

¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal

La educación debería dar respuesta a los retos que se van plantando en la sociedad. La realidad multicultural abre paso a nuevas competencias necesarias para la juventud. Ser conscientes de la diversidad cultural se revela como una de las posibles respuestas a plantear desde la educación; aunque no es la única: desarrollar competencias interculturales emerge con fuerza para poder afrontar con éxito el reto de la convivencia y la cohesión social, desde la interculturalidad. Ante este gran reto, la educación formal no puede ser la única responsable en el desarrollo de estas competencias.

La adolescencia representa una etapa vital de gran importancia para el desarrollo de la competencia intercultural. Plantearse estas cuestiones desde la educación no formal no implica que no existan profundas reflexiones pedagógicas sobre planificación educativa y modelos de desarrollo que se encuentran detrás de cada propuesta. En este sentido, el modelo interaccional, sin estar exento de dificultades, se propone como una alternativa a seguir, especialmente desde propuestas pedagógicas alternativas a la educación formal.

Palabras clave: competencia intercultural, educación no formal, convivencia intercultural, modelos de intervención educativa.

1. competencias para vivir y convivir desde la interculturalidad

Si pensamos en nuestras vidas cotidianas veremos que constantemente nos relacionamos con personas que sienten, hablan, interpretan, valoran e incluso actúan de forma distinta a la propia. Estas diferencias, que son herencia de un bagaje cultural propio y de gran valor, nos caracterizan y a la vez nos ofrecen un reto continuo para la convivencia. Aunque muchas veces, no somos capaces de aceptar este reto. Esta incapacidad, a menudo provocada por actitudes de ignorancia o incluso rechazo hacia la diferencia cultural, pone de relieve el fracaso de una formación humana para la interculturalidad, donde las diferencias culturales nos enriquecen mutuamente.

Quizás la responsabilidad de este fracaso no pueda ser atribuido únicamente al medio escolar, considerando la vivencia que hacemos las personas cuando crecemos en un marco social, cultural y político dominado por fenómenos de violencia estructural, de asimilación a grupos culturales minorizados, de falta de diálogo y comunicación, etc. El marco educativo desde su amplitud, más allá de la escuela formal, no puede desentenderse de esta formación humana. Desde la educación no formal emergen en gran medida nuevos retos educativos y pedagógicos a los que dar respuesta de forma transversal, como son el desarrollo de competencias interculturales.

Tener competencias para poder convivir apreciando las diferencias culturales, supone poder relacionarnos de forma simétrica con personas diversas. Para ello, un primer paso es tener consciencia de las diferencias culturales, y desarrollar otras competencias interculturales.

Diferencias culturales para la convivencia

La cultura influye en gran medida en el comportamiento humano, ya que ofrece una buena base para las decisiones que se toman, así como para evaluar las acciones propias y las de los demás (Chen y Starosta, 1998). Estas diferencias afectan en todo contexto donde se relacionan personas, buen ejemplo son los contextos educativos con gran presencia multicultural donde tales diferencias afectan en muchas dimensiones (rol del profesorado, relaciones entre el alumnado y con el profesorado, funciones que se plantean a la educación, etc.) (Zhao, 2007).

Cada cultura tiene unos valores subyacentes que nos ayudan a interpretar la realidad. Los patrones culturales crean un filtro a través del cual se interpretan las situaciones (Hall y Hall, 1990). En este sentido, la cultura decide a qué aspectos prestar atención y qué aspectos ignorar, básicamente para proporcionar una protección al sistema nervioso ante la probable sobrecarga de información (Hall, 1978).

Al mismo tiempo, la cultura juega un papel relevante en la estructuración de nuestras **percepciones**, dotándonos de formas de interpretación de las personas, objetos y sucesos (Calloway-Thomas, Cooper, y Blake, 1999). Diversos estudios se centran en las *dimensiones culturales* entendidas como el conjunto de creencias, valores y normas que orientan nuestro comportamiento y como consecuencia, influye en nuestras relaciones humanas. Tales dimensiones promueven un modo de pensamiento acerca del mundo y de cómo orientarse en él. Representan una guía para el pensamiento y también para la acción; de tal modo que ciertas cuestiones sólo pueden ser entendidas en un contexto cultural dado, y, por tanto, desde referentes distintos las interpretaciones son distintas, y a menudo, erróneas.

La percepción es el proceso por el que los individuos seleccionan, organizan y evalúan los estímulos que provienen de su entorno. En este sentido, la percepción es selectiva e inexacta, fruto de un proceso aprendido culturalmente determinado, que acostumbra a ser consistente en el tiempo (Adler, 1997). Los referentes culturales tienen un gran impacto en el proceso perceptivo. La cultura otorga el significado para poder interpretar lo que percibimos, manifestado en el proceso de atribución. Los diferentes procesos de atribución de significados pueden causar conflictos interculturales. Por ejemplo, la tendencia a agruparse con personas que se perciben como semejantes a uno/a mismo/a, puede favorecer sentirse más confortable con dichas personas, evitando aquellas que se perciben como diferentes. En este sentido, la atracción tanto física, intelectual como emocional, es mayor cuanto más aspectos tienen en común las personas (Samovar et al., 1998).

Una actitud frecuente ante las diferencias interculturales es la **proyección de similitud** (Adler, 1997). Es decir, asumir que las personas o las situaciones son mucho más parecidas de lo que realmente son, percibiendo similitudes cuando en realidad hay ciertas diferencias. Tal como señala Storti (1990) asumimos que el resto de personas actúan igual a nosotras mismas por el

simple hecho que aprendimos a comportarnos observando e imitando a quien nos rodea. Si no hemos tenido un contacto significativo con personas distintas es muy probable que no seamos conscientes de la diferencia y que actuemos con cierta *ceguera ante las diferencias culturales*.

A menudo el hecho de sentirse más comfortable ante las semejanzas que ante las diferencias, produce también que la percepción de la otra persona se vea sesgada por la búsqueda de mayores similitudes de las reales (Barna, 1998; Samovar et al., 1998). Por ello, se han desarrollado los conceptos de *equilibrio y consistencia* (Morgan, 1998) para denominar la tendencia a adoptar una serie de estrategias para conseguir una apariencia de consistencia, ante la simpatía mutua entre personas. Desde algunas perspectivas culturales, especialmente occidentales, se asocia el reconocimiento de las diferencias con actitudes negativas como manifestaciones de prejuicio, racismo, sexismo y etnocentrismo. En cierto modo, se confunde el reconocimiento de la diferencia con la actitud de juzgar si aquello que es diferente es mejor o peor, que podría dar pie a tales manifestaciones discriminatorias (Espín, 2003).

Esta tendencia puede superarse mediante una mejor comprensión de la cultura de la otra persona y la capacidad de empatizar con ella.

Por otra parte, las personas tendemos a organizar la gran cantidad de estímulos que se perciben, en **categorías conceptuales**: toda la información recibida es necesario organizarla, reducirla, seleccionarla, etc. para convertirla en formas menos complejas. Estas *categorías conceptuales* pueden ser muy diferentes según cada persona (Brislin, 1997). Además, las personas tendemos a simplificar el procesamiento y organización de la información procedente del entorno, identificando ciertas características como pertenecientes a *categorías sociales* sobre personas o sucesos. En otras palabras, las características concretas de situaciones, personas u objetos fruto de una experiencia, tienden a generalizarse a posteriores situaciones, personas u objetos similares, simplificando de este modo el mundo que nos rodea (Brislin, 1997). Estas tendencias del pensamiento humano denotan un alto grado de *etnocentrismo* y un uso abusivo de *estereotipos y prejuicios*.

Todas las culturas tienden a ser etnocéntricas (Lustig y Koester, 1996) y consecuentemente, se cree que los valores culturales propios son naturales y correctos, y que las personas que actúan de forma distinta, se equivocan. Se trata de la tendencia a evaluar o enjuiciar en modo de aprobación o desaprobación en relación con los patrones culturales propios (Barna, 1998).

Todas las personas en mayor o menor medida poseen estereotipos (Calloway-Thomas et al., 1999). Superar su uso abusivo requiere de habilidad para dotarse de mayor número de categorías, incrementando su complejidad, atendiendo a los aspectos individuales en cada situación y contexto. Se trata de desarrollar la capacidad de *alternatividad interpretativa*.

Por otra parte, el **grado de diferenciación entre las culturas** implicadas en un encuentro intercultural influye en la convivencia y las relaciones humanas. En este sentido, a mayor grado de diferenciación cultural, más se van a poner a prueba las competencias interculturales de las personas en contacto (Lustig y Koester, 1996), ya que a mayor diferenciación en los referentes

culturales, más diferencias en la interpretación de comportamientos, y consecuentemente, mayor probabilidad de aparición de conflictos interculturales (Adler, 1997).

Finalmente, un último elemento a considerar ante el reto de percibir las diferencias culturales es el **choque cultural**. Éste acontece cuando las personas han de sobrevivir a nuevos estímulos perceptivos que son difíciles de interpretar ya que el contexto ha cambiado. Cuando una persona se encuentra en un nuevo contexto dedica mucho tiempo a intentar interpretar y entender el nuevo mundo que le rodea (Storti, 1990). La pérdida de predictibilidad junto con la fatiga resultante de la necesidad de estar constantemente en concentración ante aspectos que a menudo se dan por supuesto, pueden crear malestar. Es el *trauma experimentado cuando uno se integra en una cultura diferente a la propia* (Chaney y Martin, 1995). De hecho, habitualmente ante una nueva situación, la persona que ha inmigrado tiende a hacer una doble adaptación: acostumbrarse a los comportamientos de las personas autóctonas, que a menudo pueden ser desconcertantes o incluso molestas; y adaptar el propio comportamiento para evitar malentendidos y confusiones (Storti, 1990).

El desconocimiento o ignorancia de las diferencias culturales, el abuso de estereotipos o prejuicios, o situaciones de choque cultural pueden originar conflictos que constituyan una barrera potencial para la convivencia en la actualidad. Para la superación de estas tendencias y la prevención de tales conflictos, la educación no puede quedar al margen en el desarrollo de la competencia intercultural.

La competencia intercultural

El campo de la competencia intercultural ha recibido una mayor atención en las últimas décadas: hasta momentos recientes, aspectos como el choque cultural o la asimilación monopolizaban las temáticas acerca de las relaciones interculturales (Dinges, 1983). Este renovado y reciente interés por este tipo de competencias se manifiesta también en las diferentes denominaciones que se utilizan: el término *competencia transcultural* (Lynch, 1992; Le Roux, 2002) por ejemplo, también está ampliamente difundido para designar *la aptitud de pensar, sentir y actuar de forma que se reconozcan, respeten y construya la diversidad étnica, cultural y lingüística en situaciones multiétnicas o multiculturales* (Lynch, 1992).

Diversas disciplinas están desarrollando el constructo de la competencia intercultural. Desde la pedagogía y la educación intercultural se están ofreciendo planteamientos acerca del desarrollo de estas competencias en los profesionales de la educación (Le Roux, 2002) y en el alumnado (Aguado, 2003). En el mundo de la salud también se ha dado un gran empuje a estas competencias para las y los profesionales (Padró, 2004), especialmente desde que la inmigración utiliza con mayor frecuencia el sistema sanitario. Desde el mundo de la empresa también emerge el desarrollo de competencias interculturales entre las y los profesionales (Donoso y Aneas, 2003).

Actualmente las nuevas tendencias en educación intercultural ofrecen enfoques dirigidos al desarrollo de competencias interculturales (Sáez, 2001). Por ejemplo, Aguado (2003) define la competencia intercultural en los siguientes términos *“son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas*

necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural". Entre las *habilidades cognitivas* destacan el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; las *habilidades afectivas* responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores, o la empatía; finalmente las *prácticas* hacen referencia a las destrezas comportamentales relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales.

No obstante, diversos posicionamientos destacan la importancia de los aspectos comunicativos para la competencia intercultural (Le Roux, 2002). Así, la *competencia comunicativa intercultural* se define como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para las personas en interacción; la comunicación intercultural no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre. Normalmente, la competencia es considerada en términos de habilidades o conjunto de comportamientos, aunque éstos pueden ser apropiados en unas situaciones y en otras no; por tanto la competencia intercultural debe tener en cuenta que el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto concreto (Lustig y Koester, 1996; Spitzberg, 2000). Este contexto se basa no sólo en la cultura, sino también en aspectos como el lugar en que tiene lugar ese encuentro, las relaciones que se dan entre las personas (amistad, laboral, amorosa...) y el motivo de esa relación.

Se proponen seis modelos o aproximaciones a la competencia intercultural (Dinges, 1983):

- Aproximación a la extranjería (*overseasmanship approach*)
- Aproximación a la cultura subjetiva (*subjective culture approach*)
- Aproximación a la persona multicultural (*multicultural person approach*)
- Aproximación al conductismo social (*social behaviorism approach*)
- Aproximación tipológica (*typology approach*)
- Aproximación a la persona comunicadora intercultural (*intercultural communicators approach*)

Las primeras cinco aproximaciones responden a modelos tradicionales de enfoques de la competencia en las relaciones interculturales. La *aproximación a la extranjería* identifica los factores comunes en la actuación intercultural efectiva cuando una persona viaja de forma temporal, a una nueva cultura. Es una aproximación a la práctica de convertir las experiencias interculturales en experiencias de aprendizaje para desarrollar habilidades específicas habitualmente relacionadas con un puesto de trabajo.

La *aproximación a la cultura subjetiva* hace referencia a aquellos estudios centrados en la habilidad de comprender las causas de los comportamientos de las personas con las que nos relacionamos. A partir de esta comprensión, la persona competente modifica los propios comportamientos y la interpretación de los comportamientos de los demás de acuerdo con las demandas del contexto cultural determinado.

La *aproximación a la persona multicultural* enfatiza las competencias de adaptación a las circunstancias difíciles de cada contexto. Desde esta perspectiva, se prioriza el dinamismo y la movilidad de contextos culturales, así como la flexibilidad personal para adaptarse a tales cambios.

La *aproximación al conductismo social* parte de cómo las estrategias para la eficacia intercultural dependen de la necesidad de preparar un viaje u otra experiencia, y no tanto de las características personales: se prioriza obtener recompensas sociales y evitar el castigo para el desarrollo de la competencia intercultural.

La *aproximación tipológica* ha desarrollado diversas tipologías de competencia intercultural, partiendo de la eficacia de diversos estilos comportamentales. Las variables que se consideran más adecuadas hacen referencia por ejemplo a la fortaleza de la personalidad, la inteligencia, la tolerancia, las relaciones sociales, habilidades sociales, etc.

Finalmente, la *aproximación a la persona comunicadora intercultural* enfatiza que las interacciones eficaces se basan en procesos comunicativos entre personas de diferentes culturas (Chen y Starosta, 1998). La conciencia y el uso de las variadas capacidades comunicativas emergen como condiciones esenciales para la efectividad en el intercambio intercultural (Dinges, 1983).

Desde esta aproximación destacan estudios como el de Sarbaugh (1979), los estudios de Edward Hall (1999), y los estudios de Condon y Yousef (1977) que ponen de manifiesto como la competencia intercultural se alcanza a través de procesos comunicativos, aunque estos procesos pueden ser diferentes en función del contexto cultural y de la interacción intercultural concreta.

Diversas investigaciones han intentado aislar criterios y condiciones generales para alcanzar esta competencia intercultural, llegando a conclusiones como los siguientes:

- La necesidad de establecer una cierta proximidad cultural
- Un lenguaje común
- Un cierto conocimiento y conciencia de las otras culturas y de la propia
- Un cierto interés en aprender de las otras culturas
- La conciencia del propio etnocentrismo
- Tener la capacidad de empatizar
- Tener la capacidad de metacomunicarse
- Evitar relaciones desiguales

Todos estos elementos suponen una cierta unión de ámbitos de distinta índole. Concretamente, se distinguen algunos aspectos cognitivos, otros de carácter afectivo, e incluso destacan algunos comportamientos (Vilà, 2006). Además de estos elementos cognitivos, afectivos y comportamentales existen otros elementos que inciden en la competencia intercultural, como por ejemplo, aspectos personales o individuales (ser sociable, extrovertido, etc.) o las relaciones interpersonales entre las y los implicados (especialmente, las relaciones cercanas de amistad).

Si nos aproximamos a la cultura de forma general o lo hacemos de forma específica a una única cultura, obtendremos un concepto de competencia intercultural distinto: si nos posicionamos ante las relaciones en contextos multiculturales diversos (donde es necesaria una aproximación cultural general) o ante las relaciones entre dos personas de dos referentes culturales concretos (donde la aproximación puede ser específica al conocimiento de esos dos referentes culturales en juego). Efectivamente, el concepto de cultura, como aspecto global e inespecífico, determinará un tipo de intervención educativa u otro, asumiendo aproximaciones generales que no se centran en

una cultura en concreto, y aproximaciones culturales específicas, caracterizadas por centrarse en las competencias necesarias para tener éxito, en un contexto cultural determinado. Un enfoque u otro, implica ciertas diferencias en el concepto de competencia intercultural (Kim, 1992).

Las aproximaciones culturales específicas han sido habituales en muchos estudios con el propósito de predecir el éxito en contactos interculturales, promovidos por el personal de la marina americana, voluntarios de diversas asociaciones, etc. Las aproximaciones culturales específicas básicamente han partido desde enfoques como: la antropología cultural, la etnografía sociolingüística y la psicología transcultural. Desde la *antropología cultural*, este tipo de aproximaciones al estudio de la competencia intercultural ha aportado amplios conocimientos acerca de los modelos culturales y comunicativos de las diferentes sociedades. Por ejemplo, el modelo contextual de Hall (1978) surge de un amplio análisis comparativo entre diversos sistemas comunicativos. Por otra parte, la *etnografía sociolingüística* ha supuesto para el estudio de este tipo de competencias, la descripción de cómo las personas utilizan los medios lingüísticos específicos en su comunidad cultural. Finalmente, desde la *psicología transcultural*, investigadores como Triandis (1972) han presentado extensos datos sobre culturas específicas, identificando elementos culturales esenciales acerca del modo de vestir, toma de decisiones, lenguaje, filosofía, etc.

Estos estudios plantean la información necesaria para definir la competencia intercultural en contextos culturales específicos. De tal forma, que cada intervención educativa en la que se impliquen contextos culturales distintos tendrá unos contenidos diferentes (en función de los contextos). En cambio, ante una concepción de la cultura general, los contenidos pueden ser constantes.

Efectivamente, el desarrollo de la competencia intercultural, desde esta perspectiva cultural general, ha sido motivada principalmente por su practicidad (Lustig y Koester, 1996). Instituciones gubernamentales, empresas multinacionales e instituciones educativas han promovido el estudio de estas competencias. Una de las razones que justifican esta practicidad es que de hecho, la competencia es el único medio del que disponemos para tener éxito en nuestros encuentros interculturales en general con distintas personas de diferentes lugares (Chen y Starosta, 1998).

Por ejemplo, uno de los elementos que se priorizan desde múltiples puntos de vista es la capacidad de manejar las diferencias culturales y la ansiedad y estrés que suponen (Gudykunst, 1994; Gudykunst y Nishida, 2001), así como, la capacidad de adaptación a las demandas del contexto (Kim y Gudykunst, 1987; Kim, 1992).

En el próximo apartado, profundizamos en las implicaciones de estas competencias desde la educación no formal.

2. Una alternativa a la educación formal: educar en competencias interculturales

Las competencias interculturales no se desarrollan espontáneamente, ni tan siquiera asegurando las relaciones entre personas de distinta cultura. Por ello, la intervención educativa planificada y organizada es de vital importancia. Esta intervención educativa se puede proporcionar en cualquier

etapa o periodo, aunque en función de la edad madurativa del alumnado participante, se priorizarán y seleccionarán un tipo de contenido u otro. En general, destaca la edad de la adolescencia como la más propicia para estas competencias, dadas las características de este periodo madurativo. Por otra parte, aunque son contenidos que deberían trabajarse también desde la educación formal, es en la idiosincrasia lúdica de la educación no formal, donde mejor pueden potenciarse estas competencias.

La adolescencia una etapa propicia para educar en competencias interculturales

Las características del desarrollo psicosocial y cognitivo de la primera adolescencia caracterizan esta etapa madurativa como crucial para la educación intercultural en general. Toda intervención orientada a la mejora de las relaciones interculturales es pues, muy adecuada en los primeros años de la adolescencia.

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de superación de actitudes de adopción incondicional de referentes familiares; y por ser un periodo en el que todavía las opiniones sobre los demás no están del todo asentadas (Manning, 2000), siendo más sencillo adoptar nuevas categorías de análisis para interpretar y reinterpretar la realidad.

No obstante, la etapa de la adolescencia se caracteriza también por ciertas actitudes de rechazo hacia lo desconocido. Un ejemplo de ello, son las actitudes de muchas y muchos jóvenes hacia las diferencias lingüísticas o idiomáticas de sus compañeros. Si en esta etapa madurativa no se trabaja educativamente para el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad, pueden desarrollarse manifestaciones racistas (Manning, 2000). De hecho, en una encuesta escolar española el 10.4% de jóvenes manifestaron abiertamente ser racistas, y el 65.1% manifestaron conocer a compañeras o compañeros racistas (Calvo Buezas, 2000).

Navarro (2000) plantea la necesidad de desarrollar en esta etapa madurativa la superación de estas actitudes de rechazo a través del diálogo racional, dado el carácter cognitivo que adquiere la adolescencia, llamada *edad de la razón*.

El periodo madurativo de la adolescencia es crucial para el desarrollo y establecimiento de ciertos aspectos que tienen una marcada importancia para el respeto a las diferencias culturales y para las relaciones interculturales. Concretamente, destacamos tres elementos que han sido ampliamente estudiados, teniendo en cuenta sus implicaciones para la educación intercultural:

- El desarrollo de la propia *identificación/es cultural/es* en la adolescencia.
- El establecimiento de *relaciones y opiniones* positivas hacia sí mismos y hacia los demás en la adolescencia.
- El desarrollo de la *justicia social* en los primeros años adolescentes.

Todos estos elementos recaen sobre un aspecto que tiene gran importancia en la adolescencia: la *opinión sobre uno/a mismo/a, y sobre los demás*. Sin duda, este elemento juega un papel muy relevante en el logro académico, el desarrollo social, el comportamiento, y sobre la propia visión de la vida (Manning, 2000).

Desarrollar la identidad cultural representa un elemento fundamental en la adolescencia (Bartolomé, 2001; Clariana, 1994; Manning, 2000; Sabariego, 2002). Muestra de la importancia de desarrollar estos aspectos identitarios en la adolescencia se encuentra en materiales y recursos como los de Sandín (1998), e instrumentos de medida como el de Espin et al. (1998). Ser consciente de la diversidad cultural parte también de la conciencia sobre los propios referentes culturales según la propia identidad.

Por otra parte, uno de los elementos fundamentales en la etapa de la adolescencia es la importancia del establecimiento de *relaciones sociales* en el grupo de iguales (Hargraves, Earl, y Ryan, 1998). La búsqueda de amistad es una constante entre las y los adolescentes, aunque la tendencia es relacionarse en función de las semejanzas culturales, de género, etc. (Manning, 2000). Esta tendencia si no se mejora en este periodo, superando el miedo y el rechazo a lo desconocido, puede suponer unas relaciones sociales basadas en la segregación. Desde esta realidad se hace necesaria una intervención educativa basada en promocionar el conocimiento mutuo entre el alumnado (de distinta clase social, género, cultura, etc.), a través de un clima en el aula de respeto a la diversidad, que favorezcan el establecimiento de vínculos que puedan ayudar a las relaciones humanas interculturales. Este tipo de intervención educativa facilita el mutuo conocimiento entre el alumnado, ofreciendo una mayor comprensión de las diferencias culturales, y aportando la oportunidad de establecer vínculos afectivos, utilizando la amistad como motor motivador para el desarrollo de tales competencias.

Finalmente, un último elemento destacable de la etapa de la adolescencia es la capacidad de *comprender la injusticia y de identificar un trato desigual*. Es una etapa de creciente capacidad de análisis crítico a cerca de la injusticia: toma de conciencia y acción ante un trato que se considere inadecuado, por parte del o la adolescente. Para ello, es fundamental el desarrollo de actitudes favorables a la diversidad cultural, superando estereotipos, prejuicios y actitudes racistas o xenófobas, e identificando las injusticias de un trato desigual o discriminatorio.

No obstante, las características específicas de la adolescencia sufren variaciones importantes y una mayor diversidad en función de los referentes culturales, de género, las sociedades de origen, o la clase social (Hargraves et al., 1998). Especialmente, las diferencias culturales es un elemento que se ha estudiado en gran medida para la caracterización de lo que significa y supone la adolescencia desde distintas perspectivas teóricas (Manning y Baruth, 1996).

En general, pensamos en la adolescencia como una etapa de desarrollo de la identidad personal y cultural, en plena época de relacionarse y establecer vínculos afectivos, y con una capacidad creciente de identificar situaciones de injusticia social, hacen de este periodo madurativo, una etapa privilegiada para una educación basada en favorecer la interculturalidad.

La alternativa a la educación formal

La mayoría de las propuestas de intervención para la mejora de la competencia intercultural van dirigidas a un amplio sector: existen ejemplos de intervenciones dirigidas a profesionales en activo (Essomba, 2001). En el contexto americano, estos programas tienen un sector de población mucho más amplio: desde el sector militar, económico e industrial, hasta misioneros

y misioneras (Gudykunst y Hammer, 1983). Aunque mayoritariamente este tipo de programas están pensados para la educación formal, y mayoritariamente en los periodos de educación primaria y secundaria, aunque también se plantean algunos materiales en educación infantil y universitaria (Padró, 1997).

La alternativa a la educación formal se plantea como un nuevo contexto donde proponer el desarrollo de la competencia intercultural. Efectivamente, la educación no formal se revela como aquella experiencia educativa que acontece en aquellos contextos en los que, existiendo una intencionalidad educativa y una planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, éstas ocurren fuera del ámbito de la escolaridad obligatoria (Trilla, 1993).

La educación no formal potencia una serie de estrategias educativas basadas en aspectos lúdicos e incluso deportivos que favorecen un grado de implicación del alumnado mucho más afectiva. Ante este fenómeno, las relaciones interpersonales toman una calidez especial que puede potenciar relaciones de amistad y de vínculos emocionales. Estas relaciones de amistad y de vinculación son especialmente relevantes en grupos multiculturales. Estas potencialidades de la educación no formal la sitúan como una oportunidad idónea para el desarrollo de la competencia intercultural, bajo la motivación que supone relacionarse con posibles amigos y amigas de otras culturas.

Tanto por la importancia de la etapa madurativa de las y los jóvenes, como por los aspectos lúdico-deportivos que este tipo de experiencias educativas favorecen, la educación no formal puede representar un lugar de práctica de la convivencia intercultural, basada en la visión de las diferencias como un enriquecimiento. La convivencia intercultural que estos medios pueden propiciar es de valor incalculable para el desarrollo de este tipo de competencias, favoreciendo un medio educativo privilegiado para que la juventud aprenda a convivir y se fomente la cohesión social, desde el conocimiento mutuo, el respeto y el intercambio cultural desde posiciones de simetría e igualdad.

3. Propuestas educativas para fomentar competencias interculturales

El desarrollo de competencias interculturales no es una tarea fácil (Brislin, 1975). Esta dificultad se manifiesta a menudo por diversas razones, aunque principalmente destaca la **falta de contacto intercultural significativo** entre la juventud de referentes culturales distintos a los propios (Brislin, 1997). Las personas de distintos referentes culturales pueden compartir espacios, contextos, servicios e incluso algunas conversaciones de cortesía, y seguir sin compartir una auténtica relación intercultural. Para la convivencia intercultural no es sólo necesario tener la posibilidad de contacto en un contexto multicultural, sino que además, este contacto debe ser significativo. Es decir, debe basarse en un intercambio mutuo, desde posiciones simétricas y bajo una perspectiva de respeto e interés por la/s otra/s cultura/s.

Por otra parte, la conciencia sobre la diversidad cultural que tienen las y los jóvenes a menudo dificulta las relaciones interculturales, ya que pueden basarse en actitudes racistas y/o xenófobas: concretamente, más de un tercio de los jóvenes muestran esta tendencia al creer en la superioridad de la “*raza española*” (Calvo Buezas, 2000). El elemento antirracista es fundamental para

todo tipo de programa que potencie el desarrollo de capacidades interculturales (Corvin y Wiggins, 1989; Gudykunst, Guzley, y Hammer, 1996).

Otra dificultad añadida que puede obtener una aproximación al desarrollo de estas competencias, es la escasa valoración de este tipo de contenidos en los currículums escolares (Brislin, 1997). Desde esta perspectiva, la educación no formal puede ser un refuerzo de valor incalculable para el desarrollo de competencias tan básicas como las que han de favorecer la convivencia y la cohesión social.

Finalmente otro grupo de dificultades que acontecen cuando uno se enfrenta a la intervención para la mejora de la competencia intercultural es el **sesgo cultural** que puede estar presente en la toma de decisiones educativas que afectan a aspectos tan diversos como los estilos de enseñanza promovidos por el profesorado que implementa el programa, o los estilos de aprendizaje que se potencian, concepciones sobre lo que es aprender, el progreso académico, así como supuestos culturales como el tipo de relación profesorado - alumnado, el modelo de disciplina en el aula, el respeto, etc. Estos aspectos pueden variar considerablemente de una cultura a otra, y pueden afectar en el éxito de un programa, especialmente cuando existe una presencia multicultural importante en el grupo de participantes (Zhao, 2007).

Todas estas dificultades se ven reforzadas ante la escasez de tratados fundamentales sobre intervención educativa para la mejora de la competencia intercultural, teniendo en cuenta que la mayoría parten de una visión básicamente occidental. Desde diversas perspectivas (Gudykunst et al., 1996; Landis y Bhagat, 1996), se sostiene que la gran mayoría de programas existentes no parten de un diseño adecuado, por ejemplo, en el sentido de favorecer la implicación del alumnado o contribuir a la consecución de los objetivos propuestos.

Planificando una intervención educativa de competencias interculturales desde la alternativa a la educación formal

Intervenir en el desarrollo de competencias interculturales supone la selección de objetivos, contenidos de aprendizaje y tipos de actividades.

La **selección de objetivos** que contempla una intervención para el desarrollo de competencias interculturales es uno de los primeros aspectos a tener en cuenta para el diseño de un programa educativo (Brislin, 1997; Gudykunst et al., 1996). No obstante, los objetivos que debería contemplar una intervención educativa de estas características pueden ser muy variados (Chen y Starosta, 1998). En general en todo programa, los objetivos responden al desarrollo de la habilidad de relacionarse efectivamente entre personas de referentes culturales distintos que se evidencian en valores culturales, estilos comunicativos, y normas y comportamientos distintos (Gudykunst y Hammer, 1983). Objetivos más específicos se plantearán en función del tipo de programa (Gudykunst et al., 1996). Por ejemplo, Warren y Adler (1977) identifican los siguientes objetivos generales que distinguirán diferentes tipologías de programas:

- Proveer de información acerca de las otras culturas
- Desarrollar capacidades ocupacionales interculturales
- Desarrollar la capacidad de aceptar y tolerar valores, creencias, actitudes y modos de comportamiento que pueden ser diferentes a los propios

- Ayudar a adquirir habilidades lingüísticas en diversos idiomas
- Adquirir habilidades comportamentales interculturales
- Ayudar a superar el choque cultural
- Experimentar menos problemas de ajuste a un nuevo contexto cultural mediante una mayor *autoconciencia cultural*
- Adquirir nuevas capacidades que permitan ser más sensible y responder de forma apropiada a las sutilezas de una nueva cultura.

Seidel (1981) plantea, además, objetivos como por ejemplo: alcanzar una mejor comprensión de su propia cultura como base para incrementar la sensibilidad para la comprensión de otras culturas, comunicarse de forma más efectiva con personas de culturas distinta a la propia, desarrollar una aproximación más creativa y efectiva a la solución de problemas o adquirir nuevas aptitudes de aprendizaje que incrementen el interés en el aprendizaje transcultural.

Stewart (1978) propone una serie de objetivos progresivos a medida que avanza la intervención educativa. Muchos de ellos hacen referencia a aspectos generales como los comentados anteriormente, como es el caso de la sensibilidad hacia las diferencias culturales, elementos afectivos como la empatía o la adaptación del comportamiento. En este modelo se parte de una secuenciación partiendo de objetivos relativos a contenidos cognitivos, pasando por aspectos afectivos y finalizando en las últimas etapas, con objetivos referentes a contenidos más comportamentales.

De forma más concreta, se relacionan los objetivos de aprendizaje con cada una de las dimensiones que organizan el contenido: cognitiva, afectiva y comportamental. De forma general, Brislin (1993) señala los siguientes objetivos para cada unas de las competencias: en el ámbito cognitivo, desarrollar la habilidad de pensar en términos más complejos, minimizando prejuicios y el uso de estereotipos; a nivel afectivo, reducir el sentimiento de incertidumbre que abre paso a la ansiedad, así como disfrutar de la interacción intercultural; y, finalmente, a nivel comportamental, reducir el número de comportamientos negativos, potenciando aquellos que favorezcan las relaciones interculturales.

Gudykunst (1996) plantea los siguientes objetivos: cognitivamente, ayudar a entender como la cultura, estereotipos y actitudes influyen en la interacción intercultural; afectivamente, ayudar a manejar las reacciones emocionales; y comportamentalmente, ayudar a desarrollar habilidades necesarias para interactuar de forma efectiva en encuentros interculturales.

Siguiendo a Chen y Starosta (1998) remarcaríamos los siguientes objetivos cognitivos más específicos:

- Comprender mejor el punto de vista de los demás
- Utilizar menos estereotipos negativos sobre personas de distinta cultura
- Reconocer la complejidad de la cultura propia y la de los demás
- Desarrollar una actitud de mente abierta a través de un mayor conocimiento de los propios referentes culturales

Los objetivos afectivos que se plantean son los siguientes:

- Disfrutar de la interacción con personas de distinta cultura
- Desarrollar expectativas de poder establecer buenas relaciones con personas de distinta cultura

- Desarrollar el placer de vivir en un entorno poco familiar

Finalmente, a nivel comportamental, se plantean los siguientes objetivos formativos:

- Desarrollar mejores relaciones interpersonales en grupos multiculturales
- Mejorar el grado de ajuste a las diferentes tipos de estrés ocasionado por las diferencias culturales
- Alcanzar una mejor actuación
- Sentirse mejor actuando con personas de otras culturas

Por otra parte, la **selección de contenidos** concretos a desarrollar desde una intervención, es un aspecto fundamental para la mejora de la competencia intercultural. Por supuesto, tanto la selección como la mayor o menor presencia de unos contenidos u otros vendrá supeditado en gran medida por los objetivos específicos. La selección de los contenidos concretos también puede venir condicionada por otros factores como el tiempo de que se dispone, la experiencia del equipo docente o de monitores, así como el nivel de conocimientos previos de las y los jóvenes (Brislin et al., 1983). Además, intervienen elementos como:

- La selección de una aproximación general o concreta a la cultura.
- El equilibrio o presencia de componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.

Para el desarrollo de competencias interculturales, como ya hemos visto, existen dos aproximaciones que difieren en cuanto al desarrollo de la competencia: centrada en una única cultura o de forma transversal a cualquier situación intercultural. De este modo existen diversas intervenciones educativas tanto desde aproximaciones culturales generales, como desde aproximaciones culturales específicas.

La mayor parte de intervenciones educativas tienen en cuenta elementos cognitivos, afectivos y comportamentales, aunque el equilibrio o presencia de cada uno de estos elementos varía considerablemente (Gudykunst, Ting-Toomey, y Wiseman, 1991). Concretamente, en el ámbito cognitivo, los programas para el desarrollo de la competencia intercultural trabajan fundamentalmente el conocimiento de la diversidad cultural, centrándose en diversas culturas de forma separada, aunque también se trabajan aspectos de autopercepción, conciencia y conocimiento de los propios valores culturales y de los demás. Gran parte de las propuestas educativas que tienen por objetivo el desarrollo de aspectos afectivos se centran en contenidos referentes a la detección y superación de estereotipos y prejuicios, también sobre el racismo. Finalmente, respecto al componente comportamental, se centran en habilidades interculturales transversales para la mejora de las relaciones humanas entre personas de distinta cultura. Se encuentra un ejemplo en Vilà (2004).

Una vez se tienen muy claros los objetivos y contenidos que se pretenden desarrollar mediante el programa, se plantean otros interrogantes (tipo de actividad, recursos necesarios, ...), qué aspectos pueden implicar y motivar más al alumnado, o la temporalización de las actividades (Brislin, 1997). Aspectos que en última instancia nos remiten a cuestionarnos bajo qué modelo de intervención en competencias interculturales nos situamos.

Modelos para la mejora de la competencia intercultural

Si se analizan sistemáticamente intervenciones educativas para el desarrollo de la competencia intercultural, un primer elemento obvio es la escasez de este tipo de programas, sobre todo en el contexto español (Padró, 1997). Son algunos ejemplos el *programa de comunicación intercultural* en Vilà (2007) pensado en educación formal, o los *campamentos Atman* (ATMAN y GREDI, 2007) en educación no formal. No obstante, es cierto que varios de los elementos que caracterizarían un programa de estas características, pueden encontrarse en propuestas que trabajan temas más amplios, como la educación intercultural o la resolución positiva de conflictos interculturales, en los que intervienen algunas competencias interculturales (Alzate 2000).

Efectivamente, existe una cierta falta de sistematización y fundamentación teórica de muchos de estos programas e intervenciones educativas. Desde algunas perspectivas pioneras ya se puso de manifiesto la necesidad de una mayor relación entre las propuestas pedagógicas y su fundamentación teórica (Gudykunst y Hammer, 1983; Landis y Bhagat, 1996).

Los modelos de intervención que han sido establecidos desde diversas perspectivas para recoger el camino recorrido a través de la intervención para la mejora de la competencia intercultural pueden resumirse en siete. Desde una orientación basada en una metodología de exposición clásica destacan: el modelo cognitivo, el modelo de atribución de significados, el modelo de autoconciencia cultural, el modelo de conciencia cultural. Por otra parte, desde una orientación más experiencial son relevantes: el modelo de transformación comportamental, el modelo de aprendizaje experiencial, y el modelo interaccional.

El *modelo cognitivo*, denominado también informativo, de hechos, intelectual, de aula, universitario, etc. es uno de los modelos más populares para el desarrollo de competencias interculturales. Se trata del modelo básicamente de referente formal, que habitualmente se ofrece desde currículums escolares tradicionales, basados en contenidos conceptuales. El *modelo de atribución de significados* se centra en la explicación del comportamiento de los demás, a través de su propio punto de vista, favoreciendo la autococonciencia y la empatía. El *modelo de autoconciencia cultural* asume que la comprensión de uno/a mismo/a como un ser cultural es la base para un mayor grado de ajuste a una nueva cultura. Desde el *modelo de conciencia cultural* en cambio, se asume que para interactuar con éxito con personas de otras culturas se deben comprender los valores, normas, costumbres y sistemas sociales tanto propios como de los demás.

Quizás los modelos más experienciales son los que mejor encajan bajo una perspectiva alternativa a la educación formal. En este sentido, el *modelo de transformación comportamental* que tradicionalmente se le ha denominado modelo comportamental, dado que se basa en habilidades del comportamiento básicas, habitualmente de una cultura específica. El *modelo de aprendizaje experiencial* surgió a raíz de las críticas al modelo cognitivo, centrándose en los procesos afectivos y experienciales mediante la implicación de los participantes en un contexto similar a una cultura concreta, mediante su simulación. Finalmente, el *modelo interaccional* se basa en la interacción entre las personas de diferentes referentes culturales, durante la intervención educativa. Desde este enfoque se asume que si las personas aprenden a sentirse a gusto durante el intercambio intercultural

controlado por el programa, estarán preparadas para la convivencia intercultural.

A pesar de sus semejanzas con las técnicas de inmersión cultural del modelo experiencial, el modelo interaccional creado por Gudykunst (1977) es destacado como un modelo con entidad propia (Brislin et al., 1983). De hecho, el interaccionismo social de Vygotsky (1962) revolucionó la importancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje. El elemento principal que caracteriza un programa basado en el modelo interaccional es la interacción entre las personas de diferentes referentes culturales, durante la intervención educativa. Desde este enfoque se asume que si las personas aprenden a sentirse a gusto durante el intercambio intercultural controlado por el programa, estarán preparadas/os para la convivencia intercultural. En los programas creados bajo este modelo, se requiere a los participantes interactuar directamente con personas de otros referentes culturales, ya que se sostiene que después de interactuar cara a cara con personas de otras culturas favorece descubrir el sistema de valores y los patrones de comportamiento de otras culturas. Se sostiene que las personas de otras culturas pueden aportar recursos mucho más comprensivos que el profesorado o monitores/as.

Los objetivos de este tipo de programas son desarrollar conocimientos, actitudes positivas y comportamientos adecuados mediante el contacto intercultural. El acento está puesto en la interacción entre las personas de distinto referente cultural. Consecuentemente, los contenidos a desarrollar desde los programas basados en este modelo de intervención son muy diversos y variados, y pueden contener aspectos cognitivos, afectivos y/o comportamentales.

Las experiencias de contacto intercultural entre estudiantes de distintos lugares son un recurso bastante innovador que progresivamente se ha ido consolidando como una técnica para el desarrollo de diversas competencias. Ejemplos de ello son el contacto mediante el *viaje* de un grupo e intercambio o a través del *correo electrónico*, o *foros de discusión*. No obstante, deben señalarse los peligros potenciales de este tipo de actividad si no se desarrolla conjuntamente con actividades dirigidas explícitamente a la mejora de competencias afectivas y cognitivas, ya que se ha demostrado como el simple hecho de poner en contacto a personas de diferentes culturas no garantiza el desarrollo de estas competencias (Morgan, 1998).

Desde esta perspectiva interaccional se han desarrollado algunas experiencias como los *Campamentos Interculturales* (ATMAN y GREDI, 2007), como ejemplo de planificación educativa para garantizar el desarrollo de competencias interculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, N. J. (1997). "*Organizational behavior*". Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Aguado, T. (2003). "*Pedagogía intercultural*". Madrid: McGraw Hill.
- Alzate, R. (2000). "*Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación secundaria*". Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A
- ATMAN y GREDI (2007) "*Educación intercultural no formal. Campamentos de verano*". Madrid: UNESCO.
- Barna, L. M. (1998). "Stumbling blocks in intercultural communication". En M. J. Bennett (Ed.), "*Basic concepts of intercultural communication: selected readings*". Yarmouth: Intercultural Press.

- **Bartolomé, M.** (2001). "Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques para la educación intercultural". En A. c. Soriano (Ed.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.
- **Brislin, R.** (1975). "Teaching cross-cultural psychology". En J. Berry y W. Lonner (Eds.), *Applied cross-cultural psychology*. Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- **Brislin, R.** (1993). "*Understanding culture's influence on Behavior*". Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers.
- **Brislin, R.** (1997). "Introducing active exercises in the college classroom for intercultural and cross-cultural courses". En K. Cushner y R. Brislin (Eds.), *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*. California: Sage.
- **Brislin, R., Landis, D., y Brandt, M. E.** (1983). "Conceptualizations of intercultural behavior and training". En D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training: issues in theory and design* (Vol. 1). New York: Pergamon.
- **Calloway-Thomas, C., Cooper, P. J., y Blake, C.** (1999). "*Intercultural Communication: roots and routes*". Boston: Allyn and Bacon.
- **Calvo Buezas, T.** (2000). "*Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*". Madrid: Cauce editorial.
- **Chaney, L. H., y Martin, J. S.** (1995). "*Intercultural business communication*". London: Prentice-Hall.
- **Chen, G.-M., y Starosta, W. J.** (1998). "*Foundations of Intercultural Communication*". Boston: Allyn y Bacon.
- **Clariana, M.** (1994). "*L'estudiant de secundària: què en sabem?*" Barcelona: Barcanova.
- **Condon, J. C., y Yousef, F.** (1977). "*An introduction to intercultural communication*". Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- **Corvin, S., y Wiggins, F.** (1989). "An antiracism training model for white professionals". *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17, 105-114.
- **Dinges, N. G.** (1983). "Intercultural competente". En D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training. Vol. 1. Issues in theory and design*. New York: Pergamon Press.
- **Donoso, T., y Aneas, A.** (2003). "Multiculturalitat a l'empresa. Emergència de la formació intercultural". *Temps d'educació*(27), 105-119.
- **Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M., y Cabrera, F.** (1998). "Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia". *Revista de educación*, 138, 201-226.
- **Espín, J. V.** (2003). "Ciudadanía paritaria". En E. c. Soriano (Ed.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- **Essomba, M. A.** (2001). "*Sanduk. Guia per a la formació dels educadors i les educadores en interculturalitat i immigració*". Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- **Gudykunst, W. B.** (1994). "*Bridging differences. Effective Intergroup Communication*". Thousand Oaks: Sage.
- **Gudykunst, W. B., y Hammer, M. R.** (1983). "Basic training design: approaches to intercultural training". En D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training: issues in theory and design* (Vol. 1). New York: Pergamon.
- **Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., y Wiseman, R. L.** (1991). "Taming the beast: designing a course in intercultural communication". *Communication Education*, 40, 272-285.
- **Gudykunst, W. B., Guzley, R. M., y Hammer, M. R.** (1996). "Designing intercultural training". En D. Landis y R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training*. California: Sage.
- **Gudykunst, W. B., y Nishida, T.** (2001). "Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures". *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55-71.
- **Hall, E. T., y Hall, M. R.** (1990). "*Understanding cultural differences*". Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
- **Hall, E. T.** (1978). "*Más allá de la cultura*". Barcelona: Gustavo Gili, S.A.
- **Hall, E. T.** (1999). "*La dimensión oculta*". Méjico: Siglo XXI.
- **Hargraves, A., Earl, L., y Ryan, J.** (1998). "*Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*". Barcelona: Octaedro.
- **Kim, Y. Y.** (1992). "Intercultural transformation". En W. B. Gudykunst y Y. Y. Kim (Eds.), "*Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication*". Boston: McGraw Hill.
- **Kim, Y. Y., y Gudykunst, W. B.** (1987). "*Cross-cultural adaptation. Current approaches*". Newbury Park: Sage.
- **Landis, D., y Bhagat, R. S.** (1996). "*Handbook of Intercultural training*". Thousand Oaks: Sage.
- **Le Roux, J.** (2002). "Effective educators are culturally competent communicators?" *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.

- **Lustig, M. W., y Koester, J.** (1996). "*Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*". New York: HarperCollins College Publishers.
- **Lynch, E. W.** (1992). "Developing cross-cultural competence". En M. J. Hanson y M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing.
- **Manning, M. L.** (2000). "Developmentally responsive multicultural education for young adolescents". *Childhood education, winter 1999/2000*, 82-87.
- **Manning, M. L., y Baruth, L. G.** (1996). "*Ulticultural education of children and adolescents*". Boston: Allyn and Bacon.
- **Morgan, C.** (1998). "Encuentros interculturales". En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.
- **Navarro, G.** (2000). "*El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*". Bilbao: Desclée.
- **Padró, C.** (2004) "Aportaciones de la comunicación intercultural en el ámbito de la salud", *educare 21*, vol. 10.
- **Rodrigo, M.** (1999). "*La comunicación intercultural*". Barcelona: Anthropos.
- **Sabariago, M.** (2002). "*La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*". Bilbao: Desclée.
- **Sáez, R.** (2001). "La educación intercultural en el ámbito de la educación para el desarrollo humano sostenible". *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713-735.
- **Samovar, L. A., Porter, R. E., y Stefani, L. A.** (1998). "*Communication between cultures*". Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- **Sandín, M. P.** (1998). "*Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. 1er ciclo de la ESO*". Barcelona: Laertes.
- **Sarbaugh, L. E.** (1979). "*Intercultural communication*". Rochelle Park: Hayden.
- **Seidel, G.** (1981). "Cross-cultural training procedures: their theoretical framework and evaluation". En S. Bochner (Ed.), *The mediating person: Bridge between cultures*. Cambridge: Schenhman.
- **Sercu, L.** (1998). "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural". En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge.
- **Spitzberg, B. H.** (2000). "A model of intercultural communication competence". En L. A. Samovar y R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: a reader*. Belmont: Wadsworth.
- **Stewart, E. C.** (1978). "Outline of intercultural communication". En F. L. Casmir (Ed.), *Intercultural and international communication*. Washington: University Press of America.
- **Storti, C.** (1990). "*The art of crossing cultures*". Yarmouth: Intercultural Press.
- **Triandis, H. C.** (1972). "*The analysis of subjective cultura*". New York: Wiley.
- **Trilla, J.** et al. (1993). "*La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*". Barcelona: Ariel.
- **Vilà, R.** (2004). "Una Actividad Telemática para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural de Adolescentes". En E. Soriano (Ed.), *Recursos para la enseñanza y aprendizaje de la educación intercultural*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.
- **Vilà, R.** (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.
- **Vilà, R.** (2007). "*La comunicación intercultural. Materiales para educación secundaria obligatoria*". Madrid: Nancea
- **Vygotsky, L. S.** (1962). "*Thought and language*". Cambridge: MIT Press.
- **Warren, D., y Adler, P. S.** (1977). "An experiential approach to instruction in intercultural communication". *Communication Education*, 26, 128-134.
- **Zhao, Y.** (2007). "Cultural conflicts in an intercultural classroom discourse and interpretations from a cultural perspectiva". *Intercultural Communication Studies*, XVI:1, 129-136.