas.</p> <p>10. Habilidades para la creación artística y capacidad de construir obras de arte.</p> <p>11. Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios para el desarrollo del trabajo artístico.</p>	<p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>(7) Capacidad de trabajar en equipos multiculturales, desarrollando relaciones con diversos grupos basadas en la tolerancia y el respeto</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
14. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)	14.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad.	<p>1. Conocer el sistema del arte (galerías, museos, fundaciones, asociaciones, etc., así como el espectro de posibilidades de becas, subvenciones y ayudas), sus mecanismos de funcionamiento y sus exigencias para poder integrarse de manera profesional en el mismo (contrato, aspectos legales, seguros, etc.). Conocer los modos de funcionamiento y la problemática referida a los derechos de autor y la propiedad intelectual (Copyright, Copyleft, etc.).</p> <p>2. Conocer la Historia, teorías y nociones significativas del Arte, así como el pensamiento de artistas a través de sus obras y textos.</p> <p>3. Estar habilitado para el uso de materiales, procedimientos, tecnologías y en general recursos asociados a distintos modos de hacer y ámbitos de trabajo artístico para resolverse en las cuestiones de identidad y lugar propios del Arte.</p> <p>4. Integrar conocimientos y habilidades para plantear y desarrollar proyectos artísticos.</p> <p>5. Manejar diferentes fundamentos provenientes de las disciplinas del Arte que repercuten en los procedimientos de configuración y</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>(2) Conocer la Historia, teorías y nociones significativas del Arte, así como el pensamiento de artistas a través de sus obras y textos, al igual que de la propia cultura desarrollando una verdadera autoconciencia cultural.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(9) Ser capaz de transmitir conocimientos y llevar a cabo labores de educación y mediación de lo artístico en los ámbitos que así lo requieran: docencia, gestión de museos, montaje de exposiciones, crítica de arte, asesoría cultural, participación en grupos de trabajo sobre innovación y creatividad en la empresa, etc. Basándose en el diálogo intercultural y</p>

		<p>representación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Reconocer el saber del arte cómo saber técnico. 7. Reconocer las relaciones entre los acontecimientos artísticos y los contextos sociales en los que se producen, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico tanto de la Historia del Arte como de la cultura contemporánea y valores de igualdad, no discriminación y cultura de la paz. 8. Responsabilizarse del acto de creación y de lo realizado en relación a lo exigible socialmente al artista contemporáneo. Capacidad de compromiso. 9. Ser capaz de transmitir conocimientos y llevar a cabo labores de educación y mediación de lo artístico en los ámbitos que así lo requieran: docencia, gestión de museos, montaje de exposiciones, crítica de arte, asesoría cultural, participación en grupos de trabajo sobre innovación y creatividad en la empresa, etc. 10. Ser capaz de utilizar herramientas informáticas para la creación, producción y difusión del trabajo artístico. 11. Tener conocimiento de una lengua extranjera en materia artística de modo que les permita desenvolverse internacionalmente con facilidad. 12. Utilizar recursos de indagación y cuestionamiento crítico y metodologías creativas y/o científicas, demostrando iniciativa y capacidad en la toma de decisiones, tanto a nivel individual como colectivo. 	<p>valorando los aspectos de cada una de las culturas presentes en el contexto académico y profesional.</p> <hr/> <p>(5) Manejar diferentes fundamentos provenientes de las disciplinas del Arte que repercuten en los procedimientos de configuración y representación, con el fin de adaptarse a los diversos entornos y cambiar de perspectiva si es necesario.</p> <hr/> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <hr/> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
--	--	---	---

<p>14.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha específica del grado en la web de la universidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar los aspectos prácticos de la disciplina, a las nuevas opciones profesionales como gestión, estudio y difusión del patrimonio histórico-artístico y llevar a cabo labores de educación en temas relacionados con los bienes culturales, su conservación y restauración, potenciando el razonamiento crítico y el compromiso ético. 2. Comprender y aplicar las políticas de conservación y restauración internacionales y nacionales, así como las leyes y normas de aplicación en el ejercicio profesional. 3. Comprensión crítica de la Teoría e Historia del Arte, considerando los acontecimientos artísticos, su contexto social y su iconografía. 4. Conocer y utilizar procesos, procedimientos y materiales del arte en las áreas de Pintura, Escultura, Dibujo, Fotografía, Audiovisuales y dispositivos tecnológicos. 5. Desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la participación, gestión y optimización del trabajo en equipo, aplicando criterios razonados a la toma de decisiones y a la evaluación de los resultados. 6. Determinar los criterios de intervención y decidir el tratamiento de conservación o restauración más adecuado en cada caso. Aplicando la metodología, tratamientos y materiales idóneos. 7. Documentar el Bien Cultural, partiendo del dominio de las fuentes documentales y/o historiográficas y del conocimiento de los procesos de conservación y restauración. Empleando para ello la metodología, la terminología, los materiales y las herramientas necesarias. 8. Elaborar proyectos de conservación-restauración en los que se establezca un diálogo interdisciplinar con otros profesionales relacionados con el patrimonio cultural. 	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p>
		<p>(3) Comprensión crítica de la Teoría e Historia del Arte, considerando los acontecimientos artísticos, su contexto social y su iconografía, los cuales permitirán conocer la propia cultura y desarrollar una autoconciencia cultural.</p>
		<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p>
		<p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p>
		<p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>
		<p>(5) Desarrollar habilidades y destrezas relacionadas con la participación, gestión y optimización del trabajo en equipo, aplicando criterios razonados a la toma de decisiones y a la evaluación de los resultados. Al mismo tiempo que se consideran las diversas culturas y aspectos específicos de las mismas de los miembros del equipo.</p>

		<ol style="list-style-type: none"> 9. Identificar el hecho artístico como consecuencia del proceso creativo vinculado a la observación, representación de ideas y momentos artísticos, mediante las diferentes técnicas en las áreas de Pintura, Escultura, Dibujo, Fotografía, Audiovisuales y Dispositivos Tecnológicos. 10. Identificar la composición material del bien cultural, y los procedimientos y técnicas utilizados en su elaboración. Eligiendo para ello, los instrumentos y métodos de examen adecuados que permita utilizar la metodología científica en la resolución de problemas de conservación y restauración. 11. Reconocer e identificar las alteraciones del Bien Cultural y sus causas de deterioro para poder evaluar su estado de conservación y determinar el tipo de tratamiento requerido. Estableciendo las condiciones adecuadas para la conservación preventiva de los Bienes Culturales durante su exposición, almacenamiento, transporte y depósito. 	<p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>14.3. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la universidad.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar las técnicas de exposición y ejemplificación para transmitir información, ideas, problemas y soluciones que de los proyectos de trabajo se deriven. 2. Conocer la Historia, la teoría y nociones del Arte y del Diseño así como de la producción material y el pensamiento de los creadores a través de sus obras y textos. 3. Gestionar proyectos. 4. Identificar y conocer fuentes de información y la práctica actualizada en los distintos ámbitos de su trabajo, así como la metodología científica del campo del arte y del Diseño. 5. Manejar conocimientos básicos, conocimiento de una lengua extranjera, principios, habilidades, métodos y metodologías para abordar 	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>(2) Conocer la Historia, la teoría y nociones del Arte y del Diseño así como de la producción material y el pensamiento de los creadores a través de sus obras y textos. Al mismo tiempo que se adquiere conocimiento sobre la propia cultura y se desarrolla la autoconciencia cultural.</p> <p>(8) Reconocer las relaciones entre las producciones y los contextos sociales en los que tiene lugar, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico de la cultura contemporánea y de los valores de igualdad, no discriminación y cultura de la paz, adquiriendo nuevas perspectivas del mundo.</p>

		<p>proyectos, desde su fase de planteamiento hasta la fase de producción, ya sea de forma autónoma o integrándose en un equipo multidisciplinar.</p> <p>6. Manejar materiales, procedimientos, tecnologías y habilidades técnicas asociadas a distintos lenguajes y ámbitos de trabajo artísticos para utilizarlos en la resolución de problemas asociados a los distintos campos de aplicación.</p> <p>7. Reconocer el saber del Arte como saber técnico con posibilidades de aplicación en distintos ámbitos.</p> <p>8. Reconocer las relaciones entre las producciones y los contextos sociales en los que tiene lugar, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico de la cultura contemporánea y de los valores de igualdad, no discriminación y cultura de la paz.</p> <p>9. Utilizar medios de configuración y proyectación tales como prototipos, modelos tridimensionales, dibujo y recursos informáticos.</p> <p>10. Utilizar y conocer en profundidad estrategias de innovación, recursos de pensamiento heurístico, indagación y cuestionamiento crítico y metodologías creativas para la generación de ideas y su aplicación a la producción y comprensión de los diversos ámbitos.</p>	<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(7) Reconocer el saber del Arte como saber técnico con posibilidades de aplicación en distintos ámbitos, adaptándose a los cambios necesarios de los mencionados entornos diversos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinarios. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
15. Universitat de València (UV)	15.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad.	<p>CG1: Capacidad de análisis y síntesis a partir de la información procedente de los diversos contenidos de la Historia de Arte y su aplicación en la actividad profesional.</p> <p>CG2: Capacidad para aplicar los conocimientos básicos adquiridos a través de un razonamiento crítico aplicado al análisis y valoración de alternativas.</p> <p>CG3: Capacidad para aplicar los conocimientos básicos a futuras situaciones</p>	<p>(CG9) Compromiso con los derechos fundamentales referidos a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.</p> <p>(CG10) Desarrollar actividades que faciliten la integración de las personas con discapacidad.</p> <p>(CG11) Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad a través del conocimiento de otras culturas.</p>

	<p>profesionales, mediante una organización y planificación adecuadas de los contenidos de la Historia del Arte.</p> <p>CG4: Capacidad para presentar y exponer oralmente y por escrito proyectos de gestión y de discusión de todos los campos de actuación de la Historia del Arte.</p> <p>CG5: Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes y emitir juicios que incluyan una reflexión sobre aspectos de la producción artísticas en sus diferentes facetas.</p> <p>CG6: Capacidad para transmitir información, tanto oral como escrita, a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>CG7: Capacidad para la resolución de los problemas que se presenten en el ejercicio profesional como historiador o historiadora del arte o gestor/a del patrimonio.</p> <p>CG8: Desarrollar un compromiso con los valores democráticos y la cultura de la paz en el marco de las actividades artísticas.</p> <p>CG9: Compromiso con los derechos fundamentales referidos a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.</p> <p>CG10: Desarrollar actividades que faciliten la integración de las personas con discapacidad.</p> <p>CG11: Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad a través del conocimiento de otras culturas.</p> <p>CG12: Capacidad para trabajar en equipo e integración en equipos multidisciplinares con profesionales de otras áreas de conocimiento.</p> <p>CG13: Capacidad para expresar de forma oral y escrita en la lengua propia y al menos en una lengua extranjera.</p> <p>CG14: Capacidad para aplicar herramientas informáticas y uso de las redes que permitan el establecimiento de contactos nacionales e internacionales.</p>	<p>(CG8) Desarrollar un compromiso con los valores democráticos y la cultura de la paz en el marco de las actividades artísticas, valorando la propia cultura y desarrollando una autoconciencia cultural.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(CG4) Capacidad para presentar y exponer oralmente y por escrito proyectos de gestión y de discusión de todos los campos de actuación de la Historia del Arte, considerando el dialogo intercultural y la multiculturalidad de los entornos.</p> <p>(CG6) Capacidad para transmitir información, tanto oral como escrita, a un público tanto especializado como no especializado, considerando el dialogo intercultural y la multiculturalidad de los entornos.</p> <p>(CG13) Capacidad para expresar de forma oral y escrita en la lengua propia y al menos en una lengua extranjera, considerando el dialogo intercultural y la multiculturalidad de los entornos.</p> <p>(CG2) Capacidad para aplicar los conocimientos básicos adquiridos a través de un razonamiento crítico aplicado al análisis y valoración de alternativas, adaptándose a los diferentes entornos académicos y profesionales.</p> <p>(CG7) Capacidad para la resolución de los problemas que se presenten en el ejercicio profesional como historiador o historiadora del arte o gestor/a del patrimonio, adaptándose a los diferentes entornos académicos y</p>
--	---	---

		<p>CG15: Tomar contacto directo con las obras artísticas mediante visitas a los monumentos históricos, museos y exposiciones que muestran al público este tipo de obras.</p> <p>CG16: Capacidad de lectura del entorno a partir del análisis, observación y deducción de la información procedente de las obras artísticas producidas a lo largo de la historia.</p> <p>CG17: Capacidad para diseñar un proyecto integral de gestión del bien artístico, desde su conocimiento hasta su explotación social.</p> <p>CG18: Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores de postgrado o doctorado con un alto grado de autonomía.</p> <p>CG19: Desarrollar un aprendizaje autónomo y las habilidades necesarias que favorezcan las relaciones interpersonales.</p> <p>CG20: Valoración de la producción artística bajo la perspectiva de la sostenibilidad, forjando valores y actitudes que contribuyan al desarrollo sostenible del entorno.</p> <p>CG21: Motivación por la calidad a través de un compromiso ético personal con el entorno profesional.</p>	<p>profesionales.</p> <p>(CG12) Capacidad para trabajar en equipo e integración en equipos multidisciplinares con profesionales de otras áreas de conocimiento y de diferentes culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
16. Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	16.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis y síntesis. 2. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. 3. Planificación y gestión del tiempo. 4. Conocimientos básicos del área de estudio. 5. Conocimientos básicos de la profesión. 6. Comunicación oral y escrita de la propia lengua. 	<p>(22) Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.</p> <p>(24) Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países, así como de la propia cultura.</p>

	<p>7. Conocimiento de una segunda lengua.</p> <p>8. Habilidades informáticas básicas.</p> <p>9. Habilidades de búsqueda.</p> <p>10. Capacidad de aprendizaje.</p> <p>11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información procedente de fuentes diversas).</p> <p>12. Capacidad crítica y autocrítica.</p> <p>13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.</p> <p>14. Capacidad para generar nuevas ideas.</p> <p>15. Resolución de problemas.</p> <p>16. Toma de decisiones.</p> <p>17. Trabajo en equipo.</p> <p>18. Habilidades interpersonales.</p> <p>19. Liderazgo.</p> <p>20. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.</p> <p>21. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.</p> <p>22. Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.</p> <p>23. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.</p> <p>24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países.</p> <p>25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.</p> <p>26. Diseño y gestión de proyectos.</p> <p>27. Iniciativa y espíritu emprendedor.</p> <p>28. Compromiso ético.</p> <p>29. Interés por la calidad.</p> <p>30. Orientación a resultados.</p> <p>31. Sensibilidad estética.</p> <p>32. Sensibilidad hacia el patrimonio cultural.</p>	<p>(23) Habilidad para trabajar en un contexto internacional, considerando las diversas perspectivas que conforman el mismo.</p> <p>(21) Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia y manteniendo los principios del dialogo intercultural y el respeto por el resto de culturas.</p> <p>(13) Capacidad de adaptación a nuevas situaciones y resolución de problemas en dichos entornos.</p> <p>(17, 18 y 20) Trabajo en equipos multiculturales e interdisciplinarios, desarrollando una serie de habilidades interpersonales basada en el respeto y valoración del resto.</p> <p>(22) Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad, manteniendo en todo momento la humildad cultural y mostrando respeto hacia el resto.</p>
--	--	--

<p>16.2. Grado en Diseño y Tecnologías Creativas: ficha específica del grado en la web de la universidad.</p>	<p>T1. Capacidad de razonamiento crítico y razonamiento estratégico. Capacidad de resolver problemas y tomar decisiones (análisis y síntesis) en función de objetivos derivados del razonamiento crítico.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p>
	<p>T2. Capacidad de uso y adaptación de las diversas técnicas de comunicación oral y escrita. (Esta capacidad se refiere al uso del Castellano y de una lengua extranjera)</p>	<p>(T6) Capacidad de integrar en el ejercicio profesional la sensibilidad hacia el medio ambiente, el patrimonio cultural, la diversidad y la multiculturalidad, la discapacidad y las buenas prácticas empresariales, desarrollando una autoconciencia cultural.</p>
	<p>T3. Capacidad para visualizar y comunicar visualmente la información.</p>	<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p>
	<p>T4. Capacidad de gestión de la información.</p>	<p>(T2, T3) Capacidad de uso y adaptación de las diversas técnicas de comunicación oral y escrita. (Esta capacidad se refiere al uso del Castellano y de una lengua extranjera), al mismo tiempo que se consideran los aspectos clave de la comunicación intercultural.</p>
	<p>T5. Capacidad de trabajo en equipo y de integración en equipos multidisciplinares.</p>	<p>(T1) Capacidad de razonamiento crítico y razonamiento estratégico. Capacidad de resolver problemas y tomar decisiones (análisis y síntesis) en función de objetivos derivados del razonamiento crítico, y adaptarse a los mencionados cambios de perspectiva.</p>
	<p>T6. Compromiso ético. Capacidad de integrar en el ejercicio profesional la sensibilidad hacia el medio ambiente, el patrimonio cultural, la diversidad y la multiculturalidad, la discapacidad y las buenas prácticas empresariales.</p>	<p>(T9) Capacidad creativa, entendida como capacidad de generar y producir nuevas ideas o conceptos, o de encontrar nuevas asociaciones entre los ya conocidos llegando a conclusiones nuevas, e identificar y resolver problemas de una forma original y relevante proponiendo mejoras e innovaciones en base a la adaptación y cambio de perspectiva aplicado.</p>
<p>T7. Capacidad de juicio estético a través del conocimiento de sus teorías y de la experiencia, disfrute y obtención de un bagaje personal en lo sensorial y sensible.</p>	<p>(T5) Capacidad de trabajo en equipo y de integración en equipos multidisciplinares y multiculturales, valorando y respetando las diferencias dentro del mismo.</p>	
<p>T8. Capacidad para el aprendizaje autónomo y la adaptación a nuevas situaciones.</p>		
<p>T9. Capacidad creativa, entendida como capacidad de generar y producir nuevas ideas o conceptos, o de encontrar nuevas asociaciones entre los ya conocidos llegando a conclusiones nuevas, e identificar y resolver problemas de una forma original y relevante proponiendo mejoras e innovaciones.</p>		
<p>T10. Capacidad de juicio crítico sobre la calidad.</p>		

			(T6) Capacidad de integrar en el ejercicio profesional la sensibilidad hacia el medio ambiente, el patrimonio cultural, la diversidad y la multiculturalidad, la discapacidad y las buenas prácticas empresariales, al mismo tiempo que se mantiene y promueve el desarrollo de una humildad cultural.
17. Universidad CEU San Pablo (USPCEU)	17.1. Existe un documento que expone el mapa de Competencias	<p>CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.</p> <p>CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</p> <p>CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</p> <p>CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</p>	Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.
			Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.
			Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.
			(CB4) Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, considerando los elementos clave del diálogo intercultural.
			(CB2) Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, adaptándose de esta forma a los cambios de perspectiva propios de una sociedad multicultural.
			Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.
			Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.
	17.2. Grado en Bellas Artes:	CB1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación	Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.

	<p>ficha específica del grado en la web de la universidad.</p>	<p>secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio</p> <p>CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</p> <p>CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.</p> <p>CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p>	<p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(CB4) Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, considerando el dialogo intercultural y los elementos clave de las culturas que conforman los equipos.</p> <p>(CB2) Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, adaptándose de esta forma a los cambios de perspectiva propios de una sociedad multicultural.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>18. Universidad Europea (UE)</p>	<p>18.1. No contaba con competencias.</p>		<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p>

		<p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p>
		<p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>
		<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p>
		<p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>19. Universidad de La Coruña (UDC)</p>	<p>19.1. No contaba con competencias.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p>
		<p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p>
		<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p>
		<p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p>
		<p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre</p>

		<p>hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>
		<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p>
		<p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
		<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p>
<p>20. Universitat d'Alacant (UA)</p>	<p>20.1. No contaba con competencias.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p>
		<p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p>
		<p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p>
		<p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p>
		<p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>

		<p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>21. Universidad Pontificia Comillas (ICAI/ICADE/CIHS)</p>	<p>21.1. No contaba con competencias.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>

22. Universidad Santiago de Compostela (USC)	22.1. No contaba con competencias.		<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
23. Universidad de Málaga (UMA)	23.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la	<p>1.1. Capacidad para aprender de forma crítica y autocrítica.</p> <p>1.2. Conocimientos básicos en el área de estudios artísticos que se desarrollan en la propuesta de título de Grado en Bellas Artes que se presenta.</p>	(1.9) Sensibilidad hacia los problemas socioculturales, medioambientales y relativos a la conservación del patrimonio cultural, así como a las diversas culturas de la sociedad.

web de la universidad	<p>1.3. Capacidad para aplicar los conocimientos artísticos de cada módulo a los intereses de trabajo o vocación de los estudiantes de una forma profesional y disposición de las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del ámbito de las Bellas Artes.</p> <p>1.4. Capacidad para transmitir información (normalmente de carácter artístico), ideas, problemas y sus soluciones, de forma escrita u oral, a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>1.5. Competencia para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</p> <p>1.6. Competencia para investigar desde el pensamiento creativo.</p> <p>1.7. Capacidad para expresarse correctamente en lengua española tanto oralmente como por escrito, y en otras lenguas de relevancia en el ámbito artístico.</p> <p>1.8. Capacidad para diseñar y planificar proyectos de carácter interdisciplinar y habilidades interpersonales.</p> <p>1.9. Sensibilidad hacia los problemas socioculturales, medioambientales y relativos a la conservación del patrimonio cultural.</p> <p>1.10. Competencia para trabajar en equipo y de forma autónoma.</p> <p>1.11. Competencia para aplicar la ética como valor esencial en la práctica profesional</p> <p>1.12. Capacidad para la iniciativa y el espíritu emprendedor.</p> <p>1.13. Competencia para la organización, planificación y gestión, tanto de la información como del tiempo</p> <p>1.14. Capacidad para fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad y los valores democráticos y de la cultura de la paz.</p>	<p>(1.7) Capacidad para expresarse correctamente en lengua española tanto oralmente como por escrito, y en otras lenguas de relevancia en el ámbito artístico, desarrollando de esta forma una autoconciencia cultural especialmente en el contexto sociolingüístico.</p>
		<p>(1.9) Sensibilidad hacia los problemas socioculturales, medioambientales y relativos a la conservación del patrimonio cultural, permitiendo una valoración de otras perspectivas sobre la sociedad y el mundo en general.</p>
		<p>(1.4) Capacidad para transmitir información (normalmente de carácter artístico), ideas, problemas y sus soluciones, de forma escrita u oral, a un público tanto especializado como no especializado, considerando en todo momento los aspectos clave del dialogo intercultural.</p>
		<p>(1.1, 1.8) Capacidad para aprender de forma crítica y autocrítica, al mismo tiempo que se diseña y planifican proyectos de carácter interdisciplinar y habilidades interpersonales, solventando los posibles problemas y puntos de vista y adaptándose a dichos cambios.</p>
		<p>(1.10) Competencia para trabajar en equipos multiculturales y de forma autónoma respetando las opiniones y culturas del resto.</p>
		<p>(1.11, 1.14) Competencia para aplicar la ética como valor esencial en la práctica profesional, a la vez que se fomenta y garantiza el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad y los valores democráticos y de la cultura de la paz. Promoviendo de esta forma una humildad cultural.</p>

<p>23.2. Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales: ficha específica del grado en la web de la universidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia 1: Desarrollo y adquisición de las capacidades y habilidades necesarias para lograr un aprendizaje significativo y relevante: pensamiento crítico y autónomo; capacidad de análisis y de síntesis; capacidad para conectar e interrelacionar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos e interiorizados; capacidad para construir conocimientos nuevos partiendo de los referentes próximos y cercanos. • Competencia 2: Desarrollo y adquisición de las capacidades y habilidades necesarias para lograr un aprendizaje social y cooperativo: capacidad para trabajar en equipo; capacidad para defender y argumentar las tesis propias frente al grupo; capacidad para compartir ideas y conocimientos; flexibilidad para admitir ideas diferentes a las propias; capacidad para gestionar el tiempo; capacidad para organizar, distribuir y coordinar actividades. • Competencia 3: Desarrollo de capacidades y habilidades comunicativas: capacidad para exponer ideas en público; capacidad para escribir textos con coherencia discursiva, madurez argumentativa y redacción inteligible; capacidad para participar en debates y reflexiones colectivas aportando ideas de manera crítica y razonada; capacidad para transmitir información en función del nivel de especialización del público (especializado y/o no especializado). • Competencia 4: Capacitación para la gestión de la información y su transformación en conocimiento (búsqueda, evaluación, discriminación, sistematización, interconexión). • Competencia 5: Desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias 	<p>(Comp. 2) Desarrollo y adquisición de las capacidades y habilidades necesarias para lograr un aprendizaje social y cooperativo: capacidad para trabajar en equipo; capacidad para defender y argumentar las tesis propias frente al grupo; capacidad para compartir ideas y conocimientos; flexibilidad para admitir ideas diferentes a las propias; capacidad para gestionar el tiempo; capacidad para organizar, distribuir y coordinar actividades, respetando los aspectos culturales de todos los miembros y valorando los mismos.</p> <p>(Comp. 15) Desarrollo de una conciencia crítica y sensibilizada con la conservación, restauración, difusión y transmisión del patrimonio histórico-artístico, así como con la necesidad de promocionar y ejercer una educación patrimonial basándose en el conocimiento y comprensión de la propia cultura, promoviendo de esta forma la autoconciencia cultural.</p> <p>(Comp. 8) Formación de una conciencia receptiva a la necesidad de desarrollar una formación interdisciplinar, adquiriendo conocimientos teórico-prácticos de otros ámbitos del conocimiento, y a la conveniencia de utilizar las redes y las comunidades sociales para el establecimiento de contactos nacionales e internacionales. Considerando de esta forma las diferentes perspectivas de la sociedad moderna.</p>
--	--	--

		<p>para utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs), Internet y sus recursos digitales como fuentes de información de calidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 6: Capacidad para leer y escribir textos con soltura en idiomas distintos al español, especialmente en inglés, italiano y francés. Asimismo, conocimiento adecuado de las equivalencias terminológicas en estos idiomas. Para ello, los alumnos utilizarán durante el desarrollo del grado bibliografía en estos idiomas. • Competencia 7: Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en la actividad profesional futura. • Competencia 8: Formación de una conciencia receptiva a la necesidad de desarrollar una formación interdisciplinar, adquiriendo conocimientos teórico-prácticos de otros ámbitos del conocimiento, y a la conveniencia de utilizar las redes y las comunidades sociales para el establecimiento de contactos nacionales e internacionales. • Competencia 9: Aprendizaje sobre la necesidad de aplicar una metodología científica a cualquier tipo de actuación y de decisión en relación con los conocimientos disciplinares e interdisciplinares de la Historia del Arte. • Competencia 10: Capacidad para resolver los problemas que se presenten en el futuro ejercicio de la profesión de historiador/a del arte o gestor/a del patrimonio cultural. • Competencia 11: Capacidad para trabajar integrada y coordinadamente 	<p>(Comp. 3) Capacidad para exponer ideas en público; capacidad para escribir textos con coherencia discursiva, madurez argumentativa y redacción inteligible; capacidad para participar en debates y reflexiones colectivas aportando ideas de manera crítica y razonada; capacidad para transmitir información en función del nivel de especialización del público (especializado y/o no especializado), y multicultural, respetando las diferencias y aspectos de cada cultura.</p> <p>(Comp. 10) Capacidad para resolver los problemas que se presenten en el futuro ejercicio de la profesión de historiador/a del arte o gestor/a del patrimonio cultural, adaptándose a los cambios de perspectiva necesarios acordes con el entorno donde se desarrollan académica y profesionalmente.</p> <p>(Comp. 11) Capacidad para trabajar integrada y coordinadamente en equipos multidisciplinares en el ejercicio de la futura labor profesional, considerando la multiculturalidad de los mismos y promoviendo la tolerancia y el respeto durante el desarrollo del trabajo.</p>
--	--	---	--

		<p>en equipos multidisciplinares en el ejercicio de la futura labor profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 12: Concienciación sobre la necesidad de desarrollar una capacidad de liderazgo y de autocrítica. • Competencia 13: Motivación por la calidad a través de un compromiso ético personal con el entorno profesional. • Competencia 14: Desarrollo de las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores de postgrado o doctorado con alto grado de autonomía. • Competencia 15: Desarrollo de una conciencia crítica y sensibilizada con la conservación, restauración, difusión y transmisión del patrimonio histórico-artístico, así como con la necesidad de promocionar y ejercer una educación patrimonial. • Competencia 16: Conocimiento directo de las manifestaciones artísticas mediante visitas a los monumentos históricos, museos y exposiciones, así como mediante el contacto directo con los agentes de la cultura artística (promotores, gestores de museos, artistas, galeristas, etc.) • Competencia 17: Capacidad para distinguir, comprender y analizar los diversos posicionamientos ideológicos relacionados con el género, las minorías y la multiculturalidad en lo que respecta al análisis, explicación y práctica del hecho artístico. • Competencia 18: Desarrollo de un compromiso con los valores democráticos y la cultura de la paz en el marco de las actividades artísticas. • Competencia 19: Desarrollo de un compromiso con los derechos fundamentales referidos a la igualdad de oportunidades entre hombres y 	<p>(Comp. 12) Concienciación sobre la necesidad de desarrollar una capacidad de liderazgo y de autocrítica, basándose en la humildad cultural y el respeto por el resto de las culturas, así como de la cultura propia.</p>
--	--	--	---

		<p>mujeres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia 20: Desarrollo de actividades que faciliten la integración de las personas con discapacidad. • Competencia 21: Valoración de la producción artística bajo la perspectiva de la sostenibilidad, forjando valores y actitudes que contribuyan al desarrollo sostenible del entorno. 	
24. Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	24.1. Grado en Bellas Artes: ficha específica del grado en la web de la universidad	1. Adquirir la capacidad de identificar y entender los problemas del arte a través de su experimentación práctica, estimulando procesos de percepción y conceptualización de aquellos aspectos de la realidad susceptibles de ser tratados artísticamente.	Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.
		2. Adquirir la capacidad de desarrollar procesos de creación artística mediante el aprendizaje de las diferentes tecnologías, favoreciendo la reflexión crítica sobre el propio trabajo y la toma de conciencia del contexto en que se desarrolla.	(4) Adquirir conocimientos sobre las diferentes funciones que el arte ha adquirido en relación a los contextos socioculturales en los que se ha generado. Conocer la evolución de las diferentes formas de expresión, sus interacciones e influencias mutuas, y comprender cómo estas configuran el presente y condicionan el futuro. Así como los elementos de la propia cultura, desarrollando una autoconciencia cultural.
		3. Adquirir conocimientos sobre los problemas definidos por otros artistas, así como las soluciones dadas por estos, los criterios utilizados y el porqué de los mismos.	Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.
		4. Adquirir conocimientos sobre las diferentes funciones que el arte ha adquirido en relación a los contextos socioculturales en los que se ha generado. Conocer la evolución de las diferentes formas de expresión, sus interacciones e influencias mutuas, y comprender cómo estas configuran el presente y condicionan el futuro.	Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.

		<ol style="list-style-type: none"> 5. Adquirir conocimientos sobre la estructura de la industria cultural, así como la ubicación y configuración de los centros de toma de decisiones relativas a la misma. 6. Adquirir la habilidad de elaborar estrategias de creación artística mediante la realización de proyectos individuales o en equipo, bajo la conciencia de la capacidad transformadora del arte, como agente activo en la configuración de las culturas. 7. Adquirir una formación desde la experiencia artística que, como experiencia de conocimiento, constituya la base identificadora de los diferentes perfiles profesionales de los graduados en Bellas Artes. 8. Dotar al estudiante de los instrumentos necesarios para la integración de sus conocimientos en procesos de creación autónoma y/o de experimentación interdisciplinaria, de manera que puedan desarrollar su actividad artística en todo tipo de formatos y espacios culturales. 9. Preparar al estudiante de Bellas Artes para una práctica artística profesional. 10. Capacitar a los graduados españoles para poder continuar sus estudios de postgrado tanto en centros nacionales como de otros países. 	<p>(6) Adquirir la habilidad de elaborar estrategias de creación artística mediante la realización de proyectos individuales o en equipo, bajo la conciencia de la capacidad transformadora del arte, como agente activo en la configuración de las culturas, y valorando los elementos multiculturales de cada componente del equipo.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
25. Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)	25.1. Grado en Bellas Artes: hace alusión al Libro Blanco de Grado en Bellas Artes / Diseño / Restauración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conservar los bienes culturales, conociendo sus características y estado de conservación, realizando tareas de prevención y/o tratamientos de acuerdo con la normativa y criterios vigentes 2. Examinar el bien cultural para evaluar su estado de conservación. 3. Elaborar la propuesta de tratamiento de conservación-restauración del Bienes Culturales 4. Aplicar el tratamiento propuesto de conservación-restauración sobre el bien cultural, evaluando de forma continuada los efectos. 5. Elaborar el Plan de Conservación Preventiva. 	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su</p>

		<p>6. Docencia e investigación: Realizar la función docente específica y elaborar proyectos de</p> <p>7. Investigación con miras a su interpretación, publicación, difusión y otros fines.</p>	<p>campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>26. Universidad de Córdoba (UCO)</p>	<p>26.1. No contaba con competencias.</p>		<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los</p>

		valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.
		Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.
		Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.
27. Universidad Alfonso X (UAX)	27.1. No contaba con competencias	Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.
		Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.
		Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.
		Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.
		Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.
		Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.
		Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.

<p>28. Universitat de Lleida (UDL)</p>	<p>28.1. No contaba con competencias.</p>		<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>
<p>29. Universidad de Murcia (UM)</p>	<p>29.1. Grado en Bellas Artes: En</p>	<p>CE01. Comprender y dominar el vocabulario, códigos y conceptos inherentes a la práctica artística y al lenguaje del arte.</p>	<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p>

<p>la ficha específica del grado.</p>	<p>CE02. Identificar y aplicar correctamente los métodos, materiales, técnicas y procesos derivados de la creación y/o producción artística.</p> <p>CE03. Adquirir las destrezas propias de la práctica artística, así como de las nuevas herramientas tecnológicas.</p> <p>CE04. Desarrollar estrategias aplicadas al ejercicio sistemático de la práctica artística y a los sistemas de producción.</p> <p>CE05. Analizar de forma crítica la historia, la teoría, el discurso actual y la incidencia social del arte. Asimilar analíticamente los conceptos en los que se sustenta el arte y su práctica artística.</p> <p>CE06. Exponer oralmente y por escrito con claridad e autonomía proyectos artísticos complejos. Examinar de forma crítica el trabajo artístico propio y ajeno.</p> <p>CE07. Colaborar en equipo organizando, desarrollando y resolviendo el trabajo mediante la aplicación de estrategias de interacción.</p> <p>CE08. Conocer instituciones, organismos culturales y agentes artísticos españoles e internacionales y su funcionamiento, además de las normas de actuación derivadas de los derechos de autor y propiedad intelectual.</p> <p>CE09. Producir y relacionar ideas dentro del proceso creativo.</p> <p>CE10. Colaborar con otras disciplinas y desarrollar vías de relación e intercambio con otros campos de conocimiento.</p> <p>CE11. Identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales, así como los condicionantes que hacen posibles discursos artísticos determinados.</p> <p>CE12. Realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios. Desarrollar estrategias de proyección de la creación artística más allá de su campo de actuación.</p> <p>CE13. Comprender la responsabilidad ética inherente al desarrollo del propio trabajo artístico.</p>	<p>(CE11) Identificar los problemas artísticos y/o socio-culturales, así como los condicionantes que hacen posibles discursos artísticos determinados, empezando por la propia cultura y promoviendo una autoconciencia cultural.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>(CE06) Exponer oralmente y por escrito con claridad e autonomía proyectos artísticos complejos. Examinar de forma crítica el trabajo artístico propio y ajeno, considerando los elementos clave del diálogo intercultural y los elementos propios de las diferentes culturas.</p> <p>(CE12) Realizar e integrar proyectos artísticos en contextos más amplios. Desarrollar estrategias de proyección de la creación artística más allá de su campo de actuación, considerando los posibles cambios de perspectiva y adaptándose a los mismos.</p> <p>(CE10) Colaborar con otras disciplinas y desarrollar vías de relación e intercambio con otros campos de conocimiento en base a las relaciones interculturales, respeto y tolerancia entre culturas.</p> <p>(CE13) Comprender la responsabilidad ética inherente al desarrollo del propio trabajo artístico, así como a la propia cultura mostrando una humildad cultural en todo momento y respeto por el resto.</p>
---------------------------------------	---	--

		CE14. Generar las estrategias y conocimientos necesarios para la incorporación al mundo laboral dentro del campo de las Bellas Artes.	
30. Universidad de Alcalá de Henares (UAH)	30.1. No contaba con competencias.		<p>Competencia para respetar y valorar al resto de culturas durante la práctica académica o laboral.</p> <p>Competencia para conocer y comprender la propia cultura, elementos básicos de la misma y los aspectos sociolingüísticos que le atañen.</p> <p>Habilidades interpersonales, conciencia de las capacidades y de los recursos propios, así como del resto para comprender las diversas perspectivas del mundo.</p> <p>Competencia para la comunicación. Capacidad para exponer oralmente y por escrito con claridad problemas complejos y proyectos dentro de su campo de estudio, considerando la interculturalidad presente en todos los entornos.</p> <p>Competencia para adaptarse a nuevas situaciones, realizando una labor creativa de acuerdo con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de la cultura de la paz y de los valores democráticos.</p> <p>Competencia para integrarse en grupos multidisciplinares. Capacidad de colaboración con profesionales de otros campos, intentando construir relaciones y estrechando lazos con los profesionales de diversas culturas.</p> <p>Competencia para la humildad cultural, basada en el trabajo conjunto del respeto y el autoconocimiento.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tal como se ha podido apreciar, existe una clara dificultad para encontrar la información sobre las competencias transversales en las páginas de cada una de las facultades, ya que muchas no disponen de las mismas o la información está incompleta. Incluso se ha detectado que algunas de las universidades no imparten los grados en cuestión, lo cual dificultó la labor de recopilación de información.

En una línea similar, solo cuatro universidades contaban con un dossier de competencias generales, ya sea en formato PDF descargable o disponible en las páginas web de cada universidad, mientras que los 26 restantes no contaban con dicho documento general.

Respecto a las universidades que disponían de competencias, el 47% no contaba con las competencias, lo que ha conllevado una redacción íntegra de las competencias correspondientes, mientras que el resto las exponía en el documento general o en la web de cada facultad. No obstante, se han mantenido las universidades en cuestión, por encontrarse dentro de los rankings de las universidades más importantes de nuestro país, así como el gran número de alumnos que asisten a las mismas.

De las universidades que contaban con competencias, en la siguiente tabla se detallan los grados y el número de competencias que se tuvieron que reescribir parcial o íntegramente acorde con la información proporcionada por cada uno de los grados y se relación con las competencias de Deardorff (2006):

Tabla 10*Resultados competencias reescritas parcial e íntegramente de acuerdo Universidad*

Universidad	Grado	Reescribir parcialmente		Escribir íntegramente	
1. Universidad Complutense de Madrid	1.1. Bellas Artes	4	58%	3	42%
	1.2. Conservación y Restauración de Bienes culturales	4	58%	3	42%
	1.3. Diseño y Tecnologías Creativas	1	14%	6	86%
2. Universitat Autònoma de Barcelona	2.1. Bellas Artes	4	58%	3	42%
	2.2. Diseño y Tecnologías Creativas	2	28%	5	72%
3. Universitat de Barcelona	3.1. Bellas Artes	6	85%	1	15%
	3.2. Conservación y Restauración de Bienes culturales	6	85%	1	15%
	3.3. Diseño y Tecnologías Creativas	1	15%	6	85%
8. Universitat Politècnica de València	8.1. Documento general para todos los grados	6	85%	1	15%
9. Universidad de Navarra	9.1. Documento general para todos los grados	6	85%	1	15%
10. Universitat Pompeu Fabra	10.1. Documento general para todos los grados	4	58%	3	42%
11. Universidad de Granada	11.1. Bellas Artes	4	58%	3	42%
	11.2. Conservación y Restauración de Bienes culturales	2	28%	5	72%
13. Universidad	13.1. Bellas Artes	3	42%	4	58%

de Salamanca					
	14.1 Bellas Artes	3	42%	4	58%
14. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea	14.2. Conservación y Restauración de Bienes culturales	2	28%	5	72%
	14.3. Diseño y Tecnologías Creativas	3	42%	4	58%
15. Universitat de València	15.1. Bellas Artes	5	72%	2	28%
16. Universidad Rey Juan Carlos	16.1. Bellas Artes	7	100%	0	0%
	16.2. Diseño y Tecnologías Creativas	5	72%	2	28%
17. Universidad CEU San Pablo	17.1. Documento general para todos los grados	2	28%	5	72%
	23.1. Bellas Artes	7	100%	0	0%
23. Universidad de Málaga	23.2. Conservación y Restauración de Bienes culturales	7	100%	0	0%
24. Universidad de Zaragoza	24.1 Bellas Artes	2	28%	5	72%
25. Universidad de Castilla-La Mancha	25.1. Bellas Artes	0	0%	7	100%
29. Universidad de Murcia	29.1. Bellas Artes	5	72%	2	28%

Fuente: elaboración propia.

Tal como se detalla en la Tabla 9, en la gran mayoría de las universidades (más del 88%) se ha tenido que reescribir parcialmente más de la mitad de las competencias (58%), mientras que solo en una se han tenido que reescribir parcialmente todas las competencias empleando gran parte de lo redactado por la universidad (Universidad de

Málaga). Por otra parte, en la Universidad de Castilla la Mancha no existían competencias similares a las de Deardorff (2006) y se han tenido que redactar íntegramente. Además, resulta importante destacar que, un porcentaje importante de los grados analizados, disponían de competencias similares a las que se contemplan en el modelo de Deardorff. No obstante, todos los grados han requerido de algún ajuste o reescritura para asimilarse al mismo.

En este contexto, como se ha expuesto previamente, se ha encontrado que el Grado de Bellas Artes ha sido el que ha conllevado la menor cantidad de reescritura de las competencias de forma íntegra (sobre un 38% de media), mientras que el Grado de Diseño y Tecnologías Creativas ha sido el que más competencias se han tenido que reescribir por completo.

Es importante mencionar que gran parte de las competencias existentes destacan solo el trabajo en equipo y respeto, pero dejan de lado el componente intercultural dentro de las mismas, evidenciando una falta de actualización no considerando la incidencia de la globalización en la conformación de los equipos. Al mismo tiempo, un porcentaje importante de las mismas (más del 80%) no contempla el respeto por otras culturas, o la valoración de las mismas, un problema sustancial si se considera que estamos tratando con grados relacionados con la cultura y el arte.

9. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados al comienzo de la investigación, es posible afirmar que se ha realizado un análisis del carácter multicultural de la sociedad española, la cual es producto de la multiculturalidad que impera en la sociedad moderna, y especialmente en los entornos europeos. Dicha multiculturalidad se ha producido por los diversos movimientos migratorios desde países en desarrollo a naciones europeas, motivados por la búsqueda de nuevas oportunidades laborales, guerras o circunstancias, presentando diversas formas inmigración, tipos y flujos de inmigrantes, los cuales se suelen definir por el motivo que ha generado la inmigración.

Asimismo, uno de los objetivos específicos de este proyecto se centraba en identificar las definiciones de las competencias transversales dentro de los planes de estudios de los alumnos de grado de las universidades más importantes de España, análisis que ha evidenciado que, muchas de las universidades no disponían del documento general de competencias transversales, obligando a delimitar la búsqueda para centrarla solo en tres grados (Bellas Artes, Diseño y Tecnologías Creativas y Conservación y Restauración de Bienes culturales). No obstante, también se ha comprobado que, solo 16 de las 30 universidades más importantes de España contaban con los grados escogidos, y que en todas requieren de una nueva redacción de las competencias para adaptarlas al modelo multicultural de Deardorff.

De esta forma, se ha podido cumplir con otro de los objetivos propuestos para este proyecto, ya que se ha realizando una reescritura de las competencias transversales, acorde con la realidad del contexto educativo actual. Esta redacción ha sido un desafío sustancial, ya que en muchos casos, las competencias se alejaban completamente del modelo propuesto, conllevando una reescritura integral de las mismas. Además, es

importante mencionar que esta recopilación de las competencias, y la nueva redacción de las mismas, puede ser un documento de referencia para las universidades con el fin de acercar la formación a lo propuesto por organismos internacionales como la UNESCO (marco en el que se expone el modelo de Deardorff), además de ajustar el marco pedagógico a las necesidades de una sociedad cada vez más multicultural y variada como la nuestra. Como era de esperar, los países europeos han prestado especial atención a dicha situación, desarrollando una serie de programas y estrategias para mejorar la integración de estos colectivos, promoviendo el concepto de interculturalidad, respeto y valoración por el resto de culturas e incidiendo positivamente en los conflictos de convivencia que pueden surgir de dichos entornos, ya que las nuevas culturas pueden distar sustancialmente de las locales, generando roces o diferencias entre las culturas y grupos sociales (Glick et al., 2011).

No obstante, también se ha apreciado que la convivencia es un problema que precede a la sociedad actual, ya que ha sido un elemento de debate incluso en la época de la sociedad medieval española (ciudad medieval Ibérica), en la cual debían convivir las diferentes culturas dentro del mismo espacio temporal y físico durante la ocupación y reconquista, y que ha servido como antesala para reflexionar sobre la interacción social de los grupos con diversas raíces culturales y la necesidad de entenderse.

Por tanto, el tema de la multiculturalidad en España no es algo nuevo, pero durante la historia de la misma ha percibido diferentes cambios en los flujos migratorios y adecuación de las culturas. Un ejemplo de ello es que, durante el pleno apogeo de la Corona española, fueron miles los españoles que se asentaron en las colonias sudamericanas, llevando su cultura, idioma y costumbres más allá del Atlántico. Posteriormente, dichos asentamientos se mezclaron con la cultura aborígen, dando paso

a una nueva cultura, diferente de la española y de la nativa. Asimismo, durante la Guerra Civil, miles de españoles decidieron asentarse en las antiguas colonias españolas, encontrándose con estas nuevas culturas, y transformado la imagen del país, el cual se caracterizaría como un país de emigrantes.

Sin embargo, durante las últimas décadas, y motivados por las mejoras económicas y oportunidades laborales, millones de inmigrantes han decidido reiniciar sus vidas en la Península Ibérica, cambiando la denominación del país en materia de inmigración, y convirtiéndolo en una nación receptora de inmigración, especialmente durante los años anteriores a la crisis económica de 2008.

A pesar de dichos problemas puntuales, y en línea con las autopercepciones generales de la UE en su conjunto, la discriminación generalizada coexiste en España con un ambiente percibido de no racismo y de hospitalidad, ya que, gran parte de los inmigrantes afirma que los ciudadanos españoles no son partícipes de actos xenofóbicos no actúan de forma discriminatoria frente a dichos colectivos, contando con tasas muy bajas de ataques motivados por el racismo.

En consecuencia, este entorno multicultural incide en diversos aspectos de la vida diaria, como es el caso de la sociedad, sanidad, trabajo y especialmente en la educación. Muchos inmigrantes llegan a España sin conocer el idioma y son los entornos escolares los encargados de proporcionar el principal medio de comunicación para los menores. Por tanto, son los centros educativos los que más perciben la incidencia de la inmigración en los mismos, y como los alumnos provenientes de diversos entornos culturales se desenvuelven en el ámbito académico y social, así como el posible rechazo que pueden apreciar en los centros (Zlobina y Páez, 2018).

En vista de dicha incidencia, se ha apreciado un especial énfasis en el desarrollo de la educación intercultural en Europa y el mundo, la cual se basa en diferentes enfoques educativos para el manejo de los temas relacionados con la diversidad cultural y, especialmente, la escolarización de las minorías étnicas en Europa. Sin embargo, la educación multicultural no es un campo bien delineado, ni un área conceptualmente clara, lo que ha llevado a la delimitación de una serie de competencias interculturales, las cuales se pueden aplicar en los centros para formar a los alumnos y mejorar su adaptabilidad en entornos multiculturales (Taylor, 2016).

Sobre las citadas competencias, se ha identificado el documento de la UNESCO, en el cual se destaca que el primer paso para comprender su importancia, es ofrecer un conjunto de términos útiles que sirvan para discutir las competencias interculturales y gestionar las interacciones entre grupos culturales pese a sus diferencias.

Asimismo, dentro de los modelos de competencias interculturales, se ha considerado el modelo de Deardorff (2006), ya que el mismo contempla una serie de etapas determinadas en el desarrollo de competencias interculturales, como es el caso de:

- Respeto (centrado en la valoración por el resto y su cultura).
- Conocimiento y Comprensión (basado en el conocimiento de la propia cultura de forma profunda y del desarrollo de la conciencia sociolingüística).
- Otras perspectivas o formas de ver el mundo (especialmente desde la perspectiva cultural del resto).
- Escuchar a través del diálogo intercultural auténtico (valorando los aspectos sociolingüísticos de cada cultura).

- Adaptación (promoviendo la habilidad de cambiar de perspectiva acorde con el entorno y las dificultades a las que se enfrenta).
- Construir relaciones (superando y comprendiendo las diferencias culturales entre los implicados).
- Humildad cultural (conociendo y valorando la cultura propia pero también la del resto, sin anteponer, ni considerar una cultura mejor que la otra).

De acuerdo con el modelo antes mencionado, y en vista de la aplicación del Plan Bolonia en los centros de educación superior de toda España y su modelo de educación por competencias, se han identificado las definiciones de las competencias transversales dentro de los planes de estudios de los alumnos de grado de las Universidades más importantes de España, conllevando un importante trabajo de análisis y revisión documental de las treinta universidades más importantes de España (elegidas atendiendo a los diferentes rankings nacionales e internacionales al respecto).

Durante el desarrollo de la investigación se ha identificado que no existen prácticamente documentos comunes para todas las competencias transversales a nivel de universidad (excepto en la Universitat Politècnica de València) y que no es una labor sencilla la identificación de las citadas competencias, ya que no se encuentran publicadas en las páginas web, ni tampoco se facilitan vía correo electrónico o registro propio de la universidad, ya que para muchas universidades, este documento es desconocido y se limitan a remitir a los planes de estudio de cada uno de los grados ofertados.

En vista de la complejidad de la situación y considerando la extensión que conllevaría en análisis de todos los grados de cada universidad (cada una tiene una

media de 50 grados aproximadamente), se ha optado por los Grados de Bellas Artes, Restauración y Conservación de Bienes culturales, y Diseño y Tecnologías Creativas, ya que son carreras profesionales que se encuentran en contacto directo con la cultura, y que los alumnos deben desarrollar cierta percepción cultural durante sus estudios.

De esta forma, se han comparado las competencias transversales de cada grado (de las 30 universidades más importantes de España) con las antes comentadas del modelo de Deardorff (2006), determinando que gran parte de las mismas no se asemejaban al citado modelo e incluso distaba sustancialmente del mismo. A su vez, muchos grados no contaban con las competencias transversales al respecto o solamente abordaban el aspecto intercultural para referirse a los equipos de trabajo multidisciplinares, limitando la perspectiva cultural de los mismos.

Durante la nueva redacción de las competencias, en gran parte de los casos se ha requerido de una reescritura mayor al 50%, y solamente de una universidad se ha tenido que reescribir las competencias en su totalidad. Esto ha puesto en evidencia la limitada importancia que se concede a las competencias interculturales y especialmente, al carácter multicultural de la sociedad española y del propio entorno “sin fronteras” de la UE.

Al mismo tiempo, gran parte de las competencias no recogían la información clave sobre la promoción de la comunicación intercultural y únicamente se centraban en el desarrollo de la comunicación tradicional. Esto limita las habilidades de los alumnos españoles en comparación con el resto de Europa, ya que no prepara los intercambios interculturales que pueden tener lugar durante su formación (como es el caso del programa Erasmus).

Por lo tanto, se ha considerado indispensable la realización de una nueva redacción de las citadas competencias, especialmente a la vista del impacto de la globalización y conexión global de la sociedad actual que promueve un incremento de la movilidad de las personas, y un encuentro casi diario con otras culturas, además del modelo basado en competencias que propone el Plan Bolonia y que es común para gran parte de los países de la Unión Europea. Es importante, que los centros de educación superior no solo preparan a los alumnos para el mundo laboral, sino que también reciben formación para ser ciudadanos íntegros y así como ciudadanos europeos.

En consecuencia, una de las principales recomendaciones que emanan de este proyecto es la reescritura de las competencias transversales, según las características del entorno educativo actual, de forma que el alumnado pueda desarrollar sus habilidades interculturales de forma similar al resto de Europa.

10. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Respecto a las limitaciones que se han detectado durante el desarrollo de la investigación, la principal fueron los problemas que se presentaron durante la búsqueda de los documentos sobre las competencias transversales, ya que tal como se ha comentado, no estaba disponible en las páginas web de las universidades y en muchos casos conllevó un contacto con diferentes departamentos. Esto evidenció en paralelo una falta de colaboración por parte de los centros, ya que muchos desconocían lo solicitado, remitían a otras direcciones o simplemente no atendía a la petición.

Sin duda, esta situación conllevó un retraso en el desarrollo de la investigación y, en muchas ocasiones, desesperación, ya que durante días se intentaba conseguir la información sin éxito alguno.

Asimismo, el contexto sociosanitario que se atraviesa actualmente ha incidido en la elaboración de la encuesta que estaba planteada al comienzo de la investigación, ya que la misma debía desarrollarse una vez finalizado el análisis de las competencias.

Una de las limitaciones más importante es la muestra. De las 30 universidades, 14 (esto es casi la mitad de la muestra) no cuentan con estos estudios de grado, por lo tanto, la muestra se reduce considerablemente. Aunque es probable que la selección de estos tres grados no haya estado muy acertada, existe una alta probabilidad que, si se hubieran escogido otros grados, se podrían haber encontrado unos resultados y limitaciones similares, ya que es un porcentaje sustancial de las universidades; así como de los propios trabajadores de las facultades que desconocían por completo el documento que se les estaba solicitando, situación que probablemente no hubiera cambiado en otros grados.

Otra limitación importante es el hecho de basar el análisis y la redacción de las competencias en un único modelo (Deardorff), ya que se podría haber utilizado una combinación de modelos de competencias interculturales, y en base a los mismos, elaborar un modelo propio ajustado a la realidad de las aulas. Sin lugar a dudas, esta decisión puede haber limitado los resultados obtenidos, aunque a la vista de la evidencia encontrada en las universidades, se hubiera requerido una redacción casi obligada de la mayoría de competencia, porque en ningún caso se acercaron a lo dispuesto en el modelo.

11. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Respecto a las futuras líneas de investigación, en línea con las limitaciones antes comentadas, la primera de ellas sería el análisis cuantitativo de la valoración de los alumnos por medio de un cuestionario específicamente diseñado sobre las competencias transversales y la inclusión de la competencia intercultural en las mismas, el cual se complementaría con un estudio cualitativo por parte de los docentes sobre el tema, abordando sus experiencias, recomendaciones y evolución detectada hasta la fecha en la educación superior de España. Este estudio contemplaría grupos focales de docentes que forman parte de las universidades más importantes de nuestro país, brindando una oportunidad de compartir experiencia, opiniones y evidencias que han observado durante su práctica. Estos resultados se podrían comparar con los obtenidos en este estudio, con el fin de determinar si se ha producido cambios en relación al desarrollo de las competencias en los citados grados.

Asimismo, otra de las líneas de investigación sería un estudio comparativo de la aplicación de las competencias interculturales en aquellos grados de la rama de humanidades y aquellos de la rama científica, de forma que se puedan establecer una serie de semejanzas y diferencias entre los mismos y complementarlo con las opiniones de los propios alumnos a través de entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas tendrían como objetivo principal, la recopilación de opiniones directas de los alumnos, en base a las clases que reciben y a la forma en que se promueve el desarrollo de las competencias en el aula. De esta manera, se podrían identificar las técnicas, actividades y otros elementos que emplean los docentes en el aula, y compararlos con la forma en que se recogen las competencias en los documentos analizados en este estudio. En un contexto similar, también se podría plantear un estudio comparativo con otras

universidades europeas, analizando las competencias que se recogen en los centros de educación superior del resto de Europa y señalando aquellos países que aplican el modelo de Deardorff (2006) u otro modelo similar, planteando de esta forma, un estudio dividido en dos partes: la primera de ellas sería la identificación y análisis del resto de modelos, y la posterior comparación con el de Deardorff. Mientras que la segunda se centraría en la comparación de los resultados de los distintos modelos aplicados en las universidades europeas, así como los ajustes que han realizado en los mismos.

La última línea de investigación que abre este proyecto conllevaría un incremento de la cantidad de universidades, trabajando con todos los centros del contexto español (tanto públicos como privados), y ampliando también la cantidad de grados a trabajar, seleccionando al menos unos dos grados de diversas áreas de conocimiento. De esta manera, se podría determinar la cantidad de grados que disponen de las competencias mencionadas, cuales requieren de una nueva redacción, e identificando aquellos que mejor se ajustan al modelo en cuestión.

Es importante mencionar que la aceptación, comprensión y valoración del resto de culturas no debería ser un elemento exclusivo de la educación superior, ya que tal como se ha apreciado a lo largo de este proyecto, existen diversos países que aplican los programas de educación multicultural desde los primeros años de educación reglada (como es el caso de Canadá), ya que los mismos tienen un impacto positivo en el desarrollo de la sociedad y en la formación de ciudadanos íntegros.

Por lo tanto, y especialmente en estos tiempos cada vez más crispados, es importante promover los valores de la multiculturalidad, ya que la misma incide sobre todos los aspectos de la vida, y desde el propio desarrollo de historia como país, nunca se sabe cuándo las tornas volverán a girar y se pueda convertir nuevamente en un país de

emigrantes, teniendo que adaptarse a otras culturas y se cuenta con una formación específica y amplia al respecto.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 15 (1), 25-44.
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., y Mata-Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. (the intercultural approach to teacher training: Dilemmas and proposals). *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Aguilar, J. J. B. (2016). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 59-76.
- Aguilera-Jiménez, A., Mendoza, L. M., Racionero, S., y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (67), 45-56.
- Ahijado, M., Lorenzo, M. J., y Escobedo, I. (2007). Cohesión económica entre las regiones de la Unión Europea: teoría inadecuada, evidencia confusa, políticas insuficientes. *Revista de derecho de la Unión Europea*, 1(13), 215-246.
- Allaire, Y., y Firsirotu, M. E. (1984). Theories of organizational culture. *Organization studies*, 5(3), 193-226.
- Allen, J., y Cars, G. (2001). Multiculturalism and governing neighbourhoods. *Urban Studies*, 38(12), 2195-2209.
- Allport, G.W. (1954) *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley.. Alvesson, M., Brannen, M. Y., Hatch, M. J., Jahoda, G., y Zander, L. (2004). Editorial

- Dialogue on Identifying Culture. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4(3), 275-290.
- Amin, A. (2013). Land of strangers. *Identities*, 20(1), 1-8.
- Andersson, M. (2012). The debate about multicultural Norway before and after 22 July 2011. *Identities*, 19 (4), 418-427.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y desarrollo*, 1, 1-30.
- Balerdi, F. E., Juarros, I. K., y Cartón, H. M. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 79-94.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. Routledge.
- Banks, J.A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.)*. Allyn and Bacon.
- Banks, S. P. (1987). Achieving „unmarkedness” in organizational discourse: A praxis perspective on ethnolinguistic identity. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 171-190.
- Banting, K., y Kymlicka, W. (2013). Is there really a retreat from multiculturalism policies? New evidence from the multiculturalism policy index. *Comparative European Politics*, 11(5), 577-598.

- Baños, R. V. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 353-372.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 55-63.
- Barker, P. (2000). Reflections on caring as a virtue ethic within an evidence-based culture. *International journal of nursing studies*, 37(4), 329-336.
- Barrera Luna, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de Claseshistoria*, 2, 2-24.
- Batelaan, P., y van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7(3), 5-16.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. Dutton.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity Polity*. Cambridge: Polity Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Bhatti, G. (2006). Ogbu and the debate on educational achievement: an exploration of the links between education, migration, identity and belonging. *Intercultural Education*, 17(2), 133-146.
- Bianchi, J. (2011). Intercultural identities: Addressing the global dimension through art education. *International Journal of Art y Design Education*, 30(2), 279-292.
- Blanco, C. (2000). *Las migraciones contemporáneas* (vol. 31). Anaya.

- Bochaca, J. G. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: from exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (2), 261-279.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *ETD-Educação Temática Digital*, 9, 68-94.
- Bond, M. H., y Smith, P. B. (1996). Cross-cultural social and organizational psychology. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 205-235.
- Bozu, Z., y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brunello, G., y Rocco, L. (2013). The effect of immigration on the school performance of natives: Cross country evidence using PISA test scores. *Economics of Education Review*, 32, 234-246.
- Byram, M., y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Multilingual Matters.
- Cabrera, A. (2001). Educación intercultural. Atención educativa a la diversidad cultural en el marco LOGSE. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 12-18.
- Caggiano, S. (2005). *Lo que no entra en el crisol: inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo Libros Editorial.
- Card, D., y DiNardo, J. (2000). Do immigrant inflows lead to native outflows? *American Economic Review*, 90(2), 360-367.

- Carrió-Pastor, M. L. (2019). Intercultural analysis of English modal constructions in engineering academic papers. *Odisea: Revista de estudios ingleses*, (20), 75-90.
- Casey, T., y Dustmann, C. (2010). Immigrants' identity, economic outcomes and the transmission of identity across generations. *The Economic Journal*, 120 (542), F31-F51.
- Cashmore, E. (1996). *Dictionary of race and ethnic relations*. Psychology Press.
- Castillo, S. (2017). La educación superior después de Bolonia: balance y perspectivas. *Horizontes Sociológicos*, 9, 91-97.
- Castles, S. (2000). Migración internacional a comienzos del siglo XXI: tendencias y problemas mundiales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 17-32.
- Castles, S. (2010). Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales. *Migración y desarrollo*, 8(15), 49-80.
- Castro, A. (1948) *España en su historia: cristianos, moros y judíos*. Editorial Losada S.A.
- Castro, A. (1971). *The Spaniards: An introduction to their history*. Univ of California Press.
- Castro, M. A. P. G., Trujillo, A. L., y Merino, D. S. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del EEES: limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista española de educación comparada*, 12, 113-144.
- Cattell, R. (2007). *Children's Language: Revised Edition: Consensus and Controversy*. Bloomsbury Publishing.

- Cerrutti, M. S., y Maguid, A. (2016). Crisis económica en España y el retorno de inmigrantes sudamericanos. *Migraciones internacionales*, 8(3), 155-189.
- Chin, A., Daysal, N. M., y Imberman, S. A. (2013). Impact of bilingual education programs on limited English proficient students and their peers: Regression discontinuity evidence from Texas. *Journal of Public Economics*, 107, 63-78.
- Comisión Europe. (2008). *Libro verde de la Comisión Europea*. Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2018). Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. “Vivir juntos con igual dignidad”. Consejo de Europa.
- Constant, A. F., Krause, A., Rinne, U., y Zimmermann, K. F. (2017). Reservation wages of first-and second-generation migrants. *Applied Economics Letters*, 24(13), 945-949.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257.
- Cozma, T., Cucos, C., y Momanu, M. (2000). The education of Roma children in Romania: description, difficulties, solutions. *Intercultural Education*, 11(3), 281-288.
- Cuche, D., y Mahler, P. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Ediciones Nueva Visión.
- D’Ancona, M. Á. C. (2015). Los efectos de la crisis económica en la molduración y evolución de la opinión pública española ante la inmigración. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 37, 29-52.

- Damanakis, M. (1997). *The education of repatriated and foreign pupils in Greece. An intercultural approach*. Gutenberg.
- Datos. (2021). Número de estudiantes extranjeros egresados en el Sistema Universitario Español (SUE) por tipo y modalidad de la universidad, zona de nacionalidad, nivel académico y sexo. <https://datos.gob.es/es/catalogo/e05073401-estudiantes-y-profesores-extranjeros-resultados-por-comunidad-autonoma-numero-de-estudiantes-extranjeros-egresados-en-el-sistema-universitario-espanol-sue-por-tipo-y-modalidad-de-la-universidad-zona-de-nacionalidad-nivel-academico-y-sexo>
- Day Langhout, R. (2005). Acts of resistance: Student (in)visibility. *Culture and Psychology, 11*, 123-158.
- De Carvalho, D. (2003). *Migrants and identity in Japan and Brazil: The Nikkeijin*. Routledge.
- de Vergara, D. L., Suárez, A. A. G., y Miranda, A. J. M. (2014). Calidad de la educación superior. *Saber, ciencia y libertad, 9*(1), 157-170.
- Deardorff, D. K. (2004). In search of intercultural competence. *International educator, 13*(2), 13-15.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education, 10*(3), 241-266.
- del Valle Gálvez, J. A. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior Planteamiento y perspectivas. *Revista electrónica de estudios internacionales (REEI), 11*(21), 1-12

- Delaunay, D., y Tapinos, G. P. (2001). Se puede hablar realmente de la globalización de los flujos migratorios? *Notas de Población*, 28(73), 15-49.
- Denis, M., y Pla, M. M. (2001). *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*. De Boeck Supérieur.
- Derouin, J. M. (2003). Asians and Multiculturalism in Canada's Three Major Cities: Some Evidence from the Ethnic Diversity Survey. *Our Diverse Cities*, 1, 58-62.
- Dervin, F. (2011). A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of multicultural discourses*, 6(1), 37-52.
- Deseco, P. (2005). La definición y selección de competencias clave. OCDE. https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf.
- Díaz, M. D. M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Dietz, G. (2004). 'Frontier hybridisation or culture clash? Transnational migrant communities and sub-national identity politics in Andalusia, Spain', *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(6), 1087-1112.
- Dragojević, S., y Dragičević-Šešić, M. (2011). Status and prospects of development capacity for Intercultural Dialogue in Europe. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, 14(18), 13-49.

- Droguett, F. F. (2016). Problematizando la noción de interculturalidad: Cómo pensar una práctica educativa liberadora desde lo intercultural. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 3, 55-64.
- Dustmann, C., Frattini, T., y Lanzara, G. (2012). Educational achievement of second-generation immigrants: an international comparison. *Economic Policy*, 27(69), 143-185.
- Dustmann, C., y Glitz, A. (2015). How do industries and firms respond to changes in local labor supply? *Journal of Labor Economics*, 33(3), 711-750.
- Eagleton, T. (2000). *The Idea of Culture Malden*. Basil Blackwell.
- Echeto, V. S., y Sartori, R. B. (2004). Escrituras Híbridas y Rizomáticas. Pasajes Intersticiales, Pensamiento del Entre, Cultura y Comunicación. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 8, 145-148.
- Elias, M. (2010). Impact of the Bologna process on Spanish students' expectations. *International Journal of Iberian Studies*, 23(1), 53-62.
- Encarnación, O. G. (2004). The politics of immigration: Why Spain is different. *Mediterranean Quarterly*, 15(4), 167-185.
- Etxeberria, F. (2002). *Sociedad multicultural y educación*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía.
- Europa Press. (2018). El 10% más rico de la población española concentra más riqueza que todo el 90% restante. *El diario.es*.
https://www.eldiario.es/economia/trabajador-salario-espana-necesitaria-igualar_1_2887577.html

- Fallows, S., y Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education+ training*, 42(2), 75-83.
- Favell, A. (2001). Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. *Citizenship today: global perspectives and practices*, 349, 351-352.
- Fennes, H., y Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. Weidenfeld y Nicolson.
- Fernández Batanero, J. M. (2003). Construyendo un currículum entre todos y para cada uno de los alumnos. *XXI: Revista de Educación*, 5, 191-198.
- Fernández, D. E. A., y Paterna, D. M. J. L. (2003). Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español. *Aula Intercultural*.
<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/81.pdf>.
- Flesler, D. (2008) *The Return of the Moor: Spanish Responses to Contemporary Moroccan Immigration*. Purdue University Press.
- Forray, R. K. (1997). Multikulturális társadalom - interkulturális nevelés. *Valóság*, 12, 86-98.
- Foster, K. M. (2004). Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minority academic achievement. *Intercultural Education*, 15(4), 369 - 384.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Greenwood Publishing Group.
- Fundación BBVA. (2019). Ranking universidades españolas. <https://www.u-ranking.es/index2.php#>

- Galanes, G. J., y Leeds-Hurwitz, W. (2009). *Socially constructing communication*. Hampton Pr.
- Galino, M. Á., y González, A. E. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Narcea.
- Gampel, B. R. (1992). Jews, Christians, and Muslims in Medieval Iberia: Convivencia through the Eyes of Sephardic Jews. en *Convivencia: Jews, Muslims and Christians in Medieval Spain*. George Braziller Inc.
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- García-Cano Torrico, M., Márquez Lepe, E., y Agrela Romero, B. (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers: revista de sociologia*, (89), 147-167.
- Garcialoro, G. (2008). Los ejes de la política migratoria en la Unión Europea. *Papeles del Este*, 17, 21-38.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. En Flinders, D., & Thornton, S. (Ed.) *Curriculum Studies Reader E2* (pp. 312-318). Routledge.
- Geertz, C. (1973). The growth of culture and the evolution of mind. En *The Interpretation of Cultures*. Hachette UK.
- Georgiadis, F., y Zisimos, A. (2012). Teacher training in Roma education in Greece: Intercultural and critical educational necessities. *Issues in Educational Research*, 22(1), 47-59.

- Gerdes, C. (2013). Does immigration induce “native flight” from public schools? *The Annals of Regional Science*, 50(2), 645-666.
- Gil-Alonso, F., y Vidal-Coso, E. (2015). Inmigrantes Extranjeros en el mercado de trabajo español: ¿más resilientes o más vulnerables al impacto de la crisis? *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 37, 97-123.
- Gilbert, D. (2004). Racial and religious discrimination: the inexorable relationship between schools and the individual. *Intercultural Education*, 15 (3), 253 - 266
- Giles, H., y Bourhis R.Y. (1976). Voice and racial categorization in Britain. *Communication Monographs*, 43, 108-114.
- Giles, H., y Franklin-Stokes, A. (1995). Communicator characteristics. En M.K. Asante, y W. B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (pp.117-144). Sage Publications.
- Giles, H., y Johnson, P. (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99.
- Gilroy, P. (1987). *There Aint No Black in the Union Jack*. Hutchinson.
- Gilroy, P. (2004). *After empire: melancholia or convivial culture?* Routledge.
- Gilroy, P. (2005). Melancholia or conviviality: The politics of belonging in Britain. *Soundings*, 29(1), 35-46.
- Gilroy, P. (2006) Multiculture in times of war: an inaugural lecture given at the London School of Economics. *Critical Quarterly*, 48(4), 27-45.

- Glick Schiller, N., Darieva T., Gruner-Domic S. (2011) Defining cosmopolitan sociability in a transnational age. An introduction. *Ethnic and Racial Studies*, 34 (3), 399-418.
- Glick, T. F., y Dodds, J. D. (1992). *Convivencia: Jews, Muslims, and Christians in Medieval Spain*. George Braziller.
- Goldberg, D. T. (1993) *Racist Culture. Philosophy and the Politics of Meaning*. Blackwells.
- Gollnick, D. M., y Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society*. Pearson Higher Ed.
- Gómez Zermeño, M. G. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-25.
- González, F. G., Alonso, A. P., Moreira, M. J. G., y Hernández, F. S. (2015). Bibliografía de Demografía Histórica e Historia de la Población en España y Portugal publicada en 2014. *Revista de Demografía Histórica*, 33(2), 225-259.
- González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 35 (1), 151-164.
- González-Serrano, M. D. C. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-104.

- Gonzci, A., y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Limusa.
- Goodenough, W. H. (1961). Comment on cultural evolution. *Daedalus*, 90(3), 521-528.
- Goodenough, W. H. (1964). *Explorations in cultural anthropology: Essays in honor of George Peter Murdock*. Mc Graw-Hill Book
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19 (6), 515-525.
- Gould, E. D., Lavy, V., y Daniele Paserman, M. (2009). Does immigration affect the long-term educational outcomes of natives? Quasi-experimental evidence. *The Economic Journal*, 119 (540), 1243-1269.
- Grant, C. A., y Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of Multicultural Education*. Greenwood
- Grant, C. A., y Portera, A. (Eds.). (2010). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge.
- Greene, M. (1969). The arts in a global village. *Educational Leadership*, 26(5), 439-446.
- Grimson, A. (2011). Doce equívocos sobre las migraciones. *Nueva Sociedad*, 233, 34-44.
- Grinter, R. (2000). *Multicultural or antiracist education? The need to choose*. *Foundational perspectives in multicultural education*. Falmer press.
- Groenewold, N. A., Opmeer, E. M., de Jonge, P., Aleman, A., y Costafreda, S. G. (2013). Emotional valence modulates brain functional abnormalities in

- depression: evidence from a meta-analysis of fMRI studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37 (2), 152-163.
- Grollios, G. (2009). *Paulo Freire and the curriculum*. Routledge.
- Gudykunst, W. B., y Kim, Y. Y. (1984). *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. Addison Wesley Publishing Company.
- Guilherme, M., Keating, y Hoppe, D. (2010). *The intercultural dynamics of multicultural working*. Multilingual Matters.
- Gundara, J. S., y Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 463 - 468
- Halliday, M. A. (1975). Language as social semiotic: Towards a general sociolinguistic theory. En Halliday, M. *The First LACUS Forum* (pp. 17-46). Hornbeam Press.
- Halliday, M. A. (1979). Development of texture in child language. En Halliday, M. (1979). *The development of conversation and discourse*. University Press.
- Halliday, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. Arnold.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Harris, A. (2018). *Description and comparison in cultural anthropology*. Routledge.

- Hatton, T. J., y Williamson, J. G. (2004). ¿Cuáles son las causas que mueven la migración mundial? *Revista asturiana de economía*, 30, 7-36.
- Hecht, A. C., Enriz, N., y Palacios, M. G. (2017). Experiencias formativas interculturales. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26 (2), 1-3.
- Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture Psychology*; 11, 187-205.
- Heil, T. (2015). *Conviviality: (Re)negotiating minimal consensus*'. Routledge International Handbook of Diversity Studies. London
- Helbling, M. (2013). Validating integration and citizenship policy indices. *Comparative European Politics*, 11(5), 555-576.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., y Perraton, J. (1999). Global transformations. *ReVision*, 22(2), 7-7.
- Hempel, C. G. (1965). *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. The Free Press.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta Sáez de Tejada, J. D., Martínez Clares, P., y Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631
- Hessari, R., y Hill, D. (2017). *Practical ideas for multi-cultural learning and teaching in the primary classroom*. Routledge.

- Hewstone, M. (2003). Panacea for prejudice? the contact hypothesis. *PSYCHOLOGIST-LEICESTER-*, 16 (7), 352-355.
- Hillis, M. R. (1995). Allison Davis and the study of race, social class, and schooling. *Journal of Negro Education*, 64(1), 33-41.
- Hofstede, G. (2003). What is culture? A reply to Baskerville. *Accounting, Organizations and Society*, 28 (7), 811-813.
- Holland, D. y Quinn, N. (1987). *Culture and cognition. Cultural models in language and thought*. Cambridge.
- Hunt, J. (2017). The impact of immigration on the educational attainment of natives. *Journal of Human Resources*, 52 (4), 1060-1118.
- Hunter-Lombardi, B. (2008). Portfolio Preparation Tips for Teachers. *SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers*, 108(1), 52-53.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of social issues*, 23(2), 8-28.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*. En J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*, 269-293. Penguin.
- Hymes, D. (1984). Sociolinguistics: stability and consolidation. *International Journal of the Sociology of Language*, 45, 39-46.
- Illich, I., (1973). *Tools for conviviality*. Harper y Row Publishers.
- INE. (2018). Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021. INE, Notas de prensa, 23 de junio de 2021. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/cp_e2021_p.pdf

- Jackson, T. (2018). What makes cross-cultural management scholarship critical? It depends on how we understand 'culture'. *Cross Cultural Management*, 18(3), 267-270.
- Jaszczolt, K. M., y Turner, K. (Eds.). (2003). *Meaning through language contrast* (vol. 2). John Benjamins Publishing.
- Jay, G., y Jones, S. E. (2005). Whiteness studies and the multicultural literature classroom. *Melus*, 30(2), 99-121.
- Joppke, C. (2004). The retreat of multiculturalism in the liberal state: theory and policy
1. *The British journal of sociology*, 55(2), 237-257.
- Kalekin-Fishman, D. (2004). Diagnosing inequalities in schooling: Ogbu's orientation and wider implications. *Intercultural Education*, 15(4), 413- 430.
- Kamen, H.A. (2014) *The Spanish Inquisition: A Historical Revision*. Yale University Press.
- Karner, C., y Parker, D. (2011). Conviviality and conflict: Pluralism, resilience and hope in inner-city Birmingham. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37 (3), 355-372.
- Kato, T., y Sparber, C. (2013). Quotas and quality: The effect of H-1B visa restrictions on the pool of prospective undergraduate students from abroad. *Review of Economics and Statistics*, 95(1), 109-126.
- Keesing, R. M., y Keesing, F. M. (1971). *New perspectives in cultural anthropology*. Holt, Rinehart and Winston.

- Keesing, R. M., y Strathern, A. (1998). *Cultural Anthropology: A Contemporary Perspective*. Wadsworth Publishing
- Kerr, S. P., Kerr, W. R., & Lincoln, W. F. (2015). Firms and the economics of skilled immigration. *Innovation Policy and the Economy*, 15 (1), 115-152.
- Kim, M. S., y Ebesu Hubbard, A. S. (2007). Intercultural communication in the global village: How to understand “the other”. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 223-235.
- Kincheloe, J. L., y Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Open University.
- Kostova Karaboytcheva, M. (2006). Una evaluación del último proceso de regularización de trabajadores extranjeros en España (febrero-mayo de 2005). Un año después. *Boletín Elcano*, 14 (8), 1-14.
- Kritz, M. M., Lim, L. L., y Zlotnik, H. (1992). *International migration systems: a global approach*. Oxford University Press.
- Kroeber, A. L., y Kluckhohn, C. (1952). *Peabody Museum of Archaeology and Ethnology*. Harvard University.
- Kuper, A. (2001). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Grupo Planeta (GBS).
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: An introduction*. Oxford University Press.

- Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *School Field*, 1(2), 147-169.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International social science journal*, 199(61), 97-112.
- Labanyi, J. (2002). *Constructing identity in contemporary Spain: Theoretical debates and cultural practice*. OUP Oxford.
- Lach, S. (2007). Immigration and prices. *Journal of Political Economy*, 115(4), 548-587.
- Ladson - Billings, G. (Ed.). (2003). *Critical race theory perspectives on the social studies: The profession, policies, and curriculum*. IAP.
- Lawton, D., y Gordon, P. (1993). *Dictionary of education*. Hodder y Stoughton.
- Le Roux, J. (2001). Effective schooling is being culturally responsive. *Intercultural Education*, 12(1), 41-49.
- Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.
- León, M. S. (2016). El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 10, 773-788.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE núm. 209, de 1 de septiembre de 1983. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE núm. 209, de 1 de septiembre de 1983. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ljungman, A. G., y Silén, C. (2008). Examination involving students as peer examiners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 289-300.

Lluch, S. R. (2008). Crossing Boundaries in Late Medieval Mediterranean Iberia: Historical Glimpses of Christian-Islamic Intercultural Dialogue». *International Journal of Euro-Mediterranean Studies (IJEMS)*, 1, 33-51.

- López Narbona, A. M. (2020). La integración del inmigrante en la España del siglo XXI. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, (16), 99-150.
- López, L. E., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85.
- López, P., y Gallifa, J. (2008). Improving cognitive complexity via seminar methodology in higher education. *Higher Education in Europe*, 33(4), 471-482.
- Lubart, T. (2010). Cross-cultural perspectives on creativity. *The Cambridge handbook of creativity*, 265-278.
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 3 (7), 105-133.
- Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17(1), 73 – 80.
- Luciak, M., y Khan-Svik, G. (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education*, 19(6), 493 - 504.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*. Columbia University.
- Madanipour, A. (2007). *Designing the City of Reason: Foundations and Frameworks*. Routledge.
- Maíz, R. (2003). *Teoría política: poder, moral, democracia*. Alianza

- Malgesini, G., y Romero, C. G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad* (vol. 108). Los libros de la Catarata.
- Malik, M. (2006). *Feminist perspectives on family law*. Routledge-Cavendish.
- Martínez, M. E., Torres, M. S. H., y Nirenberg, D. (Eds.). (2012). *Race and Blood in the Iberian World* (Vol. 3). LIT Verlag Münster.
- Martuccelli, D. (2006). Interculturalidad y globalización: el desafío de una poética de la solidaridad. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 73, 91-121.
- Masjuan, J. M. (2004). Convergencia europea, reformas universitarias, actitudes y prácticas de los estudiantes. *Educar*, 33, 059-76.
- Masjuan, J. M. y Troiano, H. (2018). Incorporación de España al espacio europeo de educación superior: el caso de una universidad catalana. *Calidad en la Educación*, 31, 124-142.
- Masjuan, J. M., Gomà, H. T., Elías, M., y Gret, U. (2007). Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior y la experiencia de una universidad catalana. *Educar*, 40, 49-67.
- Mathews, G. (2002). *Global culture/individual identity: Searching for home in the cultural supermarket*. Routledge
- Matveev, A. V., y Nelson, P. E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4(2), 253-270.

- McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Ediciones Morata.
- McHenry, P. (2015). Immigration and the human capital of natives. *Journal of Human Resources*, 50(1), 34-71.
- McLaren, L. M. (2012). The cultural divide in Europe: Migration, multiculturalism, and political trust. *World politics*, 64(2), 199-241.
- MECD. (2018). Estadísticas de educación universitaria.
[http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Estadistica/2016017/1GradoCiclo/CapituloI/10/&file=CA_mat_4\(1\).px&type=pcaxis](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/Estadistica/2016017/1GradoCiclo/CapituloI/10/&file=CA_mat_4(1).px&type=pcaxis).
- MEFP. (2021). Matriculados por tipo y modalidad de la universidad, sexo, zona de nacionalidad y ámbito de estudio.
http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2021/GradoCiclo/Matriculados//10/&file=Mat_GradCiclo_Sex_Nac_Amb_CA.px&type=pcaxis
- Mérida Serrano, R., y García Cabrera, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1), 1-4.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120.
- Miles, R. (1982) *Racism and Migrant Labour*. Routledge.

- Minguet, P. A., y Solís, A. U. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, 1, 219-237.
- Mithra, H. G. (2014). Paulo Freire's Educational Theory and Approach: A Critique. *Asia Journal of Theology*, 28(1), 96-118.
- Modood, T. (2007). *The Construction of Minority Identities in France and Britain*. Palgrave Macmillan.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalism*. John Wiley y Sons, Ltd.
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M., y Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 103-117.
- Navas, M. S., Alonso, F. M., y Domínguez, J. F. M. (2001). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1(1), 11-32.
- Nieto, S.M. (2003). Profoundly Multicultural Questions. *Educational Leadership* 60 (4).
- Nirenberg, D. (1996) *Communities of Violence: Persecution of Minorities in the Middle Ages*. Princeton University Press.
- Odina, M. T. A. (1999). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. <https://bit.ly/2UztZEU>

- Odina, M. T. A., Jaurena, I. G., y Benito, P. M. (2010). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Contrastes: Revista Cultural*, 58, 11-19.
- Odina, T. A. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio siglo XXI*, 22, 39-57.
- Odina, T. A. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares the intercultural approach in finding good school practices. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Odina, T. A., Pascual, J. A. G., Jiménez-Frías, R. A., Lucas, A. S., Velázquez, B. B., Liévano, B. M., y García, M. F. S. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475.
- Ohinata, A., y Van Ours, J. C. (2013). How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children. https://norface-migration.org/publ_uploads/NDP_12_12.pdf.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalismo y justicia social*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olneck, M. R. (1993). Terms of inclusion: Has multiculturalism redefined equality in American education? *American Journal of Education*, 101(3), 234-260.
- Olson, T. N. (1982). The child's cultural awareness. *The Social Studies*, 73(1), 25-31.

- Otero, J. M. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 21, 57-78.
- Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A., y Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias. *Educación médica*, 13(3), 127-135.
- Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory. *Ethnicities*, 1(1), 109-115.
- Parekh, B. (2006). *Multiculturalism, Muslims and citizenship: A European approach*. Routledge
- Parekh, B. C. (2000). *The future of multi-ethnic Britain: report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain*. Profile Books.
- Pellegrino, A. (2001). Éxodo, movilidad y circulación: nuevas modalidades de la migración calificada. *Notas de población*.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12714>.
- Pereira, C. C., y Molina, C. M. (2012). La aprobación del marco español de cualificaciones para la educación superior y la empleabilidad del alumnado universitario. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e innovación Educativa*, 5, 67-86.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.

- Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Pina, M. B. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (Vol. 92). Narcea Ediciones.
- Plaut, V. C., Garnett, F. G., Buffardi, L. E., y Sanchez-Burks, J. (2011). "What about me?" Perceptions of exclusion and Whites' reactions to multiculturalism. *Journal of personality and social psychology*, 101 (2), 337.
- Prat-Corominas, J., y Oriol-Bosch, A. (2011). Proceso de Bolonia (IV): currículo o plan de estudios. *Educación Médica*, 14(3), 141-149.
- Pueyo, Á. P., Sánchez, B. T., Pastor, V. M. L., Ortín, N. U., Lara, E. R., Bujosa, M. C., ... y Oliva, F. J. C. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica Formative and shared assessment in Higher Education and European Area of Higher Education: key questions for. *Revista de educación*, 347, 435-451.
- Qadeer, M. (2005). *Desegregating the city*. SUNY Press.
- Quezada, R. G. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España The university social responsibility as a challenge to the strategic management of Higher Education: the case of Spain. *Revista de educación*, 355, 109-133.
- Radó, P. (2001). Roma education policies in Hungary. En C. Mc Donald, Cs. Fényes, y J. Kovács (Eds.), *The Roma education resource book* (pp. 43-62). Open Society Institute.

- Ramón, J. y Vilarrubias, M. (2014). Blindar la convivencia, no las lenguas, *El País*, 5 septiembre 2014. http://elpais.com/elpais/2014/09/04/opinion/1409839697_093366.html
- Ranking de Shangai. (2019). *Academic Ranking of World Universities*.<http://www.shanghairanking.com>
- Raz, J. (1994). *Ethics in the public domain: essays in the morality of law and politics*. Oxford University Press
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30/10/2007.<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30/10/2007.<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Rego, M. A. S., Balerdi, F. E., Vallejos, R. M., Sierra, J. A. J., Moledo, M. D. M. L., y Román, C. R. (2006). Contribución del discurso intercultural a una nueva Teoría de la Educación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*.<https://bit.ly/3qtLHFO>
- Rex, J. (2002). Multiculturalismo e integración política en el Estado nacional moderno. *Isegoría*, 26, 29-43.
- Rex, J., y Singh, G. (2003). Multiculturalism and political integration in modern nation-states: thematic introduction. *International Journal on Multicultural Societies*, 5 (1), 3-19.

- Rivera-Vargas, P. (2020). Integración de la población migrante en España: limitaciones y posibilidades de las disposiciones jurídicas. *Ministerio de Educación de Colombia*, 1-13.
- Roddick, P. M. (2010). *Faith, Reason and Common Sense: An Exploration of the Historical and Contemporary Role of Religion in Human Affairs*. AuthorHouse.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17. <http://www.redalyc.org/html/2750/275019727004/>
- Rodríguez Navarro, H., Gallego López, B., Sansó Galiay, C., Navarro Sierra, J. L., Velicias Sánchez, M., y Lago Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 101-112.
- Rohner, R. P. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-cultural psychology*, 15 (2), 111-138.
- Rojo, L. M. (2016). Ideological dilemmas in language and cultural policies in Madrid schools. En Freeland, J., y Patrick, D. *Language rights and language survival* (pp. 250-279). Routledge.
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Romero, C. G. (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (oMci)*, 1, 7-31.

- Ruedin, D. (2015). Increasing validity by recombining existing indices: MIPEX as a measure of citizenship models. *Social Science Quarterly*, 96(2), 629-638.
- Ruiz, M. R. G. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 253-269.
- Sáez, F. T. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *PORTA LINGUARUM*, 40 (2), 23-39.
- Sanchez-Albornoz, C. (1983). El por qué de España, un enigma histórico. *Cuadernos de investigación histórica*, 7, 197-208.
- Sandercock, L., y Brock, S. (2009). Inventing a Multicultural Nation: Canada's Evolving Story. En Sandercock, L., y Attili, G. *Where Strangers Become Neighbours* (pp. 3-33). Springer.
- Sanz, Fernández, F. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: documentos para una (o varias) teorías de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 255-285.
- Sassatelli, M. (2002). Imagined Europe: The shaping of a European cultural identity through EU cultural policy. *European journal of social theory*, 5 (4), 435-451.
- Saussure, F. (1974). *Curso de Lingüística General*. Losada.
- Sedano, A. M. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Education (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá)*, 1, 81-106.

- Segall, M. H., Lonner, W. J., y Berry, J. W. (1998). Cross-cultural psychology as a scholarly discipline: On the flowering of culture in behavioral research. *American Psychologist*, 53(10), 1101, 1010.
- Sleeter, C. E., y Grant, C. A. (1988). A rationale for integrating race, gender, and social class. *Class, race, and gender in American education*, 57 (4), 144-160.
- Soifer, M. (2009). Beyond convivencia: critical reflections on the historiography of interfaith relations in Christian Spain. *Journal of Medieval Iberian Studies*, 1(1), 19-35.
- Souto, J. E. (2015). Gestión de una cultura de innovación basada en las personas. *Journal of technology management & innovation*, 10(3), 60-65.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242015000300007>
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2012). What is culture. *A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts*, 1-22.
- Steiner, L., Frey, B., & Hotz, S. (2015). European capitals of culture and life satisfaction. *Urban studies*, 52(2), 374-394.
<https://doi.org/10.1177/0042098014524609>
- Storesletten, K., y Zilibotti, F. (2000). Education, educational policy and growth. *Swedish Economic Policy Review*, 7(1), 39-70.
- Suárez-Navaz, L. (2004) *Rebordering the Mediterranean. Boundaries and Citizenship in Southern Europe*. Berghahn Books.
- Tallardà, L. (2020). La tasa de abandono escolar en España alcanza su nivel más bajo. La Vanguardia.

<https://www.lavanguardia.com/vida/formacion/20200204/473225973539/tasa-abandono-escolar-espana-nivel-mas-bajo.html>

Tamir, Y. (1995). *Liberal nationalism*. Princeton University Press.

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"* (with commentaries by A. Gutmann, S. Wolf, S. Rockefeller, and M. Walzer), Princeton University Press.

Taylor, C. (2016). Interculturalism or multiculturalism?. En Benhabib, S., y Kaul, V. (Eds.). *Toward New Democratic Imaginaries-İstanbul Seminars on Islam, Culture and Politics* (pp. 189-200). Springer.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (vol. 1). Paidós.

The Times (2019). *World University Rankings*.

https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Thompson, P. (1990). Organizational Culture. *Journal of Management Studies*, 23 (3), 287-97.

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16(1), 14-28.

Tomusk, V. (2004). Three Bolognas and a Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 75-96.

- Toro, J. A. P. (2009). Universidad y gerencia en el medio internacional. “Investigación, innovación y competencias”. *Universidad & Empresa*, 11(17), 156-182.
- Touriñán López, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.
- Tratado de funcionamiento de la Unión Europea. (2010). Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de marzo de 2010. <https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf>
- Troiano, H., Masjuan, J. M., y Elías, M. (2010). La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso1 European Higher Education incorporation policy context: A case study. *Revista de Educación*, 351, 283-310.
- Trompenaars, F., y Hampden-Turner, C. (1993). *Riding the wave of culture*. Breatley.
- Tupas, R. (2014). Intercultural education in everyday practice. *Intercultural education*, 25(4), 243-254.
- UNESCO. (1982). *Mexico City declaration on cultural policies*. Paris: UNESCO. http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf
- UNESCO. (2001, 3 November). *Universal declaration on cultural diversity*. <https://www.refworld.org/pdfid/435cbcd64.pdf>
- UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Unesco

- Valencia, F. J. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 343-354.
- Vásquez, M. (2007). Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 116-136
- Verkuyten, M. (2006). Multicultural recognition and ethnic minority rights: A social identity perspective. *European review of social psychology*, 17(1), 148-184.
- Vigneswaran, D. (2014) 'Protection and conviviality: Community policing in Johannesburg' *European Journal of Cultural Studies*, 17 (4), 471-486.
- Villodre, B., y del Mar, M. (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultural. *El Artista*, 9, 35-57.
- Villodre, M. D. M. B. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: revista educativa digital*, 11, 67-76.
- Villodre, M. D. M. B. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos: revista educativa digital*, 13, 65-75.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 1-18.
- Wessendorf, S. (2010). *Commonplace diversity: social interactions in a super-diverse context*. MMG Working paper 10-12.
http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:1126645/component/escidoc:2057868/WP_10-11_Wessendorf_Commonplace-Diversity.pdf

- Wessendorf, S. (2013). Commonplace diversity and the 'ethos of mixing': perceptions of difference in a London neighbourhood. *Identities*, 20(4), 407-422.
- Wessendorf, S. (2014). 'Being open, but sometimes closed'. Conviviality in a super-diverse London neighbourhood. *European journal of cultural studies*, 17(4), 392-405. <https://doi.org/10.1177/1367549413510415>
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23-34.
- Wise, A. and Velayutham, S. (2014) 'Conviviality in everyday multiculturalism: Some brief comparisons between Singapore and Sydney', *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 406-430. <https://doi.org/10.1177/1367549413510419>
- Xuereb, K. (2011). European Cultural Policy and Migration: Why Should Cultural Policy in the European Union Address the Impact of Migration on Identity and Social Integration? 1. *International Migration*, 49 (2), 28-53.
- Yágüez, J. A., y Peñas, S. L. (2009). *La convivencia plural: derechos y políticas de justicia* (Vol. 88). Bellaterra.
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.
- Zapata-Barrero, R. (2010). Managing diversity in Spanish society: a practical approach. *Journal of Intercultural Studies*, 31(4), 383-402.
- Zlobina, A., y Páez, D. (2018). Aculturación y comunicación intercultural: El caso de inmigración en España. <https://core.ac.uk/download/pdf/229420856.pdf>