

# Universidad: interculturalidad en la formación, eficacia en la profesión

*Raquel Martínez Chicón*

*Universidad de Granada. Granada (España) raquelchicon@ugr.es*

## Resumen

La Universidad debería dotar a sus graduados, con independencia de la formación disciplinar de origen y del sector laboral en el que se ocupen posteriormente, de las mínimas competencias para el futuro desempeño eficaz de su trabajo en los diferentes escenarios en los que tendrán que desenvolverse (dirigir negocios, ofertar productos, prestar servicios, responder a demandas, comunicarse, relacionarse, resolver conflictos, etc.). Y hacerlo con personas, grupos o entidades con diferente idioma, cultura, religión o nacionalidad; o lo que es lo mismo, ser eficaces en contextos de diversidad cultural que, en la actualidad, son todos. Analizaremos por qué y cómo conseguirlo.

**Palabras clave:** Competencia intercultural, diversidad, innovación docente, transición a la vida activa, universidad.

## University: Intercultural Training, Efficiency Professional

### Abstract

The University should provide its graduates, regardless of source disciplinary training and employment sector in which work afterwards, the minimum competencies for effective performance of their future work in the different scenarios in which they will have to cope (directing business, offer products, deliver services, respond to demands, commu-

nicate, interact, resolve conflicts, etc.). And do it with people, groups or entities with different language, culture, religion or nationalit. In the same way, be effective in contexts of cultural diversity, at present, all. We analyze why and how.

**Keywords:** Intercultural competence, diversity, teaching innovation, transition to active life, university.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Universidad debería dotar a sus graduados, con independencia de la formación disciplinar de origen y del sector laboral en el que se ocupen (administración pública, empresa, servicios sociales, educación, comunicación, salud, etc.), de las mínimas competencias para el futuro desempeño eficaz de su trabajo en los diferentes escenarios en los que tendrán que desenvolverse (dirigir negocios, ofertar productos, prestar servicios, responder a demandas, comunicarse, relacionarse, resolver conflictos, etc.). Y hacerlo también con personas, grupos o entidades con diferente idioma, cultura, religión o nacionalidad; o lo que es lo mismo, ser eficaces en contextos de diversidad cultural que, en la actualidad, son todos. Analizaremos por qué y cómo conseguirlo.

El Espacio Europeo de Educación Superior favorece, permite y, en cierta medida, exige un seguimiento continuo y personalizado del proceso de aprendizaje del alumnado por parte del profesorado, que debe facilitar no ya sólo la asimilación de conocimientos (Delgado, 2005) sino acompañar en la adquisición de competencias que pretende la materia a impartir. O lo que es lo mismo, promover la construcción del conocimiento (Coll, 2001 y Coll y Martí, 2001), el aprendizaje de la propia práctica *-learning by doing-*, y convertir el proceso evaluativo en reflexivo y en un nuevo aprendizaje significativo que además sea útil en la capacitación y posterior desempeño eficaz de las tareas y responsabilidades requeridas una vez incorporado al mercado de trabajo, y a lo largo de la vida profesional.

También partimos del hecho contrastado (Martínez, 2012 y 2014) de que en caso de existir y contar con una formación que asegure un desarrollo competencial en gestión de la diversidad cultural, se garantiza la eficacia y eficiencia en el desempeño laboral en diferentes contextos y la posibilidad de anticipar y afrontar cambios Sin embargo, y pese a que esta formación suele ser enormemente demandada una vez que los y las graduados/as se incorporan al mercado de trabajo, sólo en algunos gra-

dos del campo de las ciencias sociales con orientación en investigación o intervención con el colectivo de inmigrantes extranjeros –Antropología, Trabajo Social, Educación Social o Ciencias de la Educación- y no siempre ni en todas las universidades, se trabajan de manera más o menos específica estas cuestiones.

A lo largo de las siguientes páginas mostraremos la necesidad y las posibilidades de trabajar las competencias interculturales en la formación universitaria. Y la responsabilidad de la Universidad de hacerlo más allá de la dimensión cognitiva, más allá de las ciencias sociales y más allá de la formación permanente o especializada.

## **2. LA OFERTA UNIVERSITARIA *VERSUS* LA NECESIDAD PROFESIONAL**

La distancia existente entre la formación universitaria ofertada y las necesidades profesionales demandadas en los diferentes mercados laborales y empresariales es una temática abordada en profundidad que ha llevado a que los sistemas universitarios en Europa comiencen a incorporar cambios sustanciales en las ofertas formativas, entre las que destacan la incorporación de habilidades y competencias entre el alumnado para que éstas se ajusten a la realidad laboral (Brew, 1995; Amat y Puig, 1999). Numerosos análisis de las ofertas educativas, sobre todo en el área de la empresa (Club Gestión de la Calidad, 1998) y de las ingenierías pero extensibles al resto de áreas de conocimiento, han demostrado cómo éstas ni se ajustan ni se adaptan a las demandas administrativas y empresariales. Algunos de estos estudios, como el de Marzo, Pedraja y Rivera (2006), resaltan el déficit en prácticamente todas las competencias analizadas, que agrupan en cuatro categorías: contenidos de la carrera, habilidades sociales, habilidades metodológicas y competencias participativas. E instan a las universidades a un replanteamiento serio de la oferta educativa que están impartiendo, comenzando desde la fase del diseño de las carreras universitarias (Schultz, 1981; Lenschow, 1991) que suele ser desarrollada casi en exclusividad por el profesorado: “haciendo éste prevalecer, en muchas ocasiones, sus intereses frente a los expresados por los principales beneficiarios de esta formación, las diferentes organizaciones y la sociedad en general”. En este punto no estamos del todo de acuerdo con las últimas aseveraciones que muestran a un profesorado universitario totalmente ajeno a la realidad extraacadémica, pero

es cierto que los intereses de investigación y docencia y las necesidades competenciales de los mercados de trabajo, o dicho de otro modo, la transferibilidad bidireccional del conocimiento, sigue siendo una asignatura pendiente en ambos contextos, académico y profesional.

La figura contractual universitaria denominada “profesor asociado” en parte surge como respuesta a esta necesidad de acercar el mundo universitario a la vida activa y de dar respuestas de aplicabilidad, creando puentes y generando sinergias de transferencia entre una y otra realidad. No obstante, y si bien es fundamental, no ha resultado suficiente para velar por el interés de la sociedad y para que los planes de estudios sean percibidos de utilidad para sociedad y alumnado (Nieto, 1999). Otro de los avances en este proceso de cambio (cambio no exento de crítica y polémica en lo que respecta a la creciente privatización y competitividad de las universidades europeas), tiene que ver con la posibilidad de modernizar y mejorar algunos aspectos significativos de la enseñanza superior insistiendo en el enfoque que debiera tener y dar la propia formación (Zabalza, 2003). Este proceso permite abrir vías a las transformaciones demandadas y permite la innovación de una enseñanza universitaria que permanecía alejada de la realidad y que, al ser excesivamente academicista, generaba un alumnado pasivo cuyo interés se centraba más en reproducir los conocimientos necesarios para superar las tradicionales pruebas de examen (Álvarez, González y López, 2009) que en la inquietud de los procesos de aprendizaje y del desempeño laboral eficaz de la profesión a desempeñar. No obstante, este proceso aún incipiente está lejos de ser realidad si la universidad, y con ella el profesorado encargado de diseñar los planes formativos, no tiene en cuenta el entorno. O lo que es lo mismo, la realidad de mercado laboral, las circunstancias del mundo productivo, las necesidades de las personas y unas nuevas maneras de enseñar (Pérez Gómez, 2000), aprender y desempeñar.

En este sentido, y mientras las organizaciones, entidades, instituciones y empresas, valoran unas determinadas competencias, la universidad española (si bien aporta una buena formación teórica), no acaba de adecuar sus ofertas formativas a las necesidades de las organizaciones empleadoras de su alumnado egresado; siendo las competencias más necesarias y menos desarrolladas aquellas que tienen que ver con la habilidad comunicativa y relacional, la capacidad de trabajar en equipo, trabajar bajo presión, tomar decisiones, asumir responsabilidades y la capaci-

dad de adaptación, negociación y resolución de conflictos (Marzo, Pedraja Y Rivera, 2006).

Si, además, este escenario de competencias necesarias y demandas lo ubicamos y lo contextualizamos, tal y como está, en una sociedad diversa culturalmente y cada vez más internacional y externalizada, se hace más que patente la urgencia de comenzar a incorporar competencias interculturales en la enseñanza superior.

### **3. DANDO EL SALTO. INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En España se empieza a hablar de interculturalismo y de educación intercultural (García Castaño y Pulido, 2008; Dietz, 2012) en la década de los años noventa, coincidiendo con la incipiente presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas. Esta relación inmigración/diversidad cultural ha propiciado el reduccionismo del concepto de diversidad cultural y una asociación directa de la gestión de la diversidad cultural con el trabajo, atención o intervención que se realiza con o para inmigrantes. Esto se ha materializado en la asociación, en el caso de la educación básica y secundaria con la atención al alumnado de un determinado perfil identificado como inmigrante extranjero (Olmos, 2010; García, Granados, Olmos y Martínez, 2014; Carrasco, 2011; Martínez y Olmos, 2015a), y en el caso de la educación superior con la formación de profesionales que trabajarán, generalmente desde la formación o intervención social, con población de ese mismo perfil; en un primer momento magisterio, pedagogía, y educación social y en un segundo, trabajo social.

Así, no es de extrañar que ya a finales de los años noventa se comenzara a reivindicar, desde los espacios científicos y académicos la necesidad incorporar la dimensión intercultural como objeto de estudio en la formación inicial y permanente del profesorado a la vez que se insistía en que esta formación no se centrara en sensibilidades, motivaciones o “voluntarismos personales” (Jordán, 1992), que suplieran la falta de competencia técnica.

Aunque los trabajos e investigaciones sobre la educación y la formación intercultural se centren en muchos más aspectos que el profesorado, casi la totalidad de ellos lo consideran elemento clave y la gran mayoría coincide en sus conclusiones en que la formación del profesorado debe ser fundamental y estar integrada en los planes de estudio como

parte de las disciplinas obligatorias. Sin embargo, y de manera contraria, suele ser optativa y puntual, no suele ser una formación de carácter permanente y continua y tiende a centrarse en planteamientos y enfoques compensatorios y de educación especial (Martínez y Olmos, 2015b; Rodríguez Izquierdo, 2009).

En el contexto educativo sigue existiendo en la actualidad una enorme diversidad de propuestas concretas<sup>1</sup> respecto a los aspectos a trabajar y a las competencias que adquirir por parte de los profesionales de este sector y que deberían estar presentes en cualquier programa de formación en interculturalidad. Sin entrar a detallar los diferentes modelos propuestos desde los inicios de la educación intercultural y de la formación en interculturalidad, en lo que coinciden la casi totalidad de ellos es en la necesidad de desarrollar determinadas “competencias interculturales”, entendiéndolas por éstas el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para el desempeño exitoso de su labor en contextos de diversidad cultural; y que contienen tres dimensiones fundamentales: la cognitiva –conocimiento: cultural, contextual y estructural del “nosotros” primero y del “ellos” después–, la afectiva –empatía– y la comportamental –habilidades comunicativas y de relación– (Rodrigo, 1997, 1999; Vázquez, 2009; Martínez, 2012, 2014). Esta adquisición de competencias que debería ser objetivo de cualquier formación en interculturalidad y migraciones, sea o no reglada, no puede centrarse exclusivamente en el profesorado sino que debe dirigirse a toda la comunidad educativa (Leiva, 2012; Peñalva y Soriano, 2010). Esto implica no sólo un enfoque formativo democrático e inclusivo (Essomba, 2006), sino un enfoque holístico y de “modernidad reflexiva” (Beck, Giddens y Lash, 1996) que requiere de competencias nuevas y flexibles, como las interculturales, a las que el sistema de formación podrá responder siempre que sea capaz de transformarse.

Pero demos un paso más, demos el salto. Ya que nos encontramos en lo que Field (2000) ha venido a denominar como un “nuevo orden educativo”, en contextos profesionales, la interculturalidad debería estar presente en la formación continua y permanente. Y si la universidad, como comentábamos anteriormente, quiere estar a la altura de su entorno (Pérez Gómez, 2000) pese a las contradicciones internas, ya que “el nuevo aprendizaje se inscribe en principio en un marco económico y político cuyos objetivos son la competitividad, la empleabilidad y la adaptabilidad de las fuerzas de trabajo” (Alheit y Dausien, 2008:25); la intercultural-

alidad debería ser además una formación reglada de carácter obligatorio en los contextos formativos de educación superior que permitieran dejar de reproducir enfoques compensatorios. Ahora veremos por qué.

#### **4. CONLUYENDO. LA OFERTA UNIVERSITARIA *ET* LA NECESIDAD PROFESIONAL**

Tanto las políticas como los negocios vienen orientados por el conocimiento que se tenga, y la interpretación que se haga, de la realidad a gestionar. En este sentido, y en función de lo que entendamos por diversidad cultural, del conocimiento del “nosotros” y del “ellos” que tengamos –un ellos marcados principalmente, en el contexto actual, por la nacionalidad, la religión y la etnicidad-, dependiendo del concepto de cultura del que partamos y de cómo manejemos las relaciones interculturales, vemos cómo se pueden generar discursos propicios o resistencias claras en lo que se refiere a las diferentes estrategias de atención e intervención (Pajares, 2009).

Los propuestas y las acciones empresariales y las políticas públicas –más aún las relacionadas con la extranjería y las migraciones, pero no sólo- varían en función de los momentos y coyunturas sociopolíticas y económicas nacionales e internacionales. No obstante, hemos podido comprobar cómo en caso de existir y contar con una formación que asegure un desarrollo competencial en gestión de la diversidad cultural, con independencia de estas cuestiones, se garantiza la eficacia y eficiencia en el desempeño laboral en diferentes contextos (administración pública, empresa, servicios sociales, educación, comunicación, salud, etc.) (Martínez, 2012 y 2014) y la posibilidad de anticipar y afrontar cambios<sup>2</sup>.

Cada vez son más las empresas y organizaciones (locales, regionales y nacionales) que son conscientes de dos retos que tienen que ver no sólo con la capacidad de adaptación a las nuevas realidades sino también con la necesidad de mantener la calidad en la prestación de servicios a la ciudadanía, sea cual sea el momento socioeconómico y político que deban afrontar.

El primero de ellos tiene que ver con los cambios acaecidos en las últimas décadas del siglo XX y en las primeras del XXI en el mundo del trabajo, que han afectado a las lógicas de la producción y de las organizaciones, fundamentadas en la cooperación y el interés común (OIT:12) y a las cualificaciones (movilidad, adaptación y especialización) (Echeve-

ría, 2002). Y que, consecuentemente, han necesitado de una profunda reflexión acerca de la formación y la capacitación competencial y profesional de los trabajadores (Aneas, 2003). El segundo reto, ya referido anteriormente, aunque directamente relacionado y consecuencia de los procesos de internacionalización y globalización económica y financiera y de los cambios en los mercados laborales, tiene que ver con una transformación social y un aumento de la diversidad cultural en las sociedades.

En este sentido, los y las profesionales universitarios egresados de de cualquier área de conocimiento deberían ser capaces de dar respuesta a estos “nuevos requerimientos técnico-sociales” (Donoso, 2009 150). Y deberían poder hacerlo incluso en los peores momentos de escasez de recursos. Esto sólo se consigue apostando por un trabajo desarrollado desde el propio marco estructural, o lo que es lo mismo, primero desde la universidad y posteriormente desde la propia empresa o institución a través de su personal, renunciando a actuaciones puntuales o improvisadas y permitiendo responder, -con profesionales dotados de competencias interculturales y a través de ideas de negocio, productos y servicios tanto generales como especializados-, a una nueva realidad cultural.

Desde esta óptica, si la adquisición de competencias interculturales provee de un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para el desempeño exitoso de las labores en contextos de diversidad cultural; mediante el conjunto de conocimientos adquiridos a través de la formación universitaria sobre diversidad cultural y migraciones, se facilitaría la conversión de estos conocimientos en habilidades y en actitudes:

“Con este conjunto de conocimientos que se transforman no sólo en habilidades para un mejor hacer sino también en nuevas actitudes respecto a la inmigración y la educación intercultural, creemos que se contribuye al desarrollo de la competencia intercultural tal y como la entiende Rodrigo (1997:13): consiste en tener habilidad para poder negociar los significados culturales de los hechos a través de los cuales se motiva el contacto con el otro (...) Adquirir una competencia comunicativa enriquecida con la dimensión intercultural que proporcionan las interrelaciones en los contextos plurales” (Vázquez, O. 2009: 28).

La demanda formativa realizada por parte de los diferentes colectivos de profesionales egresados (de todas las áreas de conocimiento, de



todos los sectores de actividad y de todo tipo de organización, sea privada o pública) que no han contado previamente con ella en su etapa universitaria superior, en la gran mayoría de las ocasiones se expresa en términos de la necesidad de conocer “las otras culturas”, y maneja una noción de diversidad cultural limitada y limitante que entiende “la cultura” como un conjunto de características estáticas de un grupo claramente identificable. Concepción cosificada e incorrecta que es superada por aquellas personas (casi en su totalidad egresados de los grados de magisterio, pedagogía, educación social y, en algunos casos, trabajo social (Martínez y Olmos, 2015b) que han contado con la formación intercultural adecuada en su etapa universitaria.

Por ello, es importante dar respuesta de una manera clara a esta demanda: que los y las futuros/as trabajadores/as puedan desarrollar procesos comunicativos y de relación intercultural eficaces, pero partiendo de la de decosificación, desde el primer momento, del propio concepto de “cultura” y abordando la realidad desde distintos posicionamientos en relación a ella.

Así, para la formación intercultural, y de acuerdo con Dietz (2009) con respecto a las investigaciones interculturales, se requiere:

“(…) por una parte, una perspectiva intracultural, que tome en cuenta las versiones desde la propia lógica cultura para su revalorización, para el empoderamiento del grupo cultural afianzando la identidad a través del contraste con “los otros”, “los diferentes”. Además, es necesaria una perspectiva intercultural, que investigue aportando una visión externa, que visibilice la diversidad, que valore la interacción entre posicionamientos y prácticas culturales. Y por último, se requiere una perspectiva trans-cultural, que hibridice las visiones propias y ajenas, subalternas y hegemónicas, para generar críticas y propuestas transformadoras de realidades caracterizadas por la desigualdad y las asimétricas relaciones de poder que añaden complejidad a “lo intercultural”” (Dietz, 2009:64).

Es desde estas concepciones de cultura, interculturalidad y competencias interculturales desde donde se debe planificar, organizar y desarrollar la formación competencial en prácticamente todos los campos de las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Salud: Antropología, Trabajo Social, Sociología, Filosofía, Psicología, Filologías, Ciencias Políticas y de la Administración, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Información,

Ciencias Económicas y Empresariales y Ciencias de la Salud. Todo ello, desde un planteamiento interdisciplinar, globalizador y personalizado a la vez y con unas herramientas accesibles y útiles.

El Espacio Europeo de Educación Superior favorece este planteamiento y promueve nuevas metodologías docentes; las organizaciones y entidades empleadoras de titulados universitarios reclaman estas competencias; y la Universidad del siglo XXI está obligada a responder a las demandas de la sociedad, una sociedad que es diversa. Tenemos el escenario perfecto para dejar de proveer las competencias interculturales de manera optativa y residual y empezar la transformación. Falta ser consciente de ello...y comprometerse.

### **Notas**

1. Abundan los enfoques sobre la relación en el futuro entre la investigación universitaria y las necesidades de los sectores público y privado y son, además, valiosas para definir los temas. Sin embargo, no ofrecen una orientación significativa sobre cómo llevar a cabo la reorientación de la docencia y la investigación en términos organizativos, los cambios teóricos y metodológicos necesarios y las mayores consecuencias de dichos enfoques a nivel de las organizaciones (Greenwood, 2007:99).
2. Esta afirmación viene avalada por los resultados y conclusiones de una investigación realizada durante el año 2013 sobre la formación intercultural de los empleados de las Administraciones Públicas de Andalucía y California, desarrollada en colaboración con la Universidad de Granada (Instituto de Migraciones y Departamento de Antropología Social) y la Universidad de California en San Diego (Center for Comparative Immigration Studies), y financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mediante el Programa Nacional de Movilidad de Recursos Humanos del Plan Nacional de I-D+i 2008-2011, prorrogado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 7 de octubre de 2011.

## Referencias Bibliográficas

- ALHEIT, Peter y DAUSIEN, Bettina. 2008. "Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida" en RASE, **Revista de la asociación de sociología de la Educación**. Vol 1. Enero 2008. Nº1:24-48.
- ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro; GONZÁLEZ AFONSO, Miriam y LÓPEZ AGUILAR, David. 2009. La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo. Un análisis desde la opinión de los estudiantes. **Paradigma**. Vol. XXX, Nº 2:7-19.
- AMAT, Oriol. y PUIG, Xavier. 1999. "Situación actual de la universidad y de sus relaciones con las empresas". **Alta Dirección**, 208, noviembre-diciembre: 515-523.
- ANEAS, Assumpta. 2003. *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Barcelona. (España).
- BECK, Ulrich; GIDDENS Anthony y LASH, Scott (eds.). 1996. **Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse**. Frankfurt am Main. (Alemania).
- BREW, Angela. 1995. **Directions in staff development. The Society for Research into Higher Education and Open University Press**. Buckingham. (UK.).
- CARRASCO PONS, Silvia. 2011. "Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero". En GARCÍA CASTAÑO, F. Javier y CARRASCO PONS, Silvia (Eds.). **Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación**. pp. 493-502. Ministerio de Educación. Madrid (España).
- COLL, César y MARTÍ, Eduardo. (2001). "La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comps.), **Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación Escolar**. Alianza. Madrid (España).
- COLL, César. 2001. "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje". En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comps.), **Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar**. Alianza. Madrid (España).
- DELGADO GARCÍA, ANA MARÍA. (Coord.). 2005. "Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior". **Programa de Estudios y Análisis**. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid (España).
- DIETZ, Gunther. 2012. **Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica**. Fondo de Cultura Económica (México).

- DIETZ, Gunther. SELENE, Laura, JIMENEZ, Yolanda y MENDOZA, Guadalupe. 2009. Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. **Sociedad y Discurso**. N° 16:57-67.
- DONOSO, Trinidad; CABRERA, Flor A.; ANEAS, Assumpta; DE SANTOS, Javier y CURÓS, Pilar. 2009. Análisis de necesidades en formación intercultural en la administración pública. **Revista de Investigación Educativa**, Vol. 27, N.º 1: 149-167
- ECHEVERRÍA, Benito. 2002. Gestión de la competencia de acción profesional. **Revista de Investigación educativa**. Vol. 20, nª 1: 7-43.
- FIELD, John. 2000. **Lifelong Learning and the New Educational Order**. Stoke on Trent. (UK.).
- GARCÍA CASTAÑO, F. Javier, GRANADOS MARTÍNEZ, Antolín; OLMOS ALCARAZ, Antonia y MARTÍNEZ CHICÓN, Raquel. 2014. "Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado "inmigrante" en la prensa en España". **Estudios sobre el mensaje periodístico**. Vol. 20. N° 2.
- GARCÍA CASTAÑO, F. Javier. y PULIDO MOYANO, Rafael A. 2008. El desarrollo de la antropología de la educación en España: razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas. En JOCILLES RUBIO, María Isabel y FRANZÉ MUDANÓ, Adela (Eds.), **¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación**. pp. 152-180. Trotta. Madrid (España).
- GESTIÓN DE CALIDAD. 1998. **Mejora en la formación universitaria: sugerencias desde la empresa**. Club Gestión de Calidad. Madrid (España).
- GREENWOOD, Davydd. 2007. Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II. **Política y Sociedad**. Vol. 44 N° 1: 95-106.
- JORDÁN, José Antonio. 1992. Educación multicultural, conceptos y problemáticas. En FERMOSE, Paciano (Ed.). **Educación Intercultural: la Europa sin fronteras**. pp. 15-34. Narcea. Barcelona (España).
- LEIVA, Juan José. 2012. "La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa". **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Número Monográfico:8-31.
- LENSCHOW, R. 1991. **The Maintenance of the Vitality and Integrity of the University Face of New Pattern of Funding. The mission and means of the Universities**. Universitat de Barcelona. Barcelona (España).
- MARTÍNEZ CHICÓN, Raquel y OLMOS ALCARAZ, Antonia. 2015a. "¿Gestionar la diversidad o la diferencia? Interculturalidad y educación en Es-

- paña e interculturalidad y salud en EE.UU.” **Aposta. Revista de Ciencias Sociales**. Nº 66:62-82.
- MARTÍNEZ CHICÓN, Raquel y OLMOS ALCARAZ, Antonia. 2015b. **Formación universitaria, fenómeno migratorio e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de grado de educación infantil, educación primaria, pedagogía y educación social**. En prensa. 1-12.
- MARTÍNEZ CHICÓN, Raquel. 2012. Aprendiendo a gestionar la diversidad en las administraciones públicas. **I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía**. Instituto de Migraciones. Universidad de Granada. Granada (España).
- MARTÍNEZ CHICÓN, Raquel. 2014. Competencias interculturales en el Grado de Trabajo Social. Innovación docente en los sistemas de evaluación. Aurelio Villa Sánchez (ed.) **La innovación educativa para transformar la sociedad intercultural**. Pp. 219-231. Foro Internacional de Innovación Universitaria (Colombia).
- MARZO, Mercedes; PEDRAJA, Marta y RIVERA, Pilar. 2006. “Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías”. **Cuadernos de Gestión** Vol. 6. Nº 1: 27-44.
- NIETO, Jorge. 1999. **El objetivo fundamental de la Universidad. Polivalencia**, febrero: 28-30.
- OIT. 1998. **Tesaurus: Terminología del trabajo, el empleo y la formación**. 5ª Ed. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- OLMOS ALCARAZ, Antonia. 2010. Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. **Revista de Educación**. Nº353: 469-493.
- PAJARES ALONSO, Miguel. 2009. “Inmigración y políticas públicas” en **V Seminario sobre la Investigación de la Inmigración en Andalucía**. Consejería de Empleo. Junta de Andalucía. Colección materiales nº3: 79-90. Sevilla (España).
- PÉÑALVA, Alicia. y SORIANO, Encarnación. 2010. “Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras”. **Estudios sobre Educación**. Nº.18:37-57.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. 2000. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata. Madrid (España).
- RODRIGO, Miquel. 1999. **Comunicación intercultural**. Anthropos. Barcelona (España).

- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María. 2009. “La investigación sobre la educación intercultural en España”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. N°.17(4):1-26.
- SCHULTZ, Theodore William. 1981. **Investing in People. The Economics of Population Quality**. University of California. California Press (USA.).
- VÁZQUEZ AGUADO, Octavio. 2009. “**La competencia intercultural y las habilidades de intervención en mediación social intercultural**”. **Consejería de Empleo. Interculturalidad y Salud, Materiales Didácticos. Proyecto Forinter**. Junta de Andalucía. Sevilla (España).
- ZABALZA, Miguel Ángel. 2003. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Narcea. Madrid (España).