

FOLIOS

Revista Folios

ISSN: 0123-4870

acamargo@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Sanhueza Henríquez, Susan; Paukner Nogués, Fraño; San Martín, Víctor; Friz Carrillo, Miguel
Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica
educativa

Revista Folios, núm. 36, julio-diciembre, 2012, pp. 131-151

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932039008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa¹

Dimensions of Intercultural Communicative Competence (ICC) and its implications for educational practice

Susan Sanhueza Henríquez²

Fraño Paukner Nogués

Víctor San Martín

Miguel Friz Carrillo³

Resumen

La competencia comunicativa intercultural se entiende como las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural. Desde esta perspectiva, el trabajo tiene como objetivos: (a) analizar el concepto de la comunicación intercultural describiendo sus dimensiones: cognitiva, comportamental y afectiva; (b) proporcionar elementos de reflexión para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en las prácticas educativas. En el ámbito educativo, se espera que profesores y alumnos desarrollen de la mejor manera posible la interacción, anticipen malentendidos causados por las diferencias en valores, significados y creencias entre los actores involucrados, y puedan hacer frente tanto a demandas afectivas como cognitivas en la interacción.

Palabras clave

Competencia, comunicativa, intercultural.

Abstract

Intercultural Communicative Competence is defined as skills used by culturally different individuals to promote an efficient communication level, by establishing effective and appropriate behaviour within a social and cultural context. From this perspective, this paper aims to: (a) analyse the intercultural communication concept by describing its dimensions – cognitive, behavioural, and affective; (b) provide some points for reflection for the development of intercultural communicative competence in educational practices. In the educational environment, it is expected that teachers and students develop the best interaction possible, foreseeing misunderstandings caused by contrary values, meanings and beliefs among involved players; therefore they can manage both affective and cognitive demands.

Keywords

Competence, communicative, intercultural.

Artículo recibido el 15 de marzo de 2012 y aprobado el 19 de julio de 2012

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación FONDECYT Iniciación N° 11110203/ 2011, titulado “Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnos(as) de educación básica y media escolarizados en aulas culturalmente diversas: diagnóstico y desafíos para el sistema educativo de Chile”.

2 Profesores Universidad Católica del Maule, Chile.

Correos electrónicos: ssanhueza@ucm.cl, fpaukner@ucm.cl, vsanmart@ucm.cl

3 Profesor Universidad del Bío Bío, Chile. Correo electrónico: mfriz@ubiobio.cl

El fenómeno de la comunicación intercultural es el resultado del contacto de culturas (grupos étnicos y nacionales con sus diferentes lenguas). Estos procesos han tenido un alcance mundial e histórico y lo podemos experimentar a diario en nuestro entorno más inmediato. En la comunidad científica, un buen número de encuentros científicos y una enorme cantidad de publicaciones se han dedicado en los últimos años a estudiar el fenómeno de la comunicación intercultural desde distintas perspectivas, presentando diversos modelos y enfoques. Esta misma diversidad plantea uno de los primeros retos a este trabajo, ya que la mayor parte de los modelos y evaluaciones relacionadas con la comunicación intercultural han sido desarrollados exclusivamente en Occidente o en contextos angloamericanos (Spitzberg y Changnon, 2009), cuestión que hace muy difícil explicar el fenómeno de la comunicación intercultural en otros contextos socioculturales. A modo de ejemplo, podríamos señalar que mientras las culturas de Occidente destacan conductas asertivas desde una postura individualista, las perspectivas orientales podrían acentuar la empatía con enfoques más colectivos.

Los modelos de la competencia comunicativa intercultural han sido estudiados en diferentes contextos, por ejemplo, en el área de servicios (Chaisrakeo y Speece, 2004; Euwema y Van Emmerik, 2007; Hammer, 2005; Hopkins, Hopkins y Hoffman, 2005; Ting-Toomey, 2007), en el área de la salud (Gibson y Zhong, 2005; Li, Kim y O'Brien, 2007; Sue, 2001), en el ámbito de organizaciones y dirección (Fisher y Hartel, 2003; Valentine y Yunxia, 2001) y en el ámbito de la educación (Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard, 2006; Heyward, 2002; Kayes, Kayes y Yamazaki, 2005).

Este interés parece lógico, puesto que este constructo engloba conceptos clave de modernidad, cultura y relaciones recíprocas entre las personas. Particularmente, la competencia comunicativa intercultural abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. Para Julve y Palomo (2005), la competencia comunicativa intercultural integra aquellas habilidades que se requieren para transformar, por un lado, los modos

de conocer y de comunicar y, por otro, la relación y las representaciones que elaboramos de los otros. Por lo tanto, la competencia implica adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y conlleva la transformación de las prácticas, de las conductas y de los modos de establecer relaciones. Requiere del desarrollo de habilidades sociales en espacios multiculturales que favorezcan y refuerzen las relaciones democráticas y la convivencia, y que lleven a situar a cada persona (desde la propia identidad) en la relación con los demás. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción (Trujillo, 2005). Para que se produzca un encuentro comunicativo entre actores de diferentes culturas, el punto de partida es un hablante intercultural, quien aplica en una primera aproximación su competencia lingüística y su conocimiento, estableciendo una relación entre lengua y contexto donde se usa.

En este encuentro pueden producirse diversas dificultades para llegar a una comunicación auténtica. La mayoría de estas dificultades tienen que ver con interferencias a nivel lingüístico, mientras que otras vienen condicionadas por factores que son también relevantes en las relaciones que se establecen entre los hablantes como son: (1) la intención, que es el propósito que el emisor quiere lograr; es su enunciado y es decisiva para que el destinatario entienda el mensaje y no se produzcan malentendidos; (2) la distancia social, que es la relación entre los interlocutores, según las normas sociales establecidas en cada cultura.

Enfoques teórico-conceptuales de la competencia intercultural

Los conceptos, modelos y enfoques sobre la competencia intercultural son sumamente diversos, en consideración a las disciplinas desde las cuales ha sido estudiada y los propósitos que se han perseguido. Hasta ahora, el término ha sido ampliamente aceptado desde el ámbito político y económico, pero no ha logrado tal reconocimiento en el ámbito educativo (Spitzberg y Changnon, 2009).

Para iniciar una revisión de los modelos de la competencia intercultural, es necesario definir

previamente lo que se entiende por competencia en el marco de la diversidad cultural. Si bien el término de competencia ha sido relacionado con la comprensión (por ejemplo, el significado que se da a una situación y la manera en que se interpreta), el desarrollo de la relación (por ejemplo, la cercanía entre sujetos), la satisfacción y eficacia (por ejemplo en las empresas que buscan acreditar la calidad), o como adecuación y/o adaptación a una situación, el significado más aceptado se relaciona con el dominio de habilidades que se ponen en práctica en una situación particular. Esta visión ha sido cuestionada por considerarse demasiado restringida, ya que un mismo comportamiento o habilidad puede ser percibido como competente en un contexto, pero no serlo en otro, siendo muy difícil llegar a establecer un criterio común (Spitzberg, 2000, 2007; Spitzberg y Cupach, 1984, 2002). En este sentido, se ha intentado explicar la competencia a partir de las respuestas de asimilación o adaptación que dan los sujetos buscando rasgos de diferenciación. La asimilación ha sido explicada, principalmente, desde el ámbito de la psicología, y representa el grado en el cual una persona armoniza o se hace similar a la cultura anfitriona, lo cual implica cambios actitudinales y cognitivos. Los sujetos desarrollan un proceso de normalización y ajuste como respuesta a los obstáculos generados por las diferencias culturales, con lo que esperan aminorar los efectos del choque cultural. Por el contrario, la adaptación estudia la interdependencia y los cambios de comportamiento en situaciones de interacción.

Por otra parte, la cultura también puede tener distintas formas de ser comprendida. Para esta revisión tomaremos su sentido más amplio que integra actitudes, valores y creencias que son construidas a partir de la relación con otros. De esta manera, la competencia intercultural debe ser comprendida como la interacción entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales diferentes y que, por lo tanto, tienen una cosmovisión distinta, siendo las representaciones más comunes los rasgos relativos a la nacionalidad, la raza, la religión u otros. Esta interacción no siempre actúa en un mismo nivel, por lo tanto, el grado en que las

personas manifiesten su proximidad con un grupo será manifestación de su competencia intercultural.

La mayoría de las teorías y modelos de la competencia intercultural tienen como punto de referencia al individuo como unidad de análisis, dejando en un segundo plano otros factores que pudieran influir en la competencia. Una revisión cronológica revela una progresión de los modelos basados exclusivamente en el individuo hacia modelos más sistémicos y globales. Ya desde el año 1950 se esbozaba un primer modelo de base kantiana, en el que dominaba la competencia humana (Bloom, 1956; Havighurst, 1957); los componentes principales eran la motivación (afecto, emoción), el conocimiento (cognoscitivo) y las habilidades (conductual). Para Spitzberg y Cupach (1984), a partir de esas primeras aproximaciones se produce un avance teórico, donde se pasa a incluir en los modelos posteriores situaciones de contexto (la situación, el entorno, la cultura, la relación, la función) y resultados (por ejemplo, la eficacia percibida, la satisfacción, la comprensión, la atracción, la intimidad, la asimilación, el logro de tarea). Esta evolución ha sido muy importante, ya que, en gran medida, todas las teorías y modelos de la competencia intercultural desarrollados posteriormente, consideran sustanciales estos elementos conceptuales básicos para construir sus explicaciones.

Origen y evolución del concepto

El concepto "intercultural" no es nuevo en el campo de la educación. En los años 1600, Comenio propuso un colegio basado en las ideas del universalismo pedagógico, o la creencia de que una multiplicidad de perspectivas no solo era fundamental para la adquisición de conocimientos, sino también favorecía la comprensión mutua entre personas de origen culturalmente diferente (Cushner y Mahon, 2009).

En la actualidad, las ideas de Comenio se encuentran presentes dentro de los principios de la educación intercultural, corriente que ha sido fuertemente desarrollada desde mitad del siglo XX. De ella se desprenden conceptos como educación multicultural (Banks y Banks, 2004), educación global (Banks y Banks, 2004), educación para la

paz (Stomfay, 1993) y sensibilidad intercultural (Gay, 2000; Ladson, 1994).

El desarrollo conceptual del campo se debió a la necesidad de dar respuesta educativa a la gran cantidad de hijos de inmigrantes que llegaron a los EE.UU. hacia el año 1930, de favorecer su adaptación a la vida americana y, simultáneamente, mantener aspectos de la identidad étnica de los recién llegados. En esta línea, la Asociación de Educación Progresiva de la Comisión sobre Educación Intercultural de EEUU oficializó, en el año 1935, el término de “competencia intercultural”, para describir el trabajo de educadores que procuraban ayudar a estudiantes a reducir el prejuicio social y aumentar su comprensión y apreciación por la diversidad étnica, racial y religiosa (Bank y Banks, 2004).

Las políticas educativas entraron en un fuerte conflicto. Por ejemplo, se discutía el grado de mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios en relación con los requerimientos que imponía el gobierno de los EE.UU. Asimismo, el profesorado no tenía claridad sobre el objetivo de los programas de apoyo, ya que desconocían si estos debían destinarse a los hijos de inmigrantes o a ellos mismos, como miembros de la cultura anfitriona. Por otra parte, el currículum también fue discutido buscando la manera más adecuada para lograr un acercamiento a los grupos culturales minoritarios.

De esta manera toma fuerza el movimiento de la educación intercultural, constituyéndose un campo de estudio que pretendía aumentar la equidad educativa para todos los estudiantes incorporando teorías, principios y conceptos provenientes de las ciencias sociales y conductuales, los estudios étnicos y los estudios sobre la mujer (Banks y Banks, 2004). En la actualidad, la educación intercultural, y con ella la competencia intercultural, constituyen un campo de estudio que genera gran interés en la comunidad científica, donde las conceptualizaciones modernas tienen mucho que ofrecer en la búsqueda de respuestas a preguntas cruciales que provienen del ámbito educativo.

Modelos y teorías sobre competencia intercultural

Los trabajos que preceden han llegado a generar modelos explicativos de la competencia intercultural que se estructuran en función de tópicos específicos. La investigación de esta habilidad en diversas disciplinas, los aspectos que tiene en común, así como su aplicabilidad en el ámbito educativo, ofrecen importantes elementos para orientar este trabajo de investigación.

Antecedentes

La importancia de establecer relaciones comerciales y políticas con otros países, planteó la necesidad de contar con personas competentes que pudieran mejorar las prácticas culturales con los países de destino. La selección de personal para las empresas transnacionales, así como el reclutamiento de misioneros de paz para países en situación de conflicto bélico, exigieron personas que tuvieran habilidades y capacidades que les permitieran desenvolverse eficazmente en contextos culturalmente diversos, donde el objetivo central era el entendimiento entre las personas. Así surge el interés social y científico del concepto de competencia intercultural, que integra habilidades como la seguridad en sí mismo, compromiso, autonomía, flexibilidad y empatía, entre otras cualidades. Estudios realizados en torno a estas experiencias de paz (Smith, 1966), proporcionaron una serie de elementos interesantes, llegando a establecer que aquellos voluntarios más competentes tenían aspiraciones altas, fluidez verbal, pensamiento creativo y empatía, mientras que aquellos voluntarios menos competentes tendieron a sentirse incómodos frente a situaciones inciertas y desconfiados de la gente en general. Spitzberg y Changnon (2009) señalan que a estos primeros esfuerzos sucedieron una serie de estudios que contribuyeron a definir la competencia intercultural, incluyendo aspectos como el dominio de la lengua, la adaptabilidad, la responsabilidad, la sensibilidad cultural, el compromiso, la paciencia y la tolerancia. Estos aspectos han pasado a ser la base de los modelos teóricos más contemporáneos para estudiar la competencia intercultural. Estas aproximaciones al

concepto provienen del ámbito de la política y de la economía: en educación su desarrollo es todavía muy precario, situación que en parte explica la incipiente investigación en el área, siendo una limitación los escasos marcos teóricos disponibles para dirigir tales esfuerzos.

En educación, el ámbito más documentado es el de la evaluación de la competencia intercultural (Abe y Wiseman, 1983; Gudykunst y Hammer, 1984; Hammer, 1987; Koester y Olebe, 1988; Martin y Hammer, 1989; Wiseman y Abe, 1984), donde se trabajó principalmente desde la adaptabilidad entendida como concepto base para el desarrollo de la competencia intercultural. En la actualidad han comenzado a desarrollarse modelos conceptuales más complejos (Byram, 1997, 2003; Byram, Nichols y Stevens, 2001; Milhouse, 1993; Precht y Lund, 2007). Algunos destacan el contexto (Kim, Cartwright, Asay y D'Andrea, 2003; Martin Hammer y Bradford, 1994), mientras otros otorgan un mayor énfasis al proceso (Hajek y Giles, 2003). La mayoría de estos estudios han evaluado el conocimiento y las habilidades implicadas en la competencia intercultural, sin considerar el componente afectivo (Bradford, Allen y Beisser, 2000); sin embargo, comienzan aemerger interesantes trabajos en la línea de la comunicación intercultural donde el foco central está puesto en las interacciones producidas en contextos culturalmente diversos (Chen, 2002; Collier, 1996), línea en la que se enmarca el presente estudio.

Modelos contemporáneos

Para Spitzberg y Changnon (2009), los modelos de competencia intercultural pueden ser clasificados en: (a) composicional, (b) co-orientado, (c) de desarrollo, (d) de adaptación y (e) procesal-causal. Los modelos composicionales son esquemas o tipologías que identifican algunos aspectos de la competencia sin especificar las relaciones entre ellos. Es decir, representan una lista de rasgos relevantes de las habilidades implicadas en la interacción en contextos culturales diversos. Los modelos co-orientados aportan conceptos específicos y se rigen bajo un criterio particular, que relaciona los signifi-

cados compartidos de la competencia intercultural, mientras que los modelos de desarrollo acentúan la dimensión temporal, especificando las etapas de progresión o de madurez de esta habilidad. Los modelos de adaptación tienen dos características: la primera, es que muestran las diversas interacciones que ocurren en un proceso comunicativo; la segunda, es que ponen el énfasis en la interdependencia de las relaciones modelando el proceso de ajuste mutuo. Por lo tanto, la manifestación de la competencia estaría dada por la capacidad de lograr acuerdos y consensos con miembros de otras culturas. Finalmente, los modelos procesales-causales reflejan relaciones mutuas entre los componentes de la competencia intercultural. Es importante señalar que estos modelos no son excluyentes entre sí: tienen un carácter funcional e intentan explicar el funcionamiento de la competencia intercultural en un contexto amplio.

Modelo composicional

Howard-Hamilton, Richardson y Shuford (1998) formularon un listado de componentes de la competencia intercultural. En él destacan actitudes como la valoración de las diferencias de los grupos culturales, sustentado en un enfoque de igualdad, así como la capacidad para conocer y comprender las identidades culturales, historias personales y los obstáculos generados en el proceso de la comunicación.

En los modelos composicionales, las actitudes y los conocimientos son compatibles con las capacidades de reflexión, dominio adecuado de las diferencias y asertividad frente a prácticas discriminatorias. En esta línea, Ting-Toomey y Kurogi (1998) formularon un modelo para representar una teoría de la competencia comunicativa intercultural. Su modelo acentúa factores de motivación, aspectos cognitivos, conductuales y factores de resultados, estableciendo capacidades como la escucha atenta, empatía y creatividad. En el modelo, la sinceridad (franqueza) es considerada una habilidad de la escucha atenta, pero también es vista como motivación e interés hacia otros, mientras que el conocimiento se logra en la medida en que los sujetos negocian

los significados y llegan a establecer acuerdos. Las habilidades implicadas en la interacción son escuchar, observar, confiar, colaborar mutuamente. La característica principal de este modelo es que existe una relación lineal entre los componentes afectivos y cognitivos, de modo que los cambios en uno de los componentes pueden influir en el otro.

Por otra parte, Deardorff (2006) investiga los componentes de la competencia intercultural a través de la consulta a expertos, y establece dos modelos visuales. Uno de ellos es un modelo en forma de pirámide, en el que los niveles inferiores son considerados como requisito para obtener niveles más altos. La diferencia con los otros modelos radica en que se intenta configurar un concepto de elementos fundamentales, y un ordenamiento implícito de las habilidades que generen una comunicación eficaz en contextos multiculturales. Según Deardorff (2006), las actitudes específicas, el conocimiento y habilidades perfiladas en este modelo pueden ser usados como criterios e indicadores específicos de cada uno de los dominios (cognitivo y afectivo), lo que resulta de gran ayuda para la evaluación de estas habilidades en un contexto formativo. El autor reconoce la importancia de conocer una segunda lengua y haber tenido experiencia en el extranjero, como estrategias que favorecen la competencia intercultural. Señala que la participación en un mundo globalizado demanda una comprensión de la propia historia y de las diferencias culturales para el desarrollo de los procesos de autoidentificación.

Como se puede observar, los modelos compositivos han sido muy útiles para identificar los aspectos básicos que una teoría sobre competencia intercultural debiera incorporar, siendo una de sus limitaciones la debilidad teórica para explicar las relaciones entre los componentes.

Modelos co-orientados

La co-orientación es un término que resume varios conceptos de los procesos de interacción, incluyendo la comprensión. Fantini (1995) resumió muchos elementos complejos implicados en los procesos lingüísticos, que dificultan alcanzar la co-orientación. En cualquier interacción entre interlocutores,

entrar en juego sistemas de percepción selectiva que “descifran” los mensajes, transformándolos en unidades específicas de expresión. En el año 2000, el mismo autor establece una serie de rasgos específicos de la competencia intercultural, destacando la flexibilidad, el humor, la paciencia, la franqueza, el interés, la curiosidad, la empatía y la tolerancia. Desde esta perspectiva, el proceso por el cual las diferentes visiones de mundo interactúan entre sí sería manifestación de la co-orientación. Señala que una persona culturalmente competente hace un adecuado uso de los sistemas de comunicación y símbolos (lenguas), generando significados reveladores y normas de uso que aumentan la cercanía entre ellas. Estos modelos ponen el énfasis en la identidad, la cual se desarrolla en un mismo espacio “dentro” y “a través” de las culturas, lo cual les lleva a concluir que las identidades son modeladas, por lo que hay diferencia entre ser “bicultural” o “intercultural” (Byram, 1997, 2003; Byram, Nichols y Stevens, 2001). En el primer caso, la experiencia con dos culturas favorece la motivación, el conocimiento y las habilidades para relacionarse entre ambas partes; sin embargo, la identidad de la persona no se reconoce en su singularidad. Se pueden valorar otras culturas, pero no siempre hay una aceptación de la una sobre la otra. En el segundo caso (ser intercultural), la relación queda establecida horizontalmente, por lo tanto hay mayores posibilidades de negociación de significados. En este sentido, serían culturalmente competentes aquellas personas que tienen una comprensión de la relación entre su propia lengua y otras variedades de lenguas; es decir, entre su propia cultura y las culturas de otros grupos sociales (Byram, 2003).

En uno de los esfuerzos más exhaustivos por desarrollar un modelo de competencia comunicativa intercultural, Kupka (2008) define esta competencia en términos de la habilidad que permite a los miembros de un sistema diferente culturalmente, ser conscientes de su identidad cultural y de las diferencias culturales de otros y, en este contexto, actuar recíprocamente, de manera apropiada, intentando satisfacer mutuamente necesidades

de reconocimiento, afecto y participación. Como se puede observar, la principal diferencia con los modelos anteriores es que el modelo integra criterios de resultado, por ejemplo la adaptación a un grupo, respuestas eficaces de negociación, acuerdos sobre sistemas de significado diversos y la satisfacción de la relación mutua.

Los componentes que facilitan la competencia individual son el acuerdo entre interlocutores, la percepción de la distancia cultural, la competencia en idiomas extranjeros, las habilidades de comunicación verbal y no verbal, la conciencia de sí mismo, la motivación y el conocimiento. Aunque los resultados no se hagan claramente explícitos, la adaptación, la eficacia y la afinidad representan criterios implícitos por los cuales la competencia individual es valorada, aún cuando el modelo ponga énfasis en el resultado de la interacción.

Los modelos de co-orientación se fundamentan, pues, en la comprensión mutua. Para Rathje (2007), este tipo de modelos simplifican bastante los efectos del choque cultural, ya que los miembros de las diferentes culturas entienden las diferencias dentro de su propia "diversidad". Aunque la interacción pudiera generar una adaptación o integración dentro de una cultura, este proceso también produce sentido de cohesión. De esta manera, un sujeto culturalmente competente respeta las identidades comunes, sin reafirmar una identidad particular hegemónica. Estos modelos son útiles para destacar la importancia fundamental de alcanzar un nivel mínimo de referencia común mediante la interacción; sin embargo, presentan limitaciones debido a las respuestas que dan los sujetos en situaciones de incertidumbre, malos entendidos y falta de comprensión. Para Spitzberg (2003, 2007), el mantenimiento de las relaciones interculturales depende en gran medida de la dirección hábil, el equilibrio, la franqueza, la comprensión y el malentendido, la claridad y la ambigüedad. Todas estas habilidades requieren de tiempo, que es un factor inevitable a considerar en cualquier relación. Este factor es tenido en cuenta en los modelos de desarrollo.

Modelo de desarrollo

Reconociendo las tradiciones de la psicología del desarrollo, estos modelos llaman la atención porque los sujetos son capaces de hacerse más competentes, mediante la interacción con otros grupos culturales, a través de la experiencia. Una prueba de ello, es el hecho de considerar a los adultos como más competentes culturalmente que a los niños por su capacidad de discernir, que han desarrollado tras un largo proceso de aprendizaje que está marcado por las etapas del crecimiento. Estos modelos intentan identificar las etapas de progresión que marcarían el logro de los niveles más competentes en la relación cultural. Una representación típica de los niveles de competencia progresiva es la proporcionada por King y Baxter (2005), que establece niveles de desarrollo intercultural (inicial, intermedio, avanzado).

En torno a estos modelos existen trabajos de corte evaluativo que, a través de rúbricas, intentan evaluar la competencia de estudiantes, identificando los niveles de conciencia de la sensibilidad intercultural y la capacidad para adaptarse a distintas culturas. El supuesto que subyace al modelo, es que los individuos progresan hacia los niveles más maduros de competencia solo por el estudio en curso, la observación y la interacción con los miembros de otra cultura. Para King y Baxter Magolda (2005), el modelo es de carácter temporal y evoluciona desde actuaciones relativamente etnocéntricas, a otras etnorelativas. Esta dimensión del desarrollo es acentuada por Bennett (1986) a través del modelo de sensibilidad intercultural. Para Hammer, Bennett y Wiseman (2003), los sujetos progresan desde una visión del mundo monocultural, a visiones de mundo más diferenciadas, complejas y sofisticadas culturalmente. La etapa de negación refleja actitudes que deslegitiman a otras culturas que son consideradas como irrelevantes. La defensa implica un grado más de reconocimiento de otra cultura, pero continúa predominando el "nosotros" contra el "ellos". La minimización incorpora las diferencias encontradas en otras culturas, pero que de algún modo es la extensión de la propia cultura. Cuando los sujetos se relacionan pasan a una etapa más etnorelativa, en la que son capaces de ver su propia cultura desde

la perspectiva de la otra cultura. De esta manera, se desarrolla un largo proceso mediante el cual los sujetos llegan a ser capaces de aceptar a otros, como resultado de consensuar las normas de relación entre culturas. Este modelo ha sido sumamente influyente en educación y en investigación (por ejemplo, los trabajos de Altshuler, Sussman y Kachur, 2003; Klak y Martin, 2003).

Otro modelo dentro de este enfoque, es el que adopta el concepto de choque cultural para explicar el ajuste cultural como respuesta a la aculturación. Se espera que las personas puedan adecuarse al entorno cultural, sus ritmos, rituales y reglas. Berardo (2006) explica que hay una curva en la cual la competencia varía, en respuesta a los niveles de absorción de la cultura anfitriona, y pasa por etapas ambivalentes que modelan su relación con otros grupos.

Como se puede observar, los modelos de desarrollo sirven para poner atención en la naturaleza evolutiva de la interacción y las relaciones. Los sistemas sociales, los institucionales y las personas experimentan cambios en el tiempo, por lo que la teoría puede representar tales cambios de una forma similar, estableciendo etapas que suponen una construcción sucesiva.

Modelo de adaptación

Estos modelos acentúan la adaptación como un componente de la competencia. Kim (1988) presenta un modelo complejo de adaptación, en donde las disposiciones individuales (por ejemplo, el origen cultural/étnico, la franqueza, la resistencia) condicionan las experiencias de comunicación. Existen diferentes factores contextuales alternativos a los que los estilos comunicativos se adaptan.

Como la identidad se asocia a los procesos de interacción, los objetivos de una situación comunicativa se traducen en comportamientos más o menos enfocados en el otro interlocutor. Cuando hay diferencias culturales entre los interlocutores, la tensión de la adaptación puede ser asimétrica; es decir, más dependiente, lo que requiere de un esfuerzo mayor en la adaptación del sujeto culturalmente diferente. Tales adaptaciones, sin embargo, también están condicionadas por el grado según el cual la

propia identidad de alguien está representada a través del discurso de un grupo cultural determinado.

Por lo general, la competencia es evaluada dentro del grupo, dependiendo de las afiliaciones y la solidaridad entre comunidades lingüísticas diferentes. En este sentido, la competencia puede ser comprendida por la adaptación del “mí” al propio grupo, o a otro grupo con el cual la interacción es establecida. Para Berry, Kim, Power, Young y Bujaki (1989), este modelo presenta un inconveniente: la tensión que se provoca por la adaptación de un grupo a otro. Esta tensión puede ser explicada desde los procesos de aculturación. Si la adaptación a una sociedad y el mantenimiento de la propia identidad cultural son vistas como conflictivas, se da origen a una tipología definida por cuatro estilos de aculturación.

La asimilación se presenta cuando una persona adopta rasgos de identidad de la cultura anfitriona. La integración, por el contrario, acepta la posibilidad de que grupos multiculturales que funcionan en un sistema puedan mantener sus identidades, pero reconocen la importancia de mantener, al mismo tiempo, las identidades del grupo nativo que deben ser conservadas. Cuando cada grupo intenta mantener su propia identidad, se puede generar una segregación o separación voluntaria, mientras que cuando definitivamente no hay interés por relacionarse y conocer la cultura de otros, se desarrolla un proceso de marginación.

En esta misma línea, Navas, Rojas, García y Pu-mares (2007) proponen un modelo de adaptación más complejo, indicando que la competencia se adquiere en la medida que las estrategias empleadas por un grupo coinciden con las aspiraciones esperadas por el otro grupo.

Como se puede observar, los modelos basados en la adaptación no están exentos de dificultades, ya que los grupos anfitriones esperan que sean los grupos minoritarios quienes modifiquen sus comportamientos y adopten patrones de referencia del colectivo mayoritario.

Modelo procesal-causal

Estos modelos intentan representar procesos sumamente interdependientes y sistémicos, en los cuales

los interlocutores simultáneamente proporcionan entradas y salidas en el sistema de comunicación. La competencia intercultural se representa como un sistema teórico lineal, investigado principalmente desde un enfoque metodológico cuantitativo a través técnicas de multivariantes. Estos modelos tienden a concebir variables que sucesivamente influyen y son influidas por otras variables. Por ejemplo, Arasaratnam (2008) sugiere que la empatía facilita la competencia, pero también produce efectos indirectos en las actitudes globales.

Griffith y Harvey (2000) proponen un modelo teórico, en el cual la comprensión cultural y la competencia de la comunicación intercultural influyen directamente la una en la otra, logrando predecir la calidad de la relación. En esta misma línea, Ting-Toomey (1999) señala que son tres los factores que interactúan en estos modelos: (a) antecedente, que puede ser un nivel de sistema, ya sea individual o interpersonal inicial; (b) proceso de cambio, que puede producir un choque cultural o un cambio de identidad, estableciendo nuevas formas de relación; y (c) factores de resultado, que se expresan en un mejoramiento de los niveles del sistema, ya sea de identidad personal o interpersonal. Este modelo propone cambios relativamente rápidos y estables en las conductas de los sujetos que se relacionan con otros culturalmente diferentes. Los cambios causados por el individuo, las influencias interpersonales y las sistémicas, pueden ser manejados competentemente o de modo incompetente en el proceso de cambio, con lo cual los resultados podrían ser múltiples.

Por otra parte, Hammer, Wiseman, Rasmussen y Bruschke (1998) plantean que la confianza y la reducción de la ansiedad determinan los niveles de satisfacción, y que las respuestas que emiten los sujetos se caracterizan por la intimidad y la atracción en una relación; así, las personas que logran un acercamiento más íntimo experimentan niveles de confianza mayor, reducen la ansiedad y mejoran la satisfacción.

En este modelo destacan el conocimiento de la cultura anfitriona y el grado de semejanza cultural, todo lo cual contribuye a mejorar la confianza y a

disminuir la ansiedad, facilitando el desarrollo de la relación y la satisfacción. Los factores de cambio en los mensajes emitidos en una comunicación, implican estrategias de adquisición de conocimiento (pasivo, interactivo, autodescubrimiento) y la habilidad de dominio de la lengua, que también facilita la confianza y la reducción de ansiedad. Finalmente, los factores que favorecen el contacto con la cultura anfitriona (por ejemplo, las experiencias positivas de contacto) también facilitarían una mayor confianza y la reducción de la incertidumbre.

Deardorff (2006), empleando un enfoque teórico-práctico, desarrolló un modelo de proceso que identifica las actitudes facilitadoras de la competencia intercultural (por ejemplo, la eficacia), incluyendo el respeto, la franqueza y la curiosidad. En este modelo, el factor afectivo es visto como muy importante, por la influencia que tiene en el conocimiento (el conocimiento de sí mismo, la conciencia sociolingüística) y en las habilidades (observación, interpretación y evaluación de las situaciones de convivencia). Estos aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales facilitarían los marcos internos de respuesta a través de procesos de empatía, etnorelatividad y adaptabilidad, prediciendo resultados eficaces en el encuentro intercultural.

Finalmente, Imahori y Lanigan (1989) proponen un modelo basado parcialmente en el modelo de Spitzberg y Cupach (1984). En él, las relaciones entre grupos culturalmente diferentes son modeladas por factores afectivos (actitudes positivas hacia la cultura de un compañero), cognoscitivos (el conocimiento de la lengua, de las reglas de interacción y de la cultura) y procedimentales (formas de actuar, empatía, flexibilidad, tolerancia). Estos tres factores actúan recíprocamente a través de las experiencias.

Como se deduce de lo anterior, los modelos procesales-causales ofrecen elementos bastante definidos para la investigación y presentan un cuerpo teórico que deja de manifiesto que la causalidad es la base de las conexiones entre todos los componentes de la comunicación intercultural.

Componentes de la competencia intercultural

Los modelos expuestos con anterioridad permiten identificar los componentes de la competencia intercultural. Sin embargo, la mayoría de ellos se quedan en un largo listado de habilidades que, se supone, hacen más eficiente el contacto. Deardorff (2004) propone que la relación intercultural se inicie con la formación de actitudes y avance hacia la adquisición de habilidades y conocimientos, con el objeto de obtener resultados (expresados en cambio de respuesta) tanto internos como externos. Podría pensarse que primero se requiere actuar adecuadamente ante una situación intercultural; sin embargo, si no existe motivación para participar en un entorno desconocido, el sujeto no actuará. Kemper (2003) presenta la adquisición de estas capacidades como un proceso que comienza con actitudes de respeto, franqueza y curiosidad, argumentando que estas son fundamentales en el proceso de alcanzar los resultados deseados.

Como se ha visto, existe una extensa literatura sobre capacidades interculturales, pero el modelo de Deardorff (2004) ofrece una sistematización basada en la investigación que ha sido adoptada en varios trabajos. A pesar de los diferentes términos empleados en los diversos modelos, es posible identificar cuatro capacidades conductuales generales que hacen más eficiente una relación en una situación intercultural: (a) capacidad para manejar la tensión psicológica, (b) capacidad para comunicarse con eficacia, (c) capacidad para aprovechar las bondades de culturas diferentes y el conocimiento que proviene de ellas, y (d) capacidad para manejar el cambio en un entorno en el que se reafirma, aún más, las fronteras nacionales desaparecen y las culturas se encuentran las unas con las otras.

Las habilidades que conforman estas capacidades, propuestas por Gudykunst (1991), pueden ser adquiridas y desarrolladas por medio de la educación y de la experiencia. Son las siguientes:

- Estar atento, consciente de la propia comunicación y del proceso de interacción con otros. En otras palabras, valorar más el proceso que los resultados, pero a la vez ser capaz de tener

una visión del resultado deseado. A menudo, la reflexión queda descuidada y la tendencia es a seguir adelante, más que a revisar y descubrir lo nuevo que se podría haber aprendido.

- Ser flexible, capaz de crear nuevas categorías de relaciones. Esto incluye ser abierto a la nueva información, ser consciente de que existe más de una perspectiva válida y desarrollar habilidades que faciliten la interpretación de mensajes y situaciones de manera diferente.
- Desarrollar la tolerancia, siendo capaz de estar en una situación que puede ser compleja y no ponerse demasiado ansioso. Por el contrario, determinar pacientemente qué es apropiado para esa situación y cómo mejorar las condiciones para lograr un entendimiento. Por ejemplo, las personas que tienen una baja tolerancia buscan la información para apoyar sus propias creencias, mientras que aquellos que poseen una tolerancia mayor buscan información "objetiva", para obtener una mejor comprensión de la situación y poder predecir el comportamiento de los otros.
- Flexibilidad conductual, capacidad de adaptarse y acomodarse al comportamiento de otros grupos. Si bien se reconoce la importancia de la lengua en la relación con otros culturalmente diferentes, esta habilidad por sí misma no garantiza un encuentro comunicativo eficaz. La lengua en sí misma no dota de un conocimiento cultural o de la capacidad para adaptarse a estilos de comportamientos diferentes.
- Empatía, entendida como la capacidad para participar en las experiencias de otras personas implicándose intelectual y emocionalmente. La capacidad de ponerte en el lugar del otro implica escuchar atentamente lo que los otros nos quieren decir.

Como se observa, la educación intercultural debe orientarse al desarrollo de estas habilidades para, de esta manera, hacer más efectivas las relaciones que establecen las personas, independientemente de su origen cultural. Para Black, Morrison y Gregersen (1999), el mejor modo de aprender es sentir el gusto por aprender, y para

ello es necesario tener a grandes profesores que inspiren. El reconocimiento de la influencia de los buenos profesores es esencial, sobre todo, en la formación ética. Ellos pueden llegar a transmitir una sensibilidad especial para hacer frente a situaciones de comunicación complejas, abandonar comportamientos dogmáticos y transmitir que existen múltiples opciones y formas de actuar en contextos de diversidad cultural.

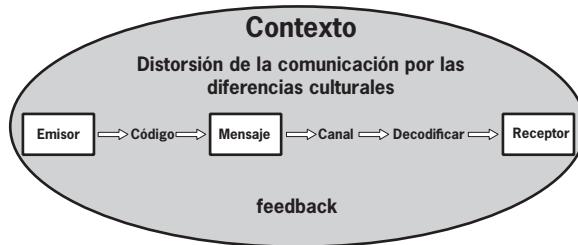
Hasta aquí hemos analizado el concepto, los modelos y teorías acerca de la competencia intercultural, así como sus componentes, capacidades interculturales que, se ha demostrado, son susceptibles de ser educadas y requieren de un alto nivel de compromiso y apertura de mente. Por lo tanto, es labor de la escuela desarrollar estas capacidades en el alumnado y formar a ciudadanos que estén preparados para coexistir en un mundo global.

Competencia comunicativa intercultural

Decíamos al inicio que esta es una época de creciente intercomunicación. De hecho, las sociedades han perdido la pretensión monocultural y la diversidad de personas que interactúan en los espacios públicos ocasiona, de manera intuitiva, conflictos interculturales, resultado de los flujos migratorios (Laca, 2008).

La comunicación es un proceso complejo que no implica, necesariamente, que los elementos culturales se modifiquen y desarrolleen como resultado de una negociación entre dos o más interlocutores (emisor/receptor). Precisamente, una característica de la comunicación es la coexistencia de elementos culturales independientes y distintos que puede aportar cada persona en una situación comunicativa. Por el carácter subjetivo, los contactos entre personas o grupos dan lugar, tarde o temprano, a desacuerdos (distorsión de la comunicación). Sin embargo, la experiencia cotidiana demuestra que el éxito de un encuentro (en el sentido de interacción, intercambio, contacto) va a la par con la capacidad para compartir mensajes y poder interpretarlos logrando un proceso de estabilidad (véase Figura 1).

Figura 1.
Modelo de comunicación intercultural.



Fuente: Nunez, C., Nunez Mahdi, R. y Popma, L. (2007). Intercultural Sensitivity. From Denial to Intercultural Competence. Nederlands: Verkrijgbaar (p.7).

Como se observa, se trata de un proceso dinámico que se retroalimenta constantemente y donde el lenguaje actúa como un recurso psicológico básico, por el cual las personas hacen frente a una fuente de estrés consustancial generado por dicho proceso. En la mayoría de los casos la distorsión de la comunicación se produce por obstáculos lingüísticos; sin embargo, también puede explicarse por las características e intereses particulares de los interlocutores, por ejemplo, la intención comunicativa que cada uno manifiesta al hablar, la distancia social que puede establecer niveles de acercamiento o lejanía entre los interlocutores o las normas convencionales establecidas por cada cultura, donde habrá conductas más o menos aceptadas.

En este contexto, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales se hace necesario para el desenvolvimiento de las personas en la sociedad. De ahí que Maya (2002) señale que las personas deberían disponer de (1) conocimientos sobre las culturas que entran en contacto, (2) otras habilidades cognitivas que predisponen a una relación positiva con miembros de otros grupos, y (3) un conjunto de destrezas específicas para la solución de problemas o la formación de relaciones, que les permitiera interactuar e intercambiar significados entre miembros de culturas diferentes.

Junto con la adopción de nuevos modelos y enfoques teóricos, la comunicación intercultural también ha evolucionado. Marandon (2003) señala que el interés por estudiar este constructo surge en los EE.UU. a partir de los años sesenta, gracias al

impulso que le dieron las numerosas acciones de formación intercultural desarrolladas a partir del final de la Segunda Guerra Mundial. De esta manera, la investigación se focalizó inicialmente en objetivos relacionados muy directamente con las dificultades y las cuestiones encontradas por los formadores y por el personal que residía en el extranjero. Posteriormente, la comunicación intercultural empieza a afirmarse enteramente como disciplina científica (aparición de revistas científicas, propuestas de educación universitaria especializadas y publicación de manuales), con un marcado énfasis en la disciplina específica de la lengua (un ejemplo lo constituye la taxonomía de la comunicación intercultural propuesta por Sarbaugh en el año 1979). Sin embargo, a pesar del interés por mantener la especificidad de los dominios lingüísticos, se cuestiona la similitud de procesos de interacción entre interlocutores, ya que muchas reacciones generadas en una situación comunicativa eran muy similares. Según Gudykunst (1985), tal cambio de perspectiva hace desaparecer la necesidad de producir teorías concretas para la comunicación intercultural y, en contrapartida, convierte en necesaria la “construcción de teorías generales que expliquen todas las formas de comunicación, o teorías intermediarias que expliquen aspectos particulares de la comunicación entre personas de culturas distintas o entre grupos étnicos” (p. 24).

Actualmente, la idea de que los procesos de base son idénticos en cualquier forma de comunicación está aceptada por el conjunto de los especialistas de la comunicación intercultural y la oposición entre las dos formas de comunicación (específica v/s general), ya no tiene prácticamente defensores; predomina una concepción integradora de la comunicación, según la cual toda comunicación es siempre “más o menos interpersonal y, al mismo tiempo, más o menos intercultural”.

Desde la competencia lingüística a la competencia comunicativa intercultural

En sentido general, por competencia lingüística se entiende el hecho de "saber una lengua", conocimiento que comprende varios componentes: fono-

lógico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico. Chomsky (1965) define la competencia lingüística como el sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión). Lyons (1969) incorpora otro matiz al hacer referencia a la competencia pragmática, la que define como el conocimiento y la capacidad de utilizar procedimientos no lingüísticos que incluyen las necesidades, las intenciones, los propósitos y las finalidades en el uso de la lengua. A partir de la década de los sesenta, se comienza a distinguir entre competencia lingüística y comunicativa, pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y estructuras), a una visión comunicativa (como instrumento de uso, con determinados propósitos, intenciones y finalidades).

La idea que mueve este cambio en la forma de comprender la comunicación, es el supuesto de que en el momento de la comunicación no solo transmitimos una información por medio del código. La comunicación humana va más allá de esta definición, ya que en muchas de nuestras interacciones no intercambiamos información solamente, sino que se saluda, agradece, interroga, insulta, lo que implica otros tipos de acciones y comportamientos implícitos. En consecuencia, es posible establecer diferentes finalidades en la comunicación humana, siendo una de ellas la de informar, pero no es la única. Además, el hecho de compartir un mismo código no es un requisito para que dos o más sujetos logren comunicarse con éxito, puedan convivir y lleguen a entenderse. A través del lenguaje, de sus signos (verbales y no verbales), los sujetos deben intentar interpretar eficazmente los símbolos convencionales de un código aprendido. En este contexto, la conclusión a la que se puede llegar es que los hablantes no tienen como única fuente la descodificación para obtener una información: también emplean la inferencia (de cierta información, deducir otra nueva); además, existe una intención comunicativa que espera

ser compartida, objetivo que desempeña un papel decisivo en la comunicación y en la relación entre personas de culturas diferentes.

La incorporación de estos nuevos matices a la teoría comunicativa viene a validar la idea de que en el sistema educativo, los centros educativos no deben centrarse exclusivamente en el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, sino en el aprendizaje de competencias comunicativas globales, partiendo del contexto de la diversidad lingüística que vive el propio alumno y considerándolo en su vertiente de aprendiz de lenguas, como el resto de sus compañeros.

Como nociones básicas de un enfoque comunicativo intercultural, Janney y Horst (1992) proponen que el estudiante sea considerado el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y el uso de la lengua tenga, entre otras finalidades, establecer una buena convivencia entre los integrantes de un grupo, lo que lleva a priorizar el proceso de significación sobre la conceptualización; vale decir, que lleguen a entender el por qué de cualquier situación, saber analizarla y valorarla. Esto sería un sujeto competente desde este enfoque. Dentro de las metodologías proponen el diálogo y la interacción, empleando la dinámica de grupos y la motivación. Para estos autores, la competencia comunicativa intercultural conseguiría integrar aspectos cognitivos, axiológicos, afectivos, motivacionales y creativos, como componentes básicos del desarrollo de la personalidad de los aprendices.

Este enfoque pasa de aspectos puramente lingüísticos al desarrollo de competencias más amplias, pues concibe que la lengua se aprende en contextos reales y contextualizados, e intenta mantener una línea de acción en esa dirección, por ejemplo, empleando textos auténticos, variados, reales y verosímiles que sean objeto de comprensión, análisis y que favorezcan una interacción lingüística permanente, a través de acciones de escucha, habla, lectura y escritura.

Un último aspecto que es posible analizar, es el cambio que se ha producido al considerar el desarrollo de la lengua como elemento clave en el desarrollo de la identidad de los hablantes. No se

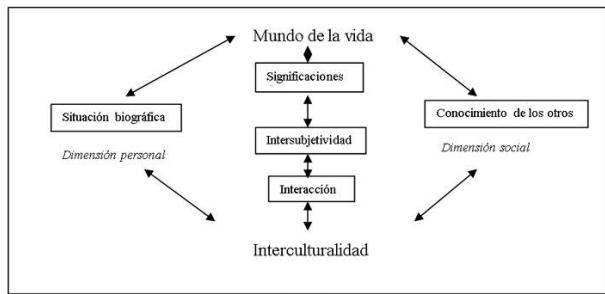
puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia, esto implica un acto recíproco. Para Areizaga (2001), la visión de lengua y comunicación debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda la sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos, que es donde se desarrolla tal identidad. La cultura no se basa en el conocimiento compartido, sino en reglas compartidas de interpretación; por lo tanto, asumir una identidad prestada mediante el aprendizaje de la lengua, a través de una serie de conductas determinadas, no facilitará la consecución de los objetivos educativos que la enseñanza persigue, entre ellos el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa intercultural.

Comunicación intercultural: aproximación conceptual, características y componentes

La interculturalidad pasa necesariamente por la comunicación y, como hemos visto, la comunicación es comprendida como interacción, como un vínculo entre sujetos. Para Rizo (2009), en la medida en que la comunidad de vida sea mayormente compartida por las personas que interactúan, la posibilidad de incrementar la eficacia de la comunicación será también mayor y, en consecuencia, mayor posibilidad habrá de que emisor y receptor entiendan, asuman y aprehendan recíprocamente el sentido que tienen las cosas para cada uno de ellos. Si bien para conseguir este propósito es necesario un enfoque comunicativo que privilegie las interacciones, en la actualidad el concepto de comunicación tiene diferentes connotaciones que van desde la simple transmisión de información, el intercambio de valores sociales como el acto de compartir significados socialmente negociados, hasta un determinado modo de vida o el conjunto de reglas consensuadas por una comunidad. Un ejemplo de ello son las últimas investigaciones que se han realizado en el área (e.g. Omaggio, 1986; Stern, 1992), en las que se ha privilegiado la comprensión de la comunicación como transmisión; es decir, se ha estudiado a la comunicación, sobre todo, en su dimensión mediática, en detrimento de otras formas de comprenderla.

Cuando se produce un encuentro intercultural, los intervenientes interactúan apoyándose en suposiciones culturales propias (dimensión personal de la comunicación) que funcionan, según Schütz (1979), como pantallas perceptuales de los mensajes que intercambian; es decir, como modos de ver y comprender el mundo. Estas pantallas se caracterizan por integrar situaciones de vida, experiencias, intereses, motivaciones e ideología, y un componente cognitivo referido al conocimiento que se tiene de los otros culturalmente distintos, el mundo de la vida (dimensión social de la comunicación), sus formas de vida, modos de actuación, entre otros aspectos (véase Figura 2). Por ello, aunque la realidad del sentido común es dada a los individuos en formas culturales o históricas de validez universal, la forma en que estas se expresan en las vidas individuales depende de la totalidad de las experiencias que una persona construye en el curso de su existencia.

Figura 2. Dimensiones de la comunicación intercultural.



Fuente: Adaptación de Rizo, M. (2009). Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. Revista Perspectivas de la Comunicación, 2(2), 52.

Las interacciones que se dan en contextos culturalmente diversos, se caracterizan por las negociaciones y conflictos que se producen entre los sujetos. Estas significaciones están originadas por los acervos de conocimiento disponibles que cada sujeto lleva consigo producto de su situación personal- a la situación de interacción intercultural en la que participa.

Por otra parte, Rodrigo (1999) señala que la comunicación intercultural surge entre pueblos con diferentes sistemas socioculturales y/o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas -por ejemplo,

grupos étnicos- dentro del mismo sistema socio-cultural. Señala que esta se hace consciente siempre que dos personas se han intentado comunicar (intención comunicativa) y se perciben a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas. Para Yañez (2009), comprender la diferencia pasa también por respetar que el otro no perciba la realidad como uno mismo; por lo tanto, se debe avanzar en una etapa de reconocimiento que evite la deformación de la cultura del otro. Cuando se conoce, se comienzan a compartir códigos y significados y de esa manera, la comunicación se torna más sencilla. Como se puede apreciar, el grado de involucramiento con los otros dependerá del conocimiento recíproco que se llegue a establecer, lo que generará mayor o menor proximidad. En esta misma dirección, Escoffier (1991, p. 71) propone algunos elementos que desde su punto de vista, facilitarían un diálogo intercultural eficaz:

1. Nada es inmutable. Cuando se inicia un diálogo, uno debe estar potencialmente abierto al cambio.
2. No hay posiciones universales. Todo está sujeto a crítica.
3. Hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos.
4. Hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado. Nuestras identidades se han hecho en oposición a las de los otros.
5. Nada está cerrado. Cualquier cuestión puede siempre reabrirse.

De esta manera, para una comunicación intercultural eficaz es necesario, por un lado, una nueva competencia comunicativa y, por otro, un cierto conocimiento de la otra cultura, ya que la comunicación interpersonal no es simplemente una comunicación verbal: la comunicación no verbal (espacial, táctil, etc.) tiene una gran importancia. No es suficiente conocer un idioma, hay que saber también, por ejemplo, el significado de la comunicación gestual del interlocutor. Además, hay que recordar que la comunicación no es un simple intercambio de mensajes que tienen un sentido incuestionable. Un mismo discurso puede tener distintos niveles de lectura que solo las personas que conozcan bien la cultura pueden alcanzar.

Si, como hemos visto hasta ahora, el conocimiento hace la diferencia en una comunicación, es posible concluir que la adquisición de una nueva lengua será tanto más exitosa cuanta más experiencia plurilingüe tenga el aprendiz, ya que intentar mantener una única lengua (como ocurre en muchos centros educativos) solo conduce a una competencia comunicativa reducida. Por lo tanto, aplicar métodos de asimilación lingüística o, en palabras de Vila (2000, p. 29), “practicar la sumersión lingüística”, puede limitar considerablemente el desarrollo del aprendiz. Si la inmersión lingüística aborda la adquisición de la lengua nueva desde el respeto, la negociación, la contextualización o la intercomprensión, y fomenta habilidades de comunicación, la sumersión lingüística, por el contrario, anula los recursos lingüísticos o de comunicación previos y presenta la nueva lengua como elemento obligatorio e indispensable para la adquisición de conocimientos. La infravaloración de la(s) otra(s) lengua(s) que pudiera dominar el aprendiz limita, de esta manera, el desarrollo de sus habilidades cognitivo-lingüísticas, sus capacidades para el aprendizaje y, por tanto, su acceso a las oportunidades que puede ofrecerle la sociedad.

Teorías y modelos teóricos de la competencia comunicativa intercultural

La teoría de la comunicación intercultural, como objeto de investigación, es reciente. Para Trujillo (2005), el punto de partida de cualquier modelo debería ser la comprensión de la comunicación intercultural como un rasgo fundamental de la vida en sociedad, proceso en el que una comunidad negocia significados y, por lo tanto, el conflicto es parte de tal desarrollo. Así los sujetos tendrían espacio para el éxito comunicativo, pero reconociendo aquellos obstáculos que suponen malentendidos producto de los procesos individuales de inferencia, la asignación de intenciones comunicativas y la interpretación. Sin estos procesos cognitivos, que pueden provocar ansiedad e incertidumbre, no hay comunicación. También es importante reconocer la no neutralidad de la comunicación, ya que por su carácter relacional está mediatisada por las relaciones sociales que son relaciones de poder.

Una de las propuestas de agrupación de los modelos comunicativos interculturales más empleadas, es la de Gudykunst (2005). Este autor agrupa en seis bloques las teorías de la comunicación:

- a. Teorías de la comunicación que incorporan la cultura, como la teoría de la gestión coordinada del significado.
- b. Teorías que se concentran en la variabilidad comunicativa transcultural, como la teoría de la negociación y el prestigio.
- c. Teorías que se concentran en los ajustes en las interacciones comunicativas, como la teoría de la acomodación comunicativa.
- d. Teorías que se concentran en la identidad, como la teoría de la gestión de la identidad o la teoría comunicativa de la identidad.
- e. Teorías que se concentran en la comunicación y las decisiones efectivas, como la teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre para la comunicación efectiva.
- f. Teorías que se concentran en la aculturación y los ajustes, como la teoría del esquema cultural.

De todas ellas, Rodrigo (1999) destaca especialmente tres teorías de la comunicación intercultural interpersonal: la teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre de William B. Gugykunst, la teoría de la adaptación transcultural de Young Yun Kim y la teoría de la construcción de la tercera cultura de Fred L. Casmir.

La teoría de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre de Gudykunst (1993), tiene como punto de partida el efecto psicológico de la comunicación intercultural interpersonal, en comparación con la simple comunicación interpersonal. Su objetivo es conseguir una comunicación eficaz superando esos obstáculos, la ansiedad y la incertidumbre. La primera, la ansiedad, supone “una respuesta emocional a situaciones de las que anticipamos consecuencias negativas”, la segunda, la incertidumbre, es un fenómeno cognitivo y tiene valor predictivo (no poder predecir la conducta de alguien culturalmente diferente) o explicativo (no poder explicar la conducta de alguien culturalmente diferente). Un alto grado de ansiedad o de incertidumbre impediría la

comunicación, mientras que niveles demasiado bajos no motivarían lo suficiente como para establecer la comunicación.

La teoría de la adaptación transcultural de Kim (1991) pretende averiguar cuáles son los factores clave para la adaptación a una nueva cultura. Así, la asimilación es la aceptación de los principales elementos culturales de la sociedad receptora por parte del individuo culturalmente diferente. La aculturación es la adquisición de algunos, pero no de todos los elementos de la cultura receptora. Los conceptos de imitación y ajuste son utilizados para referirse a las respuestas psicológicas ante los retos transculturales. Por último, la integración es la participación social en la cultura receptora. La vivencia en una comunidad distinta a aquella en la que nos hemos socializado (socialización primaria), supone un proceso de aprendizaje -aculturación- y de desaprendizaje -deculturación- que suele provocar ansiedad; sin embargo, los individuos se adaptan al nuevo sistema, asimilando la nueva información y acomodando sus capacidades, destrezas y conocimientos a esta.

La teoría de la construcción de la tercera cultura de Casmir (1993) propugna que, ante el fracaso de la cultura hegemónica para superar las barreras de la comunicación intercultural, y reconociendo la diversidad como eje vertebrador de la sociedad, es necesario construir “terceras culturas” que permitan una comunicación intercultural efectiva. Tomando como referencia la Escuela de Palo Alto, California, y el interaccionismo simbólico, se define la tercera cultura como una subcultura que se produce en una situación comunicativa con el fin de conseguir unos objetivos determinados, mediante ajustes de la conducta, para la construcción de una experiencia común. Esta tercera cultura aparece en tres ámbitos: el individual, el organizacional y el mediado. En estos tres ámbitos, cuando dos individuos ponen en contacto sus necesidades y sus experiencias, se gestiona una tercera cultura que genera interdependencia.

El desarrollo de estas y otras teorías ha permitido diseñar instrumentos que permitan evaluar la competencia comunicativa intercultural de un

individuo, principalmente a través de los trabajos de Bennett, utilizando el inventario de desarrollo intercultural (Bennett, 1998) y el de Chen y Starosta (2000), que proporcionan ambos información sobre la capacidad personal y/o grupal para la comunicación intercultural.

El modelo de Bennett (1998) fue desarrollado en Oregón y se denomina Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Desde una perspectiva evolutiva, explica las reacciones de las personas respecto a la diferencia cultural. Se trata de un modelo de seis etapas de desarrollo de la llamada “sensibilidad intercultural”. Las tres primeras etapas son designadas como “etnocéntricas”, pues la persona valora, de manera acentuada, la primacía de su propia cultura de origen. En ella se encuentran las etapas de negación, defensa y minimización. Las tres siguientes son llamadas “etnorelativas”: la persona relativiza esta superioridad y, gracias a un trabajo positivo sobre sus propias experiencias de vida, llega a desarrollar verdaderamente un cierto grado de sensibilidad intercultural. Las etapas etnorelativas se denominan de aceptación, adaptación e integración.

Este modelo se caracteriza por tres rasgos fundamentales. El primero se refiere a la posibilidad de aplicación que tiene el modelo en diferentes contextos socioculturales, ya que las etapas se presentarían en todo tipo de situación y cultura. El segundo se refiere a la amplitud de sus etapas, ya que toda persona puede desarrollar un cierto grado de sensibilidad intercultural, lo que implica que se puede pasar de una etapa a la otra a través de, por ejemplo, acciones de sensibilización, formación, trainings, encuentros informales, historia de vida, etc., y que la sensibilidad intercultural es susceptible de ser educada. El tercer rasgo hace alusión a la importancia de las experiencias e historias de vida individuales, ya que situarse en una u otra etapa dependerá, en gran medida, de la calidad de las experiencias de vida que una persona ha tenido (Montoya, 2007).

El modelo de competencia comunicativa intercultural de Chen y Starosta (2000), en el cual se fundamenta nuestra investigación, tuvo como referencia los trabajos previos de Bennett (1986) y Belay (1993). Este modelo se basa en la construcción de

la multiculturalidad de forma interactiva (interactive multiculture building). En él se pretende promover actitudes de reconocimiento, respeto, tolerancia e integración de las diferencias culturales para construir una ciudadanía global. Representa un proceso de transformación de interdependencia simétrica que puede ser explicado desde tres perspectivas: cognitiva (conciencia intercultural), comportamental (habilidad intercultural) y afectiva (sensibilidad intercultural).

La dimensión cognitiva enfatiza el cambio del pensamiento individual sobre el entorno, a través de la comprensión de las características distintivas de uno(a) mismo(a) y de otras culturas. Se trata del proceso de reducción del nivel de ambigüedad situacional y de incertidumbre en las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). Se promueve la oportunidad de desarrollar la conciencia de las dinámicas culturales mediante un doble aspecto de comprensión de la realidad: la autoconciencia y la conciencia cultural.

La dimensión comportamental de la competencia comunicativa intercultural, se entiende como el conjunto de habilidades verbales que evidencian una adaptación de la conducta que favorece la comunicación eficaz, destacando la flexibilidad del comportamiento y el manejo de la interacción, entre otras.

La dimensión afectiva, denominada como sensibilidad intercultural (intercultural sensitivity), se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes. Se basa en que una persona competente interculturalmente es capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales (Chen y Starosta, 1996). En este sentido, destacan las siguientes habilidades:

- a) El autoconcepto (self-concept), referido al modo en que una persona se ve a sí misma, el cual se encuentra muy relacionado con la autoestima y la confianza que un sujeto pone en sus relaciones con otros.
- b) La apertura de mente (open-mindedness), característica que favorece la aceptación de las explicaciones de los(as) demás, así como el

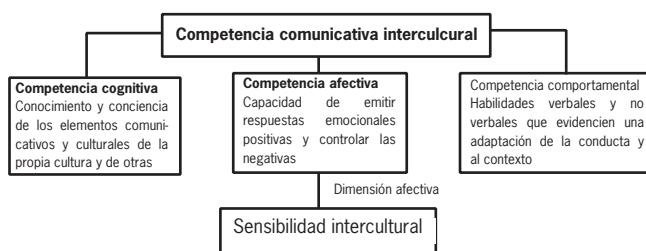
reconocimiento, la apreciación y la aceptación de diferentes visiones e ideas en la interacción intercultural.

- c) Actitudes de no juzgar (nonjudgmental attitudes), lo que significa no mantener prejuicios que impidan la escucha sincera del otro(a) durante la comunicación. Se nutre así un sentimiento de disfrute sobre las diferencias culturales en las interacciones interculturales.
- d) Empatía, referida a la capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción.
- e) Autorregulación (self-monitoring), capacidad de detectar coacciones situacionales para regularse y cambiar los propios comportamientos.
- f) Implicación en la interacción (interaction involvement), característica que comprende tres conceptos: sensibilidad (responsiveness), atención (attentiveness) y perspicacia (perspiciveness).

Este modelo es de gran importancia para el sistema educativo español, ya que, como las cifras demuestran (Cubero, 2010), el país no solo debe hacer frente adecuadamente a la multiculturalidad, sino también el multilingüismo. Por lo tanto, a través del desarrollo de las habilidades mencionadas, los niños y jóvenes mejorarían sus procesos de socialización mediante el contacto con otros culturalmente diferentes, siendo el profesor un mediador entre los estudiantes, las lenguas y las culturas.

Como hemos referido con anterioridad, la competencia comunicativa intercultural está integrada por diversas habilidades (véase Figura 3), agrupadas en las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental (Chen, 1998). A partir de los antecedentes expuestos, resulta fácil comprender que hay diferentes tipos de competencias interculturales, si bien esta investigación se centra en aquellas capacidades empleadas para emitir respuestas emocionales positivas y controlar las emociones que pueden perjudicar la comunicación intercultural, lo que Chen y Starosta (1998) proponen en su modelo de competencias interculturales bajo la denominación de sensibilidad intercultural (intercultural sensitivity).

Figura 3. Competencia comunicativa intercultural.



Fuente: Aguaded, E.M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad: Retos del s. XXI, Universidad de Granada, p.3.

Estas competencias pueden requerir de una adaptación considerable a nuevos estilos de comunicación y reglas, también a nuevas formas de relacionarse con los demás. En la práctica, este modelo no espera que las minorías étnicas que integran los centros educativos olviden lo propio de ellos, pero sí plantea el adaptarse a un cambio de códigos que les ayude a entender su forma cultural, manera de pensar y comportamiento y, además, a aceptar la cultura anfitriona (Pusch, 2005).

Comunicación intercultural como agenda de investigación emergente: proyecciones e implicaciones para la práctica educativa

En el ámbito educativo, los estudiantes han de ser capaces de apreciar la estética de una cultura, conectar emocionalmente y desarrollar una actitud realmente positiva hacia la misma. Esto no significa relacionarse con cada valor o práctica de una cultura, pero sí sentir un respeto saludable y una aceptación de su lógica interna. Vilà (2008) señala que gran parte de las propuestas educativas que tienen por objeto el desarrollo de los aspectos cognitivos, comportamental y afectivos de la comunicación, se centran en contenidos referentes a la detección y superación de estereotipos y prejuicios, también sobre el racismo, más que sobre el desarrollo/educación de esta capacidad. Por lo tanto, sería deseable proponer situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes: (a) disfrutar de la interacción con personas de distinta cultura, (b) desarrollar expectativas de poder y establecer buenas relaciones con personas de distinta cultura e (c) intercambiar

experiencias, significados y cosmovisiones distintas. Desde nuestra perspectiva, estos objetivos podrían orientar futuras propuestas de programas de intervención para educar la competencia comunicativa intercultural.

En el ámbito del profesorado, son diversos los campos de acción que quedan trazados, por ejemplo en el plano de actitudes, incorporación de módulos/área/contenidos en las materias del currículum, relacionados con la comunicación intercultural desde una perspectiva interdisciplinaria, diseño y evaluación de instrumentos y programas específicos para diagnosticar y desarrollar la sensibilidad intercultural, entre otros.

Conclusiones

La revisión de los modelos de comunicación intercultural nos ha llevado a precisar entre conceptos de competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural y sus dimensiones. La competencia comunicativa intercultural incluye las habilidades necesarias para interactuar, relacionarse o afrontar los entornos multiculturales, mientras que la sensibilidad intercultural (dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural) integra habilidades como el respeto, el aprecio, la empatía y la aceptación de otras culturas, así como el rechazo al etnocentrismo y al prejuicio.

Constituir una agenda de investigación requiere de múltiples estudios que proporcionen descripciones y explicaciones, desde diversas perspectivas, al fenómeno objeto de estudio. Los trabajos en comunicación intercultural realizados hasta la fecha (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2006) señalan tres campos necesarios de atender a través de la investigación. El primero de ellos es la sensibilidad intercultural en las primeras edades. El segundo es la incorporación del género como objeto de estudio. El tercero es el diseño de instrumentos fiables y válidos, que permitan identificar y diagnosticar la competencia intercultural y promover innovaciones y experimentaciones para explicar cómo se desarrollan estas capacidades.

Rodrigo (1999) señala que la agenda de investigación en comunicación intercultural es reciente

y que, por lo tanto, los resultados que se puedan obtener tienen limitaciones importantes que se deben valorar; por ejemplo, la consideración de los contextos donde se ha investigado, la aproximación metodológica y la delimitación conceptual al momento de integrarlos en una agenda.

A partir de la consideración anterior, podemos mencionar algunos temas sobre los cuales se podrían orientar futuros trabajos. Uno de ellos, es la investigación sobre metodologías de enseñanza que apunten directamente a favorecer competencias comunicativas interculturales. Para Aguado (2005), estas formas de intervención podrían estar basadas en programar acciones que conlleven la interacción intercultural, con la que parece que tanto disfrutan los alumnos, el aprendizaje de idiomas diferentes al propio, el conocimiento y la relación con personas de otras culturas o la posibilidad de desplazarse a otros países para realizar períodos de estudios cortos o prolongados, de modo que les permitiera sumergirse en culturas diferentes y en lenguas diferentes a la propia. Para ello, es necesario contar con una mayor documentación que avale que este tipo de acciones efectivamente mejoran la comunicación intercultural y, en consecuencia, requieren de una programación y recursos específicos.

Otro aspecto que se debería trabajar más a través de la investigación, es el sentido de ciudadanía global, que se relaciona con una de las últimas dimensiones incorporadas a la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural por Chen y Starosta (2000), denominada como apertura de mente (open mindedness). Para Pusch (2005), el desarrollo de estas competencias incluiría habilidades como analizar eventos desde diferentes perspectivas, lograr un entendimiento y conciencia de la complejidad que encierran las diferencias culturales.

Desde una perspectiva metodológica, trabajos previos (Areizaga, 2001; Trujillo, 2005) sugieren el empleo de técnicas etnográficas para aproximarse a la problemática de la comunicación intercultural. Como señala Rodrigo (1999), ver la cultura desde dentro.

Como se puede observar, debido a las implicaciones educativas que poseen los conocimientos,

actitudes y capacidades de la competencia comunicativa intercultural, la investigación en este ámbito es clave para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad cada vez más multicultural y plurilingüe, aprendizaje que se gesta en el seno familiar y escolar.

Referencias

- Abe, H. & Wiseman, R. (1983). A Cross-Cultural Confirmation of the Dimension of Intercultural Effectiveness. In *International Journal of Intercultural Relations*, 7, 53-67.
- Anderson, P., Lawton, L., Rexeisen, R. & Hubbard, A. (2006). Short-term Study Abroad and Intercultural Sensitivity: A Pilot Study. In *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Banks, J. & Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennett, M. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. In *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bradford, L., Allen, M. & Beisser, K. (2000). Meta-analysis of Intercultural Communication Competence Research. In *World Communication*, 29, 28-51.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communication Competence*. New York: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). On Being “Bicultural” and “Intercultural”. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 50-66). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. New York: Multilingual Matters.
- Collier, M. (1996). Communication Competence Problematic in Ethnic Friendships. In *Communication Monographs*, 63, 314-336.
- Cushner, K. & Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education. Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Chaisrakeo, S. & Speece, M. (2004). Culture, Intercultural Communication Competence and Sales Negotiation:

- A Qualitative Research Approach. In *Journal of Business Industrial Marketing*, 19, 267-282.
- Chen, G. (2002). Perceptions of Intercultural Interaction and Communication Satisfaction: A Study on Initial Encounters. In *Communication Research*, 15, 133-147.
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- Euwema, C. & Van Emmerik, I. (2007). Intercultural Competencies and Conglomerated Conflict Behaviors in Intercultural Conflicts. In *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 427-441.
- Fantini, A. (1995). Language, Culture, and World View: Exploring the Nexus. In *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143-153.
- Fisher, G. & Hartel, C. (2003). Cross-Cultural Effectiveness of Western Expatriate-Thai Client Interactions: Lessons Learned for IHRM Research and Theory. In *Cross Cultural Management*, 10(4), 4-28.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gibson, D. & Zhong, M. (2005). Intercultural Communication Competence in the Healthcare Context. In *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 621-634.
- Gudykunst, W. & Hammer, M. (1984). Dimensions of Intercultural Effectiveness: Culture Specific or Culture General? In *International Journal of Intercultural Relations*, 8, 1-10.
- Hajek, C. & Giles, H. (2003). New Directions in Intercultural Communication Competence: The Process Model. In J. Greene & B. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 935-957). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammer, M. (1987). Behavioral Dimensions of Intercultural Effectiveness: A Replication And Extension. In *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.
- Hammer, M. (2005). The Intercultural Conflict Style Inventory: A Conceptual Framework and Measure of Intercultural Conflict Resolution Approaches. In *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 675-695.
- Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The *Intercultural Development Inventory*. In *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Havighurst, R. (1957). The Social Competence of Middle-Aged People. In *Genetic Psychology Monographs*, 56, 297-375.
- Heyward, M. (2002). From International to Intercultural: Redefining the International School for a Globalized World. In *Journal of Research in International Education*, 1, 9-32.
- Hopkins, S., Hopkins, W. & Hoffman, K. (2005). Domestic Intercultural Service Encounters: An Integrated Model. In *Managing Service Quarterly*, 15, 329-343.
- Howard-Hamilton, M., Richardson, B. & Shuford, B. (1998). Promoting Multicultural Education: A Holistic Approach. In *College Student Affairs Journal*, 18, 5-17.
- Julve, M. y Palomo, B. (2005). La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios. En *Revista Glosas Didácticas*, 15(2), 26-38.
- Kayes, D., Kayes, A. & Yamazaki, Y. (2005). Essential Competencies for Cross-Cultural Knowledge Absorption. In *Journal of Managerial Psychology*, 20, 578-589.
- Kim, B., Cartwright, B., Asay, P. & D'Andrea, M. (2003). A Revision of the Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey. In *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36, 161-180.
- King, P. & Baxter, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. In *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- Koester, J. & Olebe, M. (1988). The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Assessment. In *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- Kupka, B. (2008). *Creation of an Instrument to Assess Intercultural Communication Competence for Strategic International Human Resource Management*. (Unpublished doctoral dissertation). Otago, New Zealand: University of Otago.
- Ladson, G. (1994). *Dreamkeepers: Successful Teachers of African-American Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Li, L., Kim, B. & O'Brien, K. (2007). An Analogue Study of the Effects of Asian Cultural Values and Counselor Multicultural Competence on Counseling Process. In

- Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 90-95.
- Martin, J. & Hammer, M. (1989). Behavioral Categories of Intercultural Communication Competence: Everyday Communicators' Perceptions. In *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 303-332.
- Martin, J., Hammer, M. & Bradford, L. (1994). The Influence of Cultural and Situational Contexts on Hispanic and Non-Hispanic Communication Competence Behaviours. In *Communication Quarterly*, 42, 160-179.
- Milhouse, V. (1993). The Applicability of Interpersonal Communication Competence to the Intercultural Communication Context. In R. Wiseman & J. Koesler (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 184-203). Newbury Park, CA: Sage.
- Prechtel, E. & Lund, A. (2007). Intercultural Competence And Assessment: Perspectives from the INCA Project. In H. Kotthoff & H. Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of Intercultural Communication* (pp. 467-490). New York: Mouton de Gruyter.
- Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. In *Language and Intercultural Communication*, 7, 254-266.
- Smith, M. (1966). Explorations in Competence: A Study of Peace Corps Teachers in Ghana. In *American Psychologist*, 21, 555-566.
- Spitzberg, B. (2000). What is Good Communication? In *Journal of the Association for Communication Administration*, 29, 103-119.
- Spitzberg, B. (2003). Methods of Skill Assessment. In J. Greene & B. Burleson (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 93-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spitzberg, B. (2007). CSRS: *The Conversational Skills Rating Scale: An Instructional Assessment of Interpersonal Competence*. (NCA Diagnostic Series, 2nd ed.). Annandale, VA: National Communication Association.
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 1-52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Spitzberg, B. & Cupach, W. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Spitzberg, B. & Cupach, W. (2002). Interpersonal Skills. In M. Knapp & J. Daly (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 564-611). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stomfay-Stitz, A. (1993). *Peace Education in America, 1928-1990: Sourcebook for Education and Research*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Sue, D. (2001). Multidimensional Facets of Cultural Competence. In *Counseling Psychologist*, 29, 790-821.
- Ting-Toomey, S. (2007). Researching Intercultural Conflict Competence. In *Journal of International Communication*, 13, 7-30.
- Ting-Toomey, S. & Kurogi, A. (1998). Facework Competence in Intercultural Conflict: An Updated Face-Negotiation Theory. In *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187-225.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. En *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Valentine, D. & Yunxia, Z. (2001). In this Issue: Using Knowledge Based Approach to Develop Student Intercultural Competence in Industry. In *Business Communication Quarterly*, 64, 102-109.
- Wiseman, R. & Abe, H. (1984). Finding and Explaining Differences: A Reply to Gudykunst and Hammer. In *International Journal of Intercultural Relations*, 8, 11-16.