

LA PRÁCTICA SOCIAL CULTURALMENTE SENSIBLE, ¿REALIDAD O FICCIÓN? UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA Y COMPARATIVA SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE LA COMPETENCIA CULTURAL Y SU DESARROLLO EN LOS ESTUDIOS DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL

CULTURALLY SENSITIVE SOCIAL PRACTICE, REALITY OR FICTION? A THEORETICAL AND COMPARATIVE APPROACH TO THE FUNDAMENTALS OF CULTURAL COMPETENCE AND ITS DEVELOPMENT IN THE SOCIAL WORK DEGREE

Joaquín Guerrero-Muñoz¹

TRABAJO SOCIAL GLOBAL – GLOBAL SOCIAL WORK, 7 (13) Julio-diciembre 2017

¹ Universidad de Murcia. España.

Correspondencia: Facultad de Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Campus Universitario de Espinardo. 30107 Espinardo, Murcia, España. E-mail: jguerrero@um.es

Recibido: **16-06-2017** Revisado: **22-08-2017** Aceptado: **22-09-2017** Publicado: **20-12-2012**

Identificador permanente: <http://hdl.handle.net/10481/48815>

Guerrero-Muñoz, J. (2017). La práctica culturalmente sensible, ¿realidad o ficción? Una aproximación teórica y comparativa sobre los fundamentos de la competencia cultural y su desarrollo en los estudios de grado en Trabajo Social. *Trabajo Social Global – Global Social Work. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 7(13), Julio-diciembre 2017, 169-192.

Resumen

La competencia cultural en Trabajo Social ha sido reconocida por la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales de Estados Unidos como un estándar básico de la profesión. El objetivo de este estándar es que los trabajadores y las trabajadoras sociales posean un conocimiento de la cultura de los clientes y las habilidades necesarias para proporcionarles una atención y unos servicios sensibles con su cultura. Sin embargo, la competencia cultural en Trabajo Social plantea importantes dificultades teóricas, prácticas y educativas. En este artículo se revisan en profundidad las distintas críticas que ha recibido el trabajo social culturalmente sensible. Un aspecto crucial para la práctica social es la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural. Tras analizar la situación en los títulos de grado en Trabajo Social en España se propone una aproximación multidimensional, holística e integrada que dé respuesta a las necesidades formativas de los futuros profesionales. Se sugiere, a partir de los resultados, la incorporación sistemática de la competencia cultural en los planes de estudios y la generación de resultados de aprendizaje en componentes básicos de la misma como la auto-conciencia, la comunicación efectiva, la toma de decisiones, el afrontamiento de situaciones en contextos interculturales y la comprensión de diferentes realidades socioculturales.

Abstract

Cultural competence in Social Work has been recognised by the National Association of Social Workers of the United States as a basic standard of the profession. The objective of this standard is for social workers to have a wide range of knowledge of the client's culture and develop skills to provide social care and culturally sensitive services. However, cultural competence in Social Work addresses important theoretical, practical and educational difficulties. This article offers an exhaustive evaluation of the different criticisms that socially sensitive social work has received. A crucial aspect of social practice is the teaching-learning process of cultural competence. After analysing the Spanish social work degrees, this paper outlines a multidimensional, holistic and integrated approach that responds to the educational needs of our future professionals. Based on findings, we suggest the systematic inclusion of cultural competence in curricula and the generation of learning outcomes in basic components such as self-awareness, effective communication, decision making, coping situations in intercultural contexts and the understanding of different socio-cultural realities.

PC.- competencia cultural, epistemología, práctica social, educación, resultados de aprendizaje

KW.- cultural competence, epistemology, social practice, education, learning outcomes

Introducción

Desde los años 50 y 60 del siglo XX se vienen desarrollando los contenidos de lo que en la actualidad se ha denominado *práctica o trabajo social culturalmente competente o sensible*, principalmente en torno al Movimiento por los Derechos Civiles iniciado en Estados Unidos. En este periodo histórico, buena parte de la comunidad de trabajadores y trabajadoras sociales se vio interpelada directamente a tomar una posición frente a problemas generalizados, fuertemente enraizados en la sociedad norteamericana de la época, como la

discriminación y las desigualdades sociales con base en procesos de exclusión y marginación de determinados grupos étnicos, raciales y religiosos minoritarios.

Para los problemas sociales derivados de esta realidad, había que desechar anticuadas concepciones y actitudes paternalistas de las que el propio discurso del Trabajo Social se había nutrido durante décadas, y asumir una posición activa y crítica ante los retos que imponía una sociedad que clamaba por la justicia social y la defensa de los derechos fundamentales de las personas (Weaver, 2005). La influencia de este movimiento fue decisiva a la hora de replantear el papel de los *sesgos eurocéntricos* en la enseñanza y la práctica del Trabajo Social, y cómo éstos habían calado en diferentes generaciones de trabajadores y trabajadoras sociales. También resultó clave para ampliar el foco de atención sobre aspectos nucleares como el *racismo* en la historia de esta disciplina, y en general, para promover la toma de conciencia sobre las múltiples formas de opresión que existen en nuestras sociedades (Abrams & Moio, 2009). No obstante, la práctica social culturalmente competente es hoy en día una temática central que supera las fronteras estadounidenses, y que se ha generalizado en diferentes regiones del planeta como consecuencia de los flujos migratorios transnacionales que han incrementado la diversidad étnico-cultural y religiosa de países occidentales como Canadá, Australia o Reino Unido.

Del esfuerzo por dar una respuesta apropiada a la diversidad desde el Trabajo Social, han germinado en contextos interculturales propios de sociedades plurales como la nuestra - principalmente como resultado de la inmigración- los modelos culturalmente sensibles (Fernández-Borrero, Relinque y Vázquez, 2016). Estos modelos plantean la necesidad de superar activamente ciertos conflictos y tensiones que se originan en la intervención, ya sea clínica, social, educativa o sanitaria, a partir de la confrontación de realidades socioculturales claramente dispares (Cohen-Emerique, 2013; Garcés, 2014; Gray & Allegritti, 2003; Macipe y Gimeno, 2011; Martínez, Martínez y Calzado, 2006; Osorio-Merchán y López, 2008; Tseng & Streltzer, 2008; Vázquez, 2001; 2002).

En un sentido muy genérico podemos decir que la competencia cultural es una faceta más de la práctica social y, tal como recoge la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales de Estados Unidos (National Association of Social Workers, en adelante NASW), una expectativa profesional, en la medida en que esperamos que los trabajadores sociales posean un conocimiento acerca de la cultura de los clientes y la habilidad necesaria para proporcionarles unos servicios y una atención sensibles con su cultura (NASW, 2000a). Fue en el año 2001 cuando la NASW definió los diez estándares de la *competencia cultural* para la profesión (NASW, 2001), basándose en dos documentos elaborados previamente por la

propia organización: *Social Work Speaks: NASW Policy Statements* (2000b) y *NASW Code of Ethics* (2000a). Con estándares profesionales como el conocimiento y las habilidades interculturales, la diversidad lingüística o el liderazgo intercultural entre otros, la NASW estaba apoyando y promoviendo el desarrollo de la práctica del trabajo social culturalmente competente o sensible (NASW, 2000b; NASW, 2007).

Para alcanzar este propósito la implicación de las organizaciones profesionales en el fomento y la difusión entre los trabajadores y trabajadoras sociales de la sensibilidad cultural ha sido decisiva. Si observamos con detenimiento el código ético de la NASW, de inmediato nos encontramos con el hecho muy significativo de que la competencia cultural es una cuestión muy destacada, incluyendo específicamente un estándar, el 1.05, sobre “Competencia cultural y diversidad social”. De igual manera en la Declaración de Principios del Código Ético de la Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales (FITS), el punto 4.2 referido a la promoción de la justicia social recoge una idea similar sobre la necesidad de reconocer la diversidad: “...los/as trabajadores sociales deben reconocer y respetar la diversidad étnica y cultural de las sociedades con las que trabajan, teniendo en cuenta las diferencias individuales, familiares, grupales comunitarias” (Consejo General del Trabajo Social, 2012, p. 30).

Veremos en este trabajo que, pese a la delimitación ético-profesional que se acaba de mencionar, la práctica social culturalmente competente o sensible lleva aparejada cuestiones tan relevantes como de qué manera es posible asegurar la adquisición de esta competencia en el proceso formativo, o qué tipo de acciones debemos poner en marcha para que un servicio concreto responda con sensibilidad cultural. Resaltaremos igualmente que se trata de un concepto escurridizo donde los haya, difícil de objetivar, medir y evaluar (Vázquez, O., Fernández-Borrero, M. A., Fernández, M. y Vaz, P., 2012) tanto desde el punto de vista de la práctica social como de la formación y supervisión de los propios profesionales (Pope-Davis & Coleman, 1997). En parte esta dificultad se explica por sus múltiples definiciones y por su carácter dinámico, esto es, por ser considerado más que una entidad estática un *continuum* o proceso de desarrollo inacabado (Boyle & Springer, 2001; Kumaş-Tan, et. al., 2007; Manoleas, 1994; Schlensinger & Devore, 1995; Sue & Sue, 1990). Es un concepto polisémico en el que confluyen distintas orientaciones teóricas, estructuralistas, ecológicas, basadas en la solución de problemas, etc., y paradigmas como el *Constructivismo* y la *Teoría Crítica*, que engullen a su vez una infinidad de matices sobre la naturaleza de la cultura, el rol del profesional, los resultados esperados, las limitaciones o la compatibilidad con los modelos tradicionales del Trabajo Social (Williams, 2006).

Además de estas consideraciones, un objetivo de este trabajo será identificar, a través de la información disponible en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), la inclusión de la competencia cultural en los distintos planes de estudios de Graduado o Graduada en Trabajo Social que son ofertados por las Universidades españolas en el curso 2016/2017, así como describir su formulación en términos de conocimientos, actitudes o habilidades y su vinculación con la materia de “Prácticas Externas”.

1. Dificultades prácticas, teóricas y educativas de la competencia cultural

En los últimos años el sentido y el papel de la competencia cultural en el ámbito del Trabajo Social se viene replanteando y se han desarrollado importantes debates, al igual que se han aportado distintas reflexiones y orientaciones críticas. A continuación se sintetizan las principales agrupándolas en relación con la *práctica social*, la formulación de sus bases *teórico-epistemológicas* y el proceso de *enseñanza-aprendizaje* de esta competencia.

1.1. Controversias y tensiones acerca de la práctica social culturalmente competente

Un primer aspecto que debemos destacar sobre la práctica social culturalmente competente o sensible es que se ha desarrollado siempre desde un soporte teórico. Así sucede, por citar un ejemplo, con la *perspectiva dual*, nacida desde el *Council on Social Work* (CSWE) con el objetivo de preparar a los futuros profesionales para que puedan comprender y apreciar la diversidad social y cultural. Se parte del planteamiento de que todas las personas se hallan insertas en dos sistemas, uno de ellos el “dominante” o de poder, de recursos económicos y estatus, y un segundo sistema de cuidado, sostenimiento y protección que serían la familia y la comunidad (Boyle & Springer, 2001). En este sentido el trabajador social estaría orientado hacia una visión particular de las relaciones sociales y del origen de las desigualdades que conducirían su intervención en una dirección concreta, considerando aspectos tanto de la dinámica como de la estructura social y de la cultura de las personas, bajo el prisma de esta dualidad de sistemas que interactúan entre sí.

Además de los fundamentos teóricos, cada uno de los modelos orientados a la práctica, como el *Multiethnic Approach* de J. W. Green (1999), el *Process-Stage* de D. Lum (1999; 2004) o el *Ethnic-Sensitive* de W. Devore y E. G. Schlensinger (1995; 1999), se sostienen

igualmente en una particular y concreta visión del mundo y de la naturaleza humana, y proponen determinados métodos y procedimientos específicos sobre cómo podría adquirirse, desarrollarse y poner en práctica la competencia cultural. En la tabla 1 se exponen las características distintivas del modelo integrador, o también denominado *multidimensional* propuesto por D. W. Sue, profesor del prestigioso Teachers College de la Universidad de Columbia, que destaca por su valor sintético, holístico y práctico:

Tabla 1: Modelo Multidimensional de D. W. Sue

Características	Multidimensional Model
Fundamentos	Identifica tres características fundamentales para la prestación de servicios multiculturalmente efectiva: a) la necesidad de considerar la visión del mundo de cada grupo cultural específico asociada a la raza, el género, la orientación sexual, etc., b) trabajar sobre los componentes de la competencia cultural (conciencia, conocimiento y habilidades), y c) intervenir desde los <i>loci</i> o ámbitos de la competencia cultural (individual, profesional, organizacional y social).
Práctica profesional	La práctica profesional se organiza atendiendo a diferentes dimensiones: 1) la cosmovisión específica del grupo, 2) el desarrollo de los componentes de la competencia cultural, 3) la intervención tanto a nivel individual, como profesional, organizacional y de la sociedad.
Foco de la intervención	La intervención se orienta a desarrollar un estilo activo de ayuda, fuera de la oficina, intentado promover el cambio en las condiciones del entorno y no tanto en el cliente, percibiendo al cliente como alguien que se enfrenta a problemas, no que los tiene, con la vista más en la prevención que en la solución puntual del problema, reconociendo las fortalezas y los aspectos funcionales del cliente y promoviendo el empoderamiento, individual, grupal y de la comunidad para determinar su propio destino.

Fuente: Sue, (2001; 2006)

Las diferentes orientaciones y modelos de la práctica social culturalmente competente o sensible que se han mencionado comparten un común denominador, todas ellas han recibido la influencia de la perspectiva ecológica, la orientación centrada en las fortalezas y el empoderamiento (Rothman, 2008; Saleeby, 2002). Sin embargo, pese al desarrollo de estos modelos, la práctica social culturalmente competente o sensible no deja de ser controvertida. Algunos autores ya han manifestado que la competencia cultural es un “mito”

(Dean, 2001), o una creación propia de la cultura occidental muy en consonancia con el “saber” y el “saber cómo” del pensamiento científico convencional.

Se cita con cierta frecuencia el hecho de que la propia disciplina del Trabajo Social es una construcción occidental, y que los valores de la profesión están enormemente condicionados por las profundas raíces históricas que posee en la cultura anglo-americana. Pero no sólo se trata de una confrontación de ideales y creencias, sino también, en un sentido mucho más aplicado, de cómo desarrollar la filosofía de una práctica social culturalmente sensible. Podemos señalar al menos tres ejemplos en los que observamos la dificultad de trasladar a la práctica la competencia cultural.

En primer lugar, cabría mencionar nuestra propia cultura profesional, que sin duda tiende a elaborar estándares de conducta, estereotipos y etiquetas de los clientes. Sin embargo, la estandarización de las necesidades, actitudes y comportamientos de los clientes deja pocas opciones para la incorporación de las diferencias culturales, y fomenta la “homogeneización” de las personas en aras de la efectividad y la eficacia del servicio empleando categorías uniformadoras con criterios etnocéntricos (Weaver, 2005; Yan, 2008). Otras veces, la generalización de una “etiqueta cultural” por parte de los profesionales puede ocasionar el efecto contrario, difuminando la individualidad en una categoría étnico-cultural que no siempre es determinante para comprender la realidad personal y social del cliente. La cultura no explica en su totalidad el comportamiento y las necesidades del cliente o cómo éste afronta una situación determinada, entre otras razones porque las creencias, valores y prácticas culturales no son estables y ni homogéneas, y tampoco son compartidas de la misma manera por todos los miembros que integran un grupo, existiendo diferentes niveles de asimilación e identificación. Otros factores como los relativos a la psicología individual, la propia biografía personal o la experiencia del proceso de *aculturación* que permeabiliza los límites entre la cultura de “origen” y la cultura “mayoritaria” o “dominante” son variables que han de ponderarse concienzudamente para establecer el peso específico que tienen en la compleja “ecuación” de la práctica social, de manera que ésta sea sensible con la cultura del cliente al tiempo que adecuada a las necesidades de la persona más allá de su adscripción o *background* cultural.

Un segundo aspecto es el equipo multiprofesional y el contexto organizativo en la que se enmarca nuestro trabajo. Los valores del Trabajo Social no siempre son coincidentes con los valores de otros profesionales con los que el trabajador o la trabajadora social interactúan en su actividad cotidiana. La jerarquía de valores entre profesionales, y las prioridades y los objetivos de la organización que presta los servicios pueden entrar en

conflicto con los principios de la práctica social culturalmente sensible. En este sentido, desde el punto de vista del desempeño profesional, será imprescindible crear entornos de trabajo y escenarios donde se facilite la comunicación entre los profesionales, el intercambio de opiniones e ideas, la negociación constante, el diálogo en el proceso de toma de decisiones, y la revisión crítica y sincera de nuestras actuaciones.

Por último, estaría la cuestión fundamental de traducir la lógica de la intervención social en los términos de la cultura del cliente. Cuando hablamos por ejemplo de “familia desestructurada”, “conflictividad parental”, “apoyo familiar y comunitario”, “paternidad-maternidad”, etc., estamos dando por supuesto que el cliente comprende la realidad y la define del mismo modo que lo hacemos nosotros, cuando justamente la visión del profesional parte de unos supuestos que en muchas ocasiones distan del bagaje cultural de la persona a la que pretendemos ayudar.

1.2. Disquisiciones teórico-epistemológicas

Con relación a este punto, una de las críticas que vienen a ser más recurrentes es la contradicción de carácter epistemológico relativa a cómo se construye el conocimiento acerca de la cultura del cliente o usuario (Johnson & Munch, 2009). Se pide a los profesionales que sean capaces de desarrollar un conocimiento *ad hoc*, especializado y singular, presuponiendo además que comprenderán igualmente la historia, las tradiciones, los valores, la configuración de los sistemas familiares, las expresiones artísticas, etc., propias de la cultura a la que pertenece el cliente.

Esto resulta cuando menos una idealización sesgada, que obvia una premisa asentada en el núcleo del *Constructivismo* -aceptada mayoritariamente en la práctica del trabajo social-, que establece que el conocimiento acerca de una persona o cultura no es posible sin la participación de quienes construyen ese mismo conocimiento. La idea subyacente es que no aprendemos de forma abstracta. El conocimiento en la práctica social es *co-construido*. Empleando otras palabras, el paradigma constructivista sugiere que la realidad está construida a través de la interacción y el diálogo. Lo que nosotros denominamos “conocimiento” se fundamenta en experiencias compartidas inextricablemente conectadas con los participantes que se hayan implicados en la producción de ese conocimiento (Guba & Lincoln, 1998).

En este sentido se han propuesto soluciones para bordear este obstáculo que abrirían nuevas posibilidades. Por ejemplo, poseer competencia cultural no sería aprender todo lo posible de la cultura del cliente, sino más bien mantener una actitud de apertura hacia el *otro*. La apertura al *otro* sería la clave. La competencia cultural se focalizaría no tanto en la acumulación ilimitada de conocimientos, sino en la *auto-conciencia*, por una parte, de nuestras propias limitaciones en el conocimiento y la comprensión profunda de la cultura del cliente, y por otra, de nuestros propios sesgos y prejuicios incluso a la hora de emplear la cultura como una etiqueta. La adscripción cultural sería una manera de categorizar al *otro* suponiendo en él una serie características o rasgos uniformes, generando así estereotipos de su comportamiento que obvian por completo la enorme variabilidad “intra” grupos existente, y proponiendo una imagen o noción falsa e incompleta del *otro* (Dean, 2001; McGoldrick, Giordano & García-Preto, 2005).

Otra de las cuestiones inquietantes del término competencia cultural desde el punto de vista *teórico-epistemológico*, es lo referente a la noción misma de *cultura*. Los antropólogos suelen citar, desde un punto de vista histórico, como primera definición científica la aportada por E. B. Tylor en su conocida obra *Primitive Culture* (1871): “La cultura o civilización, tomada en un sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquirido por el hombre como miembro de la sociedad” (p. 1). Algunos autores, como A. Aguirre, se refieren a la cultura como un sistema de conocimientos:

Sistema de conocimiento que nos proporciona un modelo de realidad, a través de cual damos sentido a nuestro comportamiento. Este sistema está formado por un conjunto de elementos interactivos fundamentales, generados y compartidos por el grupo al cual identifican (etnia), por lo que son transmitidos a los nuevos miembros (enculturación), siendo eficaces en la resolución de los problemas (1997, p. 7-8).

No obstante existen infinitas definiciones de cultura. En el famoso trabajo de A. L. Kroeber y C. Kluckhohn, *Culture. A critical Review of Concepts and Definitions* (1952), se analizan ciento setenta y cuatro definiciones de cultura, que pudieron ser agrupadas en cuatro categorías o tipos principales: *descriptivas*, *históricas*, *normativas* y *psicológicas*. La NASW se refiere a la cultura como un patrón integrado del comportamiento humano que incluye pensamientos, comunicaciones, acciones, costumbres, creencias, valores e instituciones propias de un grupo racial, étnico, religioso o social (2000b), para añadir que “abarca todas las formas de ser que son transmitidas de generación en generación, a las personas con

discapacidad, y a quienes poseen diferentes raíces religiosas o bien pertenecen a colectivos como el LGTB” (NASW, 2007, p. 10).

Esta definición integradora de cultura, que nos ofrece la NASW, redundante en la idea de “patrón” compartido y estable de comportamiento y acción propios de un grupo humano. Este patrón o configuración de comportamientos, actitudes y pensamientos incluye hechos diferenciales de la experiencia humana tan significativos como la “orientación sexual”, la “discapacidad” o las “creencias religiosas”. Puede además ser un descriptor identitario con un sentido de pertenencia que alude a la necesidad que ciertos colectivos tienen de hacerse más visibles en la sociedad. La cultura aquí sería como la pertenencia a un grupo sobre la base de la “lucha” por el reconocimiento de la diferencia, de la igualdad en la diferencia. Esta aspiración está en la línea de lo que el filósofo canadiense Ch. Taylor, en su ensayo *The Politics of Recognition* (1994), argumentaba. Taylor proponía que para ser verdaderamente humano, una persona debe tener la oportunidad de descubrir su propia identidad, de poseerla en la medida de lo posible y de que ésta sea reconocida por los demás.

Así pues, cuando se esgrime el término “cultura” para delimitar fronteras y determinar la existencia de una realidad diversa, no se trata tanto de la conformación de una serie de patrones de comportamiento, creencias o valores asumidos por un grupo de personas, que se transmiten como antes decíamos de generación en generación, sino más bien de una identidad colectiva que pugna activamente por el reconocimiento frente a una sociedad que les niega o limita constantemente el derecho a ser diferentes (Guerrero, 2013).

Por todo ello, debemos considerar en la práctica social culturalmente sensible como puntos básicos de referencia, los criterios de identificación que las propias personas emplean para definirse a sí misma con respecto a los demás. El trabajador social debe en todo caso ser crítico con este proceso, asumiendo que la identidad personal y cultural implica múltiples intersecciones e interrelaciones, y que categorías como “género”, “orientación sexual” o “pobreza” son denominadores que incluyen un conjunto infinito de posibles combinaciones de características (Johnson & Munch, 2009), que en ningún caso pueden invalidar las variaciones inter-individuales.

1.3. La formación en competencia cultural: retos y limitaciones

Por lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural, una de las cuestiones que requieren una revisión importante es el modelo que empleamos acerca de cuáles serían sus componentes básicos. En general se admite que la competencia cultural, como cualquier otra competencia profesional que se ha de adquirir implica al “saber” (*conocimiento/knowledge*), al “saber hacer” (*habilidades/skills*) y al “saber estar” (*actitudes/attitudes*). Desde finales de la década de los años noventa del pasado siglo XX, se han aportado algunos modelos que persiguen explicar el proceso de adquisición de la competencia cultural. Uno de los trabajos pioneros fue el de M. J. Bennet (1986), para quien la adquisición de la sensibilidad intercultural implica la comprensión y el conocimiento de la diferencia cultural, la aceptación de esa diferencia y la valoración de la misma. Entre los estudios más citados están también el de J. Campinha-Bacote (1998; 2002) que habla de cuatro componentes básicos de la competencia cultural: conciencia, habilidades, conocimiento, encuentro y deseo, o el Modelo “Live and Learn” desarrollado por N. Carballeira (1996). En este último se definían acciones concretas que los trabajadores y trabajadoras sociales debían llevar a cabo para lograr una interacción positiva desde la óptica de la competencia cultural, como adoptar una postura respetuosa en las visitas domiciliarias que se realizan a personas pertenecientes a grupos étnicos o culturales determinados, o bien, observar los estilos de vida y comunicación propios de estos grupos para adaptar nuestros mensajes de la mejor forma posible y contextualizar la interacción, y estar dispuestos en todo momento a debatir abiertamente puntos conflictivos desde una dimensión cultural para alcanzar acuerdos y compromisos aceptables.

Sin embargo, como ya se había indicado anteriormente, la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural y su incorporación al currículum de los futuros profesionales es también un asunto controvertido. Desde un punto de vista pedagógico no contamos con demasiadas evidencias científicas acerca de cómo preparar a los estudiantes en competencia cultural, y menos aún de estudios que profundicen en qué resultados de aprendizaje podemos esperar, lo cual nos lleva a ser prudentes a la hora de realizar cualquier afirmación definitiva sobre la metodología más adecuada para transferir el aprendizaje de la competencia cultural a la práctica social (Abrams & Moio, 2009).

Diferentes trabajos han puesto de manifiesto que la enseñanza-aprendizaje de contenidos sobre la diversidad cultural y la práctica social en contextos interculturales es cuando menos un terreno incierto en el que se multiplican las dificultades. Podemos citar algunas de estas

dificultades. Por ejemplo, la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural a menudo se encuentra obstaculizada por la falta de preparación de los propios estudiantes, que se ven superados a la hora de lidiar con temáticas controvertidas sobre el racismo u otras formas de opresión, o de reconocer la propia situación de privilegio y ventaja social que ellos mismos ocupan frente a otras minorías (Lee & Greene, 2003; Razack, 1999).

En ocasiones es justamente a la inversa. Son los propios docentes los que muestran una falta de conocimientos, habilidades o estrategias para abordar estas cuestiones en el aula, cuando en realidad se requieren métodos didácticos y un entrenamiento apropiados a estos contenidos (Abrams & Gibson, 2007; Petrovich & Lowe, 2005). Se ha advertido también que la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural, bajo el paraguas de la diversidad, ha establecido un cierto paradigma didáctico igualando las diferentes formas de opresión. Lo que supone en la práctica una dificultad añadida porque con frecuencia se introduce una jerarquización arbitraria priorizando ciertas temáticas, y se diluyen las especificidades de cada uno de los fenómenos, como sucede por ejemplo con el racismo, haciendo que el estudiante no sepa realmente cómo enfrentarse de manera sistemática e interpersonalmente a la diversidad racial y sus condiciones de opresión (Schiele, 2007).

Para finalizar, hemos de señalar, que no es sencillo encontrar un modelo de enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural general y ampliamente aceptado. Las razones son varias, algunas de ellas ya se han expuesto: dificultades teóricas, diversidad de concepciones e interpretaciones de lo que significa “ser competente”, culturalmente hablando, limitaciones a la hora de definir resultados del aprendizaje, etc. Sin embargo, de un tiempo a esta parte -y tomando como referencia una perspectiva holística de la competencia cultural, como la planteada por K. Harper-Dorton y J. Lantz (2007) o por D. W. Sue (2001; 2006) en la que se destaca la existencia de diferentes niveles en la práctica social culturalmente competente o sensible-, se está proponiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje asentado en una visión multidimensional. Esta visión multidimensional incluye el sistema social, el organizacional y el individual, además de aspectos que ya se habían tratado con anterioridad como el conocimiento o las actitudes. Una muestra de esta orientación multidimensional es el trabajo de M. Hogan (2013), para quien la competencia cultural incluye cuatro habilidades básicas que pueden ser adquiridas y entrenadas: a) una mayor comprensión de las implicaciones del término cultura y del sentido de la diversidad humana en la práctica profesional; b) la identificación de las barreras culturales que impiden una relación interpersonal efectiva entre profesional y cliente; c) el desarrollo de una práctica centrada en destrezas de comunicación, diálogo,

gestión de conflictos y resolución de problemas y d) el diseño y la implementación de estrategias para que las organizaciones sean culturalmente competentes.

2. La enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural en el panorama universitario español

¿Qué sabemos acerca de la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural en el panorama de las enseñanzas de Grado en nuestro país? En primer lugar debemos señalar que tras la elaboración de los conocidos como *Libros Blancos*, la definición de las titulaciones de grado en España se encaminó a la creación de las fichas técnicas de propuesta de título de grado según el RD 55/2005, donde se incluyeron capacidades, competencias y destrezas generales, y que dieron lugar al documento *La formación universitaria en Trabajo Social. Criterios para el diseño de los planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social* conocido como Documento de Barcelona. Finalmente el título de Graduado/a en Trabajo Social quedó definido por una serie de competencias genéricas y específicas, ordenando así la formación superior de los profesionales en el ámbito universitario (Vázquez, Álvarez y Mora, 2011).

En la actualidad, según la información que en este trabajo hemos podido constatar a través del Registro Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, existen un total de ochenta y cuatro universidades en todo el territorio español. Del total de universidades, cincuenta son públicas, es decir el 59.5%, y treinta y cuatro son privadas, lo que representa el 40.5% restante. En estos últimos años el crecimiento de instituciones privadas ha sido muy importante en nuestro país, que tradicionalmente se había dotado de un sistema universitario mayoritariamente público. Si consideramos el curso 2016/2017, son cuarenta universidades las que ofertan el título de Graduado/a en Trabajo Social, lo que supone el 47.6% del total de Universidades españolas, de las cuáles la mayoría de ellas son públicas. Nos encontramos con siete instituciones privadas, un porcentaje del 17.5%, que no llega a ser ni una cuarta parte del total, frente al 82.5%. La oferta de estudios de Grado en Trabajo Social en España es claramente pública. Se trata además de una enseñanza de carácter presencial, tan sólo tres universidades ofertan de manera exclusiva el título en una modalidad *online* (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Internacional de La Rioja y Universidad Internacional de Valencia), aunque bien es verdad que se observa una tímida tendencia a

combinar las modalidades de enseñanza, como sucede por ejemplo en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria o en la Universidad de Vic.

Consideradas estas cuarenta Universidades se ha realizado una búsqueda en el RUCT para establecer el número total de competencias del título, la inclusión en el mismo de competencias generales y específicas relacionadas directamente con la práctica social culturalmente competente o sensible y si estas competencias se han incorporado a su vez en la materia de Prácticas Externas. Una limitación en este trabajo ha sido que la base de datos del RUCT resultó incompleta para nuestros objetivos, en tanto que de las cuarenta Universidades listadas, en doce casos nos encontramos con información incompleta o bien inexistente, indicándonos la aplicación para búsquedas que “no había registros” o que “no se habían encontrado registros”.

De este trabajo, lo primero que debemos resaltar es la enorme variabilidad en los diferentes planes de estudios con relación al número de competencias. Se puede ver en la tabla 2:

Tabla 2: N° Competencias

Competencias	Número (%)
50 o más	15 (48.4%)
Entre 30 y 49	13 (41.9%)
Menos de 30	3 (9.7%)

Fuente: RUCT Ministerio de Educación, Cultural y Deportes, 2017.

Si nos detenemos a observar la tipología de competencias, existe una homogeneidad destacable en los títulos a la hora de definir las *competencias básicas*, que vienen establecidas y recogidas en normativas concretas que regulan el procedimiento de elaboración de los planes de estudios de Graduado/a en Trabajo Social en nuestro país. Sin embargo, cuando nos referimos al resto de competencias, *transversales*, *generales* y *específicas*, nos encontramos de nuevo una considerable heterogeneidad entre los planes de estudios. Desde Universidades que no incluyen competencias transversales, como la Universidad de Salamanca, la Universidad de la Rioja o la Universidad Pontificia de Comillas, por citar algunas, hasta la Universidad de Santiago de Compostela que define un total de dieciocho. Por lo general, la Universidades que han optado por introducir las

competencias transversales como si se tratara de competencias generales, aumentan en general el número total de éstas, y también el de competencias específicas. En la tabla 3 se ve reflejado el número de competencias según su tipología por Universidades.

Tabla 3: N° Competencias

N° Competencias	N°/% Universidades Transversales	N°/% Universidades Competencias Generales	N°/% Universidades Competencias Específicas
Entre 0-5	21 (67.8%)	5 (16.1%)	0 (0%)
Entre 6-15	8 (25.8%)	16 (51.6%)	2 (6.4%)
Más de 15	2 (6.4%)	10 (32.3%)	29 (93.6%)

Fuente: RUCT Ministerio de Educación, Cultural y Deportes, 2017.

Con relación a la competencia cultural, lo que hemos hecho ha sido un análisis del listado de competencias reflejado en el punto 3 de la Memoria de Verificación de los títulos, incluyendo todos sus tipos o variantes. Hemos identificando aquéllas que aluden de manera explícita a la práctica social culturalmente competente o sensible, tomando siempre como referencia en la búsqueda sistemática por palabras clave las siguientes: *cultura*, *multiculturalidad*, *interculturalidad*, *identidad cultural*, *diversidad* y *pluralidad*. Los resultados los mostramos en la tabla 4:

Tabla 4: Competencia Cultural

N° Competencias	N°/% Universidades Competencia Cultural
0	9 (29.1%)
1-2	16 (51.6%)
3-4	6 (19.3%)

Fuente: RUCT Ministerio de Educación, Cultural y Deportes, 2017.

Lo más llamativo en este caso es que encontramos nueve universidades, casi un tercio del total, donde ninguna de las competencias recogidas en el título hacía mención expresa a la competencia cultural. De este dato podría interpretarse que los estudiantes no recibirían una cualificación o formación específica en esta área competencial. Sin embargo, este trabajo no puede determinarlo puesto que el objetivo que habíamos planteado era el de identificar, a partir de la información contenida en el RUCT, su presencia o no en el corpus de competencias del título y su vinculación con la materia “Prácticas Externas”, sin entrar en el análisis de otros componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden aparecer descritos en el nivel 2 (materia-asignatura) del plan de estudios como las actividades formativas o los resultados del aprendizaje.

Volviendo al aspecto competencial, una situación singular es la que encontramos en el plan de estudios de la Universidad de Vigo, donde la competencia cultural se ha organizado con un carácter transversal y se ha definido con un sentido instrumental, lo que teóricamente facilitaría también elaborar los resultados del aprendizaje específicos con relación a la práctica profesional. En el caso que nos ocupa, la competencia cultural no es una competencia aislada en el plan de estudios, sino que ha quedado integrada al formularse conjuntamente con otras. Son las competencias específicas, CE2, CE6 y CE8, que enlazan la diversidad cultural con la intervención social y la toma de decisiones, las obligaciones éticas de la profesión y la promoción del crecimiento, desarrollo e independencia de las personas.

Atendiendo a la información disponible en el RUCT, y empleando un criterio de clasificación de las competencias conforme se han definido en los planes de estudios en nuestro país que han considerado tres componentes o dimensiones: “conocimiento” (saber), “habilidades” (saber hacer) y “actitudes” (saber estar), podemos esbozar un mapa de la distribución de la competencia cultural en los distintos títulos que se han consultado. En la tabla 5 se proporciona para su consulta una síntesis elaborada a partir de la comparación entre los diversos planes de estudios, incorporando al final una categoría mixta para aquellas que se han formulado teniendo en cuenta dos o más dimensiones:

Tabla 5: Competencia Cultural

Dimensiones	Definición de la Competencia Cultural
Conocimiento	<p>Conocimiento y reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad.</p> <p>Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.</p> <p>Conocer los elementos diferenciales tales como la etnia, la cultura y el género y de su influencia en las situaciones de discriminación, opresión y vulnerabilidad, materializadas en el diferente acceso a los recursos de las personas, grupos y comunidades.</p>
Habilidades	<p>Conocimiento de la realidad social, de las teorías sociales así como teorías sobre la cultura y la diversidad cultural.</p> <p>Conocer los componentes básicos de las desigualdades sociales y las diferencias culturales.</p> <p>Comprender la dimensión social de los procesos subjetivos y de formación de identidades personales y socioculturales.</p> <p>Desarrollar las habilidades necesarias para el ejercicio profesional, destacando la capacidad crítico-reflexiva, de análisis, comunicativas, relacionales, de trabajo en equipo y de trabajo en red, introduciendo las perspectivas inclusivas de género, interculturalidad, ruralidad, etc.</p> <p>Identificar los principales grupos de personas usuarias o potencialmente usuarias, así como los diferentes tipos de necesidades, problemas y de respuesta y espacios de intervención profesional en los que se desarrolla el trabajo social en una sociedad diversa.</p> <p>Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa y complementaria de conflictos en diversos ámbitos, tales como el familiar, escolar, comunitario e intercultural.</p> <p>Participar activamente en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.</p> <p>Cooperar activamente en equipos interdisciplinarios y multiculturales.</p> <p>Ser capaz de comprender la necesidad de una adecuada relación de ayuda, que tenga en cuenta las potencialidades y dificultades de las personas, sus necesidades y opciones, sus posibilidades y recursos, así como los aspectos relativos al género y la diversidad cultural.</p> <p>Relacionarse eficaz y empáticamente con personas de otras culturas esforzándose por conocer y comprender las características (lengua, valores, costumbres,...) de las mismas.</p> <p>Identificar indicadores básicos de la diversidad cultural, lingüística, religiosa, familiar y de género existente en el mundo actual.</p>

Dimensiones	Definición de la Competencia Cultural
Actitudes	<p>Desarrollar actitudes abiertas y empáticas basadas en el respeto y el reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.</p> <p>Respetar las diferencias individuales y grupales y sabe desenvolverse en contextos interculturales.</p> <p>Reconocimiento y respeto a la diversidad y la multiculturalidad.</p>
Conocimiento/ Habilidades/ Actitudes	<p>Comprender y valorar la perspectiva de otras culturas y costumbres, reconociendo la diversidad cultural y humana, apreciando su valor y amplitud, siendo capaces de gestionar esa diversidad cultural en los diversos ámbitos profesionales.</p> <p>Comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en discriminación por Sexo, edad, religión, condición social, política y/o étnica.</p> <p>Capacitación para el reconocimiento de la diversidad social y cultural, adquisición de sensibilidad social y conciencia de ciudadanía y logro de un intenso compromiso ético.</p> <p>Adquirir conciencia de la importancia del compromiso ético en una sociedad global, intercultural, libre y justa a través del ejercicio profesional responsable.</p>

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Este artículo ha planteado las dificultades tanto a nivel teórico-epistemológico, como práctico y educativo que posee la competencia cultural. Retomando la pregunta del título acerca de si es la práctica social culturalmente competente o sensible es una realidad o una ficción, debemos afirmar que sin duda se trata de una realidad. Contrariamente a lo que proponen algunos autores que se han citado, no es un mito ni un ideal. Ser competente culturalmente hablando, o poseer una sensibilidad cultural, no es un *absoluto*, una categoría completa y definitiva. Como proceso de adquisición implica distintos estadios de conocimiento, habilidad y actitud. Es necesariamente gradual, como sucede con otros conceptos como el de “empatía”.

La carencia de un marco común teórico, sobre todo desde el punto de vista de concreción de las dimensiones de la competencia cultural y de la definición de los resultados del aprendizaje, es un hándicap en la enseñanza-aprendizaje de la misma. De un lado, es imposible aprender a “ser culturalmente competente” si previamente no cuestionamos nuestro sistema de enseñanza-aprendizaje, *monocultural*, repleto de premisas y presunciones propias de un modelo occidental (Furlong & Wight, 2010), pero de otro, es factible construir una propuesta asumiendo ciertas limitaciones. Reconocer las debilidades del concepto, mostrar una actitud crítica y reflexiva, no puede en ningún caso hacernos retroceder sobre la mejora de la práctica social. Este tipo de argumentos que tanto nos pueden seducir y estimular nos conducen a un callejón sin salida si los convertimos en aseveraciones dogmáticas, ¿cuál sería entonces la alternativa si negamos la utilidad de la competencia cultural y la posibilidad de una sistematización de la práctica social?

Es innegable que si nos asomamos a la situación de la enseñanza-aprendizaje de la competencia cultural en España, sería más prudente y adecuado hablar de que se trata de un ideal y no tanto de una ficción. Hemos sentado las bases recientemente de los estudios de grado en Trabajo Social, y en general necesitamos trabajar con mayor profundidad sobre aspectos cruciales como los resultados de aprendizaje asociados a las competencias, y sobre las metodologías docentes, las actividades formativas y los sistemas de evaluación que nos facilitan el camino para alcanzar esas competencias. Esto es fundamental. La situación ahora es muy embrionaria. Este trabajo descriptivo-comparativo muestra que debemos ahondar en la dirección de conocer más sobre el diseño de los planes de estudios, por un lado introduciendo otras universidades que han quedado fuera por limitaciones metodológicas en este estudio y, por otro, haciendo un esfuerzo por comprender el papel que juega la competencia cultural en otras materias/asignaturas de los títulos. Se trata de las piezas de un puzzle que debemos ir completando poco a poco, con elevadas dosis de imaginación y creatividad, ampliando los horizontes para incorporar otras área como la investigación que ya están dando resultados en el propósito de garantizar la existencia de estudios culturalmente competentes o sensibles (Lee & Zaharlick, 2013).

Desde el plano de la enseñanza-aprendizaje en la universidad, tenemos que trabajar desde un visión holística, multidimensional e integradora, proporcionando alternativas a los problemas y favoreciendo el proceso a nivel actitudinal e interpersonal. En este sentido todos los planes de estudios deberían incluir, al menos, una competencia transversal o general que recogiera la idea de una práctica social culturalmente competente o sensible. Pero también suscribo la necesidad de hacer operativos los resultados de aprendizaje, de

manera que sean evaluables y que puedan entrenarse en situaciones reales, al tiempo que se sugiere la definición de éstos y de las actividades formativas desde una visión multidimensional como la que desarrolla M. Hogan (2013).

Si tenemos que realizar una propuesta final, ésta sin duda va en la dirección de incentivar en el futuro modelos de enseñanza-aprendizaje para la competencia cultural centrados en la *auto-conciencia*, la *comunicación efectiva*, en el *afrontamiento* de situaciones en contextos interculturales y en la *toma de decisiones* basada en un conocimiento más profundo de la realidad sociocultural, y por tanto, en una mayor capacidad de *comprensión* de las diferentes facetas de la vida del *otro* y de la experiencia personal en todos sus niveles que finalmente facilite los cambios necesarios.

Referencias Bibliográficas

- Abrams, L.S. & Gibson, P. (2007). Reframing multicultural education: Teaching white privilege in the social work curriculum. *Journal of Social Work Education*, 43 (1), 147-160.
- Abrams, L. S. & Moio, J. A. (2009). Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education. *Journal of Social Work Education*, 45 (2), 245-261.
- Aguirre, A. (Ed.) (1997). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona: Ediciones Bardenas.
- Bennet, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Boyle D. P. & Springer, A. (2001). Toward a cultural competence measure for social work with specific populations. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 9 (3-4), 53-71.
- Campinha-Bacote, J. (1998). *The process of cultural competence in the delivery of healthcare services*. Cincinnati, OH: Transcultural CARE Associate Press.
- _____ (2002). The model of cultural competence in the delivery of health-care services: a model of care. *Journal of Transcultural Nursing Care*, 13 (3), 181-184.

- Carballeira, N. (1996). The Live and Learn Model for culturally competent family services. *The Source*, 6 (2), 4-12.
- Cohem-Emerique, M. (2013). Por un enfoque intercultural en la intervención social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, 11-38.
- Consejo General del Trabajo Social (2012). *Código Deontológico de Trabajo Social. Herramientas e Instrumentos de Trabajo Social 1*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Dean, R. C. (2001). The myth of Cross-cultural Competence. *Families in Society*, 82 (6), 623-630.
- Devore, W., & Schlensinger, E. G. (1999). *Ethnic-sensitive social work practice* (5th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Fernández-Borrero, M. A., Relinque, F. y Vázquez, O. (2016). Trabajo Social e interculturalidad en contextos de diversidad. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 111, 45-57.
- Furlong, M. & Wight, J. (2010). Promoting “critical awareness” and critiquing “cultural competence”: towards disrupting received professional knowledge. *Australian Social Work*, 64 (1), 38-54.
- Garcés, C. M. (2014). Trabajo social y competencia cultural en el sistema hospitalario. *Trabajo Social y Salud*, 77, 5-10.
- Gray, M. & Allegritti, I. (2003). Towards culturally sensitive social work practice: re-examining cross-cultural social work. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 39 (4), 312-325.
- Green, J. W. (1999). *Cultural awareness in the human services*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research* (pp. 195-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerrero, J. (2013). ¿Cultura de la discapacidad? Una revisión del concepto desde las aportaciones del Modelo Social de la Discapacidad. *Trabajo Social y Salud*, 74, 61-71.

- Harper-Dorton, K. & Lantz, J. (2007). *Cross-cultural Practice. Social Work with Diverse Populations* (2nd ed). Chicago: Lyceum Books.
- Hogan, M. (2013). *Four skills of Cultural Diversity Competence. A process for understanding and practice* (4th ed). Belmont, CA: Brooks/Coles.
- Johnson, Y. M. & Munch, S. (2009). Fundamental contradictions in Cultural Competence. *Social Work, 54* (3), 220-230.
- Kroeber, L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kumaş-Tan, Z., Beagan, B., Loppie, C., McLeod, A. & Frank, B. (2007). Measures of cultural competence: examining hidden assumptions. *Academic Medicine, 82* (6), 548-557.
- Lee, M. Y. & Greene, G. J. (2003). A teaching framework for transformative multicultural social work education. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 12* (3), 1-28.
- Lee, M. Y. & Zaharlick, A. (2013). *Culturally competent research. Using ethnography as a meta-framework*. New York: Oxford University Press.
- Lum, D. (1999). *Culturally competent practice: A framework for growth and action*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- _____ (2004). *Social Work Practice with People of Color: A Process-Stage Approach*. Pacific Grove, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Macipe, R. M. y Gimeno, L. A. (2011). Competencia cultural y población inmigrante: un reto cotidiano en nuestras consultas. *Revista pediátrica de Atención Primaria, 13* (50), 299-319.
- Manoleas, P. (1994). An outcome approach to assessing the cultural competence of M.S.W. students. *Journal of Multicultural Social Work, 3* (1), 43-57.
- Martínez, M. F., Martínez, J. y Calzado, V., (2006). La Competencia Cultural como referente de la Diversidad Humana en la Prestación de Servicios y la Intervención Social. *Intervención Psicosocial, 15* (3), 331-350.

McGoldrick, M., Giordano, J. & García-Preto, N. (Eds.). (2005). *Ethnicity and Family Therapy*. (3rd ed). New York: Guilford Press.

National Association of Social Workers –NASW-. (2000a). *NASW Code of Ethics*. Washington, DC: NASW Press.

_____ (2000b). Cultural competence in the social work profession. In *Social work speaks: NASW policy statements* (pp. 59-62). Washington, DC: NASW Press.

_____ (2001). *Cultural Competence in Social Work Practice*. Washington, DC: NASW Press.

_____ (2007). *Indicators for the achievement of NASW standards for cultural competence in social work practice*. Washington, DC: NASW Press.

Osorio-Merchán, M. B. y López, A. L. (2008). Competencia cultural en salud: necesidad emergente en un mundo globalizado. *Index de Enfermería*, 17(4), 266-270.

Petrovich, A. & Lowe, M. (2005). Developing cultural competence: Student and alumni perspectives. *Journal of Teaching in Social Work*, 25, 157-176.

Pope-Davis, D. B. & Coleman, H. L. K. (1997). *Multicultural counseling competencies: assessment, evaluation, education and training, and supervision*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Razack, N. (1999). Anti-discriminatory practice: Pedagogical struggles and challenges. *British Journal of Social Work*, 29, 231-250.

Rothman, J. (2008). *Cultural competence in process and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Saleebey, J. (2002). *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Schiele, J. H. (2007). Implications of the equality-of-oppressions paradigm for curriculum on people of color. *Journal of Social Work Education*, 43, 83-100.

Schlesinger, E. G. & Devore, W. (1995). Ethnic sensitive social work practice: The state of the art. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 23 (1), 29-58.

Sue, D. W. (2001). Multidimensional facets of cultural competence. *The Counseling Psychologists*, 29, 790-821.

- _____ (2006). *Multicultural Social Work Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sue, D. W. & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: theory and practice* (2nded). New York: Wiley.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. En A. Gutmann (Ed.) *Multiculturalisms: examining the politics of recognition* (pp. 25-37). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tseng, W. & Streltzer, J. (2008). *Cultural Competence en Health Care*. New York: Springer.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. Vol. I*. London: John Murray.
- Vázquez, O. (2001). Acción intercultural y trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 29-43.
- _____ (2002). Trabajo Social y Competencia Intercultural. *Portularia*, 2, 125-138.
- Vázquez, O. Álvarez, P. y Mora, N. G. (2011). Las competencias profesionales en los títulos de grado en trabajo social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 96, 21-36.
- Vázquez, O., Fernández-Borrero, M. A., Fernández, M. y Vaz, P. (2012). Construcción y validación de una escala de buenas prácticas interculturales en trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25 (1), 159-177.
- Weaver, H. N. (2005). *Explorations in Cultural Competence*. Belmont, CA: Thomson Books/Cole.
- Williams, Ch. C. (2006). The epistemology of Cultural Competence. *Families in Society*, 87 (2), 209-220.
- Yan, M. C. (2008). Exploring cultural tensions in Cross-cultural social work practice. *Social Work*, 53 (4), 317-328.

Joaquín Guerrero Muñoz es Profesor Contratado Doctor. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad de Murcia.
jguerrero@um.es