

D

ESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

CAPÍTULO 7



INTRODUCCIÓN

En capítulos anteriores se ha evidenciado la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Destacamos también el modelo de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural, así como el análisis de las necesidades del alumnado del Baix Llobregat para afrontar la comunicación intercultural.

De este modo, una vez planteadas la realidad multicultural de los centros educativos, la realidad comunicativa intercultural, en qué consiste la competencia comunicativa intercultural y cómo podemos evaluarla, es en este capítulo donde nos planteamos cómo desarrollar estas competencias mediante un programa de intervención educativa.

Para ello, se plantean inicialmente los modelos de intervención presentes en los programas de desarrollo de competencias comunicativas interculturales. A partir del planteamiento de los posibles modelos de intervención, se profundiza en las diversas aproximaciones a los objetivos, contenidos y técnicas que se plantean para el diseño de un programa para la mejora de competencias comunicativas interculturales.

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 (Padró, 1997). 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 alumnado.

Todas estas dificultades se ven reforzadas ante la escasez de tratados fundamentales sobre intervención educativa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983), teniendo en cuenta que la mayoría parten de una visión occidental. Al mismo tiempo, 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 (Gudykunst et al., 1996).

2. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES EN LOS PROGRAMAS DE MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Intervenir en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural supone la selección de objetivos, contenidos de aprendizaje y tipos de actividades. En esta elección subyace en el fondo, la elección de un modelo de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

La **selección de objetivos** que contempla una intervención para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales es uno de los primeros aspectos a tener en cuenta para el diseño de un programa (Brislin, 1997; Gudykunst et al., 1996). No obstante, los objetivos que debería contemplar un programa obtienen una gran diversidad de perspectivas (Chen y Starosta, 1998). En general en todo programa, los objetivos responden al desarrollo de la habilidad de interactuar efectivamente entre individuos de referentes culturales distintos que se evidencian en valores culturales, estilos comunicativos, normas y comportamientos distintos (Gudykunst y Hammer,



1983). Objetivos más específicos se plantearán en función del tipo de programa a desarrollar y del modelo o modelos que subyacen (Gudykunst et al., 1996).

No obstante, se diferencia entre aproximaciones educativas generales para la mejora de competencias interculturales, y otras aproximaciones más específicas para la mejora de competencias implicadas en el desarrollo de tareas concretas. En otras palabras, se diferencia entre la **educación** (*education*) en competencias comunicativas interculturales, y la **formación** (*training*¹) en competencias comunicativas interculturales (Bennett, 1986; Gudykunst et al., 1996; Gudykunst y Hammer, 1983). No obstante, también se utilizan otras denominaciones específicas como la de *transformación intercultural* (Adler, 1987), para definir el proceso de cambio en las personas a nivel cognitivo, afectivo y comportamental, sobrepasando sus propios límites culturales.

Desde esta óptica, esta investigación se centra en la perspectiva educativa, es decir no se basa en el desarrollo de unas competencias concretas que se estiman como básicas para un lugar determinado (a menudo laboral u ocupacional), sino que parte de un modelo mucho más amplio y genérico de desarrollo de competencias comunicativas interculturales fundamentales para la convivencia y las relaciones interculturales.

Diversas perspectivas proponen objetivos generales que de alguna forma plantean la conjunción de más de un modelo de intervención. Por ejemplo, Warren y Adler (1977) identifican los siguientes objetivos, claramente orientados a la formación (*training*):

- 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*

¹ Para profundizar en algunas dificultades en la traducción de conceptos como el de *training* en el contexto español se recomienda consultar a Padró (1997) Págs. 257-262

- 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 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 objetivos relativos a contenidos cognitivos, pasando por aspectos afectivos y finalizando en las últimas etapas, con objetivos referentes a contenidos más comportamentales. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos de forma progresiva:

- Seleccionar información entre las alternativas
- Aplicar los aprendizajes a la toma de decisiones
- Identificar las generalizaciones para modificar la percepción de los sucesos
- Dominar los contenidos de aprendizaje
- Sensibilizarse con aspectos culturales que favorezcan la interacción intercultural
- Cambiar aspectos actitudinales para mejorar la capacidad de empatía
- Controlar las emociones y el comportamiento incrementando la capacidad de adaptación
- Adoptar una nueva forma de percibir y actuar para mejorar su comportamiento en encuentros interculturales
- Integrar los cambios emocionales y perceptivos que regulan su comportamiento

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 una 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; finalmente, a nivel comportamental, reducir el número de comportamientos negativos, potenciando comportamientos que favorezcan las relaciones interculturales. Por otra parte, 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; comportamentalmente, ayudar a desarrollar habilidades necesarias para interactuar de forma efectiva en encuentros interculturales. En este sentido, 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 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

A nivel comportamental, se plantean los siguientes objetivos formativos:

- Desarrollar mejores relaciones interpersonales en grupos interculturales
- 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

- Alcanzar los objetivos que nos planteamos en la comunicación intercultural

Por otra parte, la **selección de contenidos** concretos a desarrollar desde una intervención, es un aspecto fundamental en el diseño de un programa orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural. Por supuesto, tanto la selección como la mayor o menor presencia de unos contenidos u otros vendrá supeditado en gran medida al modelo o modelos de intervención bajo los que se ampara el programa, así como los objetivos específicos del mismo.

La selección de los contenidos concretos a desarrollar desde el programa también puede venir condicionada por otros factores como el tiempo en que se dispone para la aplicación del programa, la experiencia del equipo docente, así como el nivel de conocimientos previos del alumnado (Brislin et al., 1983). No obstante, intervienen elementos como:

- Una aproximación general o concreta a la cultura.
- El equilibrio entre componentes cognitivos, afectivos y comportamentales.

Para el desarrollo de competencias interculturales existen dos aproximaciones generales 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 desde **aproximaciones culturales generales**, así como desde **aproximaciones culturales específicas**.

Uno de los aspectos que proporcionan mayores diferencias entre los programas e intervenciones educativas en la temática de la comunicación intercultural, es la selección de contenidos. La mayor parte de acciones 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). Este tipo de contenidos, va en estrecha relación al modelo de intervención que subyace al programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

Concretamente, en el ámbito cognitivo, los programas y materiales para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural trabajan fundamentalmente el conocimiento de la diversidad cultural, centrándose en diversas culturas de forma separada. Algunos

ejemplos: (Mans Unides, 1992, 1993; Navarro y Zegri, 1995; Rothlein y Wild, 1993). En algunos casos, centrándose específicamente en algunos aspectos de comunicación intercultural, como por ejemplo en la comunicación no verbal en distintos países o culturas. Por otra parte, también se trabajan aspectos de autopercepción, consciencia y conocimiento de los propios valores culturales y de los demás².

Por otra parte, gran parte de los materiales que tienen por objetivo el desarrollo de aspectos afectivos se centran en contenidos referentes a la detección y superación de estereotipos y prejuicios: algunos ejemplos (Grasa y Reig, 1998-1; Pezzullo y Wood, 2001). Al mismo tiempo, hay una gran cantidad de materiales que versan sobre la temática del racismo Algunos ejemplos: (AAVV, 2002; Estable, Meyer, y Pon, 1997; Luchtenberg,). Finalmente, respecto al componente comportamental, gran parte de los materiales existentes, se centran en habilidades interculturales transversales para la mejora de las relaciones humanas entre personas de distinta cultura.

Una vez se tienen muy claros los objetivos y contenidos que se pretenden desarrollar mediante el programa y se parte de un modelo o varios modelos de intervención concretos, se plantean otros interrogantes acerca del tipo de materiales a desarrollar (soporte, tipo de actividad, recursos necesarios, ...), qué materiales pueden implicar y motivar más al alumnado, la temporalización de las actividades, las dificultades potenciales del material, así como la capacidad de coordinación con otros profesionales del mismo centro educativo (Brislin, 1997).

Las **actividades de intervención** para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural pueden ser muy variadas en sus aproximaciones y uso, aunque nos remiten en general a una serie de técnicas específicas que Chen y Starosta (1998) destacan como más adecuadas para los programas de formación intercultural³:

² Todas los títulos de las actividades que a continuación se nombran, han sido traducidos al castellano. No obstante en los anexos, se encuentran los títulos en el idioma original, así como las referencias bibliográficas donde estas actividades son accesibles.

³ El *role-playing* es la representación de unos papeles o roles, en una reproducción simulada de una situación potencialmente real, donde se vivencia intelectual y afectiva y comportamentalmente. El *estudio de casos* son descripciones realistas sobre acontecimientos culturales complejos, favoreciendo su análisis crítico, la discusión y el consenso. El *incidente crítico* en cambio, presenta aspectos controvertidos o conflictos para esrimular la discusión. Finalmente, las *simulaciones* son puestas en escena de hechos y características de una cultura (por ejemplo) donde las personas participantes deben observar e interactuar de forma simulada; representan un nivel de dramatización mucho mas elaborado que el role-playing, con

- La dramatización o role-playing
- El estudio de casos
- El incidente crítico
- Las simulaciones

Por otra parte, algunas de las técnicas utilizadas en programas más recientes, utilizan instrumentos tecnológicos como el video para la reproducción de películas que contienen elementos de comunicación intercultural a tratar⁴, o los ordenadores con conexión a internet y diversos accesorios como la webcam para posibilitar el intercambio intercultural entre personas de diversas partes del mundo. De hecho existen diversas websites dirigidas especialmente para fomentar el contacto intercultural y programas para trabajar diversos aspectos, entre ellos la comunicación intercultural⁵.

En general, en los programas y materiales interculturales actuales, se utilizan actividades bastante variadas. Aunque a pesar de dicha diversidad se mantienen ciertas tendencias en función de que se trabajen aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales (Gudykunst et al., 1991). En este sentido, se recomiendan actividades como la lectura de casos, discusiones grupales, análisis de películas de video, y sesiones de discusión en pequeño grupo, para el desarrollo de competencias cognitivas. Mientras que para favorecer los aspectos afectivos, se recomiendan técnicas de simulación, dramatización y role-playings. Finalmente, técnicas como la observación de encuentros interculturales, el contacto intercultural, experiencias de campo, o simulaciones, se proponen para el desarrollo de la competencia comportamental.

Si se profundiza en el análisis de programas específicos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, un primer elemento obvio es la escasez de este tipo de programas, sobre todo en el contexto español (Padró, 1997). No obstante, es cierto que varios de los elementos que caracterizarían un programa de estas

muchos más personajes en un entramado de la historia (algunos ejemplos pueden ser consultados en una tabla con referencias bibliográficas que se encuentra en el anexo 3: Bafa Bafa o Barnga).

⁴ Para acceder a un análisis exhaustivo acerca de posibles películas a trabajar en el ámbito de la comunicación intercultural, se aconseja consultar a Padró (1997) Págs. 327-334

⁵ Por ejemplo la website de epals (<http://www.epals.com>)



características, pueden encontrarse en materiales y programas⁶ que trabajan temas más amplios, como la educación intercultural o la resolución positiva de conflictos interculturales, en los que la comunicación intercultural es un elemento más (Alzate 2000a, Alzate 2000b). Desde algunas perspectivas, se plantea esta diversidad de aproximaciones como una dificultad potencial al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, dada la gran cantidad de variables que se encuentran relacionadas (Gudykunst et al., 1996).

Una segunda conclusión a la que es fácil llegar también, es la falta de sistematización y fundamentación teórica de muchos de estos materiales y programas. Desde algunas perspectivas pioneras ya se puso de manifiesto la necesidad de una mayor relación entre los materiales y programas desarrollados y su fundamentación teórica (Gudykunst y Hammer, 1983; Landis y Bhagat, 1996), así como la necesidad de una mayor rigurosidad en la fundamentación teórica de los programas desarrollados (Landis y Bhagat, 1996).

A escala general, las propuestas de intervención van dirigidas a un amplio sector: mayoritariamente están pensados para la educación formal, y mayoritariamente en los periodos de educación primaria y secundaria. No obstante, también se plantean algunos materiales en educación infantil, en la universidad (Padró, 1997), como también dirigida 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).

A continuación se profundiza en 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 comunicativa intercultural.

⁶ En el anexo 3 puede consultarse un listado de actividades donde se trabajan competencias interculturales.

3. MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Existe una gran diversidad de modelos de intervención que se proponen para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. Habitualmente, en un mismo programa se parte de diversos modelos simultáneamente, aunque difícilmente se puede encontrar un único programa que ponga de manifiesto la totalidad de los modelos posibles de aproximación al desarrollo de competencias interculturales.

En este sentido, que en una intervención educativa se prioricen unos modelos por encima de otros, puede darse a diversas consideraciones como el acceso a recursos, el tiempo disponible para organizar la intervención, el número de participantes, la experiencia y formación del profesorado, la motivación del profesorado, o la diversidad del alumnado (Brislin, Landis, y Brandt, 1983).

En la tabla 5.1 se presentan a modo de resumen algunas de las tipologías tradicionales de modelos de programa de intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural; así como las nuevas tendencias en organizar dichos modelos. La tabla se organiza a partir de dos dimensiones fundamentales acerca de la metodología utilizada:

- Una orientación expositiva hace referencia a metodologías de exposición y / o transmisión de conocimientos.
- Una orientación experiencial hace referencia a metodologías dirigidas a que las personas participantes del programa pasen por procesos experienciales simulados o reales.

Paralelamente, entre ambas orientaciones las diferencias fundamentales repercuten en los objetivos y contenidos del programa. En este sentido, se distinguiría entre aquellos modelos que tienen una orientación a objetivos y contenidos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural, y que consecuentemente utilizan unas estrategias y técnicas expositivas adecuadas a estos objetivos; y aquellos modelos que tienen una orientación más comportamental y afectiva, partiendo de estrategias y

técnicas que requieren una mayor experiencia e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

En base a las diversas clasificaciones pueden resumirse los siguientes siete modelos básicos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que podemos separar en función de su orientación cognitiva o experiencial (Gudykunst y Hammer, 1983), tal como se han presentado en la tabla 3.4.

- Desde una orientación expositiva: el modelo cognitivo, el modelo de atribución de significados, el modelo de autoconciencia cultural, el modelo de conciencia cultural
- Desde una orientación experiencial: el modelo de transformación comportamental, el modelo de aprendizaje experiencial, y el modelo interaccional.

Tabla 7.1 Taxonomías de programas de comunicación intercultural

	Orientación Expositiva				Orientación Experiencial		
Downs (1969)	Modelo Intelectual		Modelo de autocon-ciencia cultural	Modelo de conciencia cultural		Modelo de simulación	
Gudykunst (1977)	Modelo intelectual		Modelo de autocon-ciencia cultural	Modelo de conciencia cultural	Modelo comportamental	Modelo de simulación	Modelo de interacción
Warren y Adler (1977)	Modelo cognitivo - didáctico		Modelo afectivo - personal		Modelo práctico funcional	Modelo experiencial	
Brislin, Larsen y Bardt (1983)	Modelo de información	Modelo de atribución		Modelo de conciencia cultural	Modelo de modificación cognitivo - comportamental	Modelo de aprendizaje experiencial	Modelo de interacción
Bennett (1986)	Modelo intelectual		Modelo de autocon-ciencia cultural	Modelo de conciencia cultural		Modelo de formación de área	
Brislin (1994)	Modelo cognitivo	Modelo de atribución	Modelo de autocon-ciencia cultural		Modelo comportamental	Modelo experiencial	
Chen y Starosta (1998)	Modelo de aula		Modelo de autocon-ciencia cultural	Modelo de conciencia cultural	Modelo comportamental	Modelo de simulación	Modelo interaccional

Como se observa en la tabla, una de las tipologías pioneras en la identificación de modelos de intervención para el desarrollo de competencias comunicativa interculturales es la de Downs en 1969 (Gudykunst y Hammer, 1983), que distinguió 4 modelos, con escasa presencia de aproximaciones experienciales. Del mismo modo, Bennett (1986) parte de cuatro modelos sin tener en consideración aproximaciones más interactivas en el desarrollo de competencias comunicativas interculturales.

De hecho, a lo largo de la experiencia, ha sido demostrada (Gudykunst y Hammer, 1983) la ineficacia de los modelos más expositivos de forma aislada, por diversas razones: no permiten mejorar los comportamientos del propio alumnado; se trabaja a un nivel cognitivo, olvidando aspectos afectivos; no se trabajan aspectos aplicados o prácticos; y no se atiende a situaciones interculturales reales (Gudykunst y Hammer, 1983).

Como crítica a estos modelos, surgió el modelo de simulación, como una primera propuesta a las técnicas más experienciales y de implicación del alumnado. La movilidad cultural destaca como más beneficiosa, permitiendo el aprendizaje intercultural de forma cognitiva, afectiva y comportamental (Gudykunst y Hammer, 1983). Se sostiene que a través de la experiencia transcultural se favorece reelaborar las percepciones culturales (Lynch, 1992).

En la actualidad existe un cierto consenso en identificar modelos o aproximaciones en los programas de desarrollo de competencias interculturales incluyendo también modelos desde una orientación más experiencial de los y las participantes, como por ejemplo el modelo de interacción (Brislin et al., 1983; Chen y Starosta, 1998; Gudykunst y Hammer, 1983; Gudykunst, Hammer, y Wiseman, 1977). En este sentido, Brislin, Landis y Brandt (1983), Gudykunst (1977) y Brislin (1994) identifican modelos similares aunque con denominaciones un tanto diversas. Chen y Starosta (1998) plantean un esfuerzo de compilación de seis modelos basándose en muchos de estos modelos tradicionales y las nuevas tendencias.

Otros posicionamientos organizan los modelos de intervención en estas temáticas partiendo de una clasificación explícita según los contenidos y la metodología:

expositiva o experiencial. Este es el caso de la clasificación pionera de Warren y Adler (1977) entre 4 modelos básicos: una aproximación práctica funcional basada en tareas específicas a desarrollar en el contexto cultural; una aproximación cognitiva – didáctica, basada en una presentación tradicional de contenidos cognitivos; una aproximación afectiva personal, basada en la conciencia cultural propia; y una aproximación experiencial, donde predomina la participación e implicación del alumnado.

Clasificaciones como la de Triandis en 1977 (Gudykunst y Hammer, 1983) diversifican aquellas aproximaciones cognitivas, afectivas y comportamentales, en función de si se trata de una aproximación cultural específica o general. Desde algunos estudios (Bennett, 1986; Landis y Bhagat, 1996), se propone una clasificación en función tanto de los contenidos (cultura específica o general), como de los objetivos (afectivos o cognitivos). Triandis (1977) propone seis modelos basados también en los contenidos y el enfoque del programa: formación afectiva, cognitiva, comportamental, específica, general, de introspección.

Kim y Ruben (1992) plantean dos aproximaciones básicas a la formación en habilidades comunicativas interculturales: por un lado, el enfoque de la comunicación intercultural como un problema (*intercultural communication-as-problem*) y la comunicación intercultural como enriquecimiento (*intercultural communication-as-learning/growth*); para distinguir de esta manera aquellos enfoques basados en la conceptualización del choque cultural y de los procesos de adaptación cultural como traumáticos y difíciles y de aquel enfoque alternativo creado por Adler (1987) centrado en los valores de crecimiento personal y enriquecimiento cultural.

En resumen, y considerando las tipologías anteriormente comentadas, podemos distinguir siete modelos de intervención para el desarrollo de competencias interculturales: el modelo cognitivo, el modelo de atribución de significados, el modelo de autoconciencia cultural, el modelo de conciencia cultural, el modelo de transformación comportamental, el modelo de aprendizaje experiencial y el modelo interaccional. Aunque en los próximos apartados pasamos a detallar cada uno de ellos junto a una valoración de sus aportaciones y limitaciones, en la tabla 7.2 resumimos las principales características de cada uno de ellos, distinguiendo entre los objetivos pedagógicos, los contenidos y el tipo de actividades más frecuentes.

Tabla 7.2 Modelos de intervención para el desarrollo de competencias interculturales

MODELO	GENERALIDADES	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
COGNITIVO	Se basa en una aproximación a los contenidos conceptuales.	Desarrollar conocimientos sobre aspectos culturales.	Aspectos culturales específicos de un contexto.	Lecturas, películas, clases magistrales, presentaciones.
ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADOS	Explicación del comportamiento de los demás, desde su punto de vista.	Analizar las situaciones desde el punto de vista de las otras personas.	Empatía, estereotipos y prejuicios.	Incidentes críticos y análisis de casos.
AUTOCONCIENCIA CULTURAL	Se basa en la comprensión de uno mismo como ser cultural.	Objetivos introspectivos y de interiorización cultural.	Elementos culturales propios.	<i>Training group</i> y clarificación de valores.
CONCIENCIA CULTURAL	Se basa en la comprensión de aspectos culturales tanto propios como ajenos.	Desarrollar el conocimiento sobre las demás culturas a partir de la propia.	Aproximaciones culturales generales.	Análisis de películas o documentales, incidentes críticos y <i>contrast american</i> .
TRANSFORMACIÓN COMPORTAMENTAL	Se basa en habilidades de comportamiento básicas.	Enseñar habilidades de comportamiento de una cultura específica.	Soluciones a problemas o conflictos muy específicos.	Simulaciones, role-playing y ejercicio comportamental.
APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	Procesos experienciales, implicación en un contexto similar a una cultura.	Superar sentimientos de frustración y desarrollar actitudes positivas.	Se van modificando en función de las necesidades de las personas.	Role-playing, <i>teatro intercultural</i> , viajes de campo e inmersión cultural.
INTERACCIONAL	Se basa en la interacción entre las personas de diferentes referentes culturales.	Desarrollar conocimientos, actitudes y comportamientos mediante el contacto intercultural.	Variados, desde aspectos cognitivos, afectivos o de comportamiento.	Experiencias de contacto intercultural y contacto virtual.

En función del modelo o modelos a los que hace referencia un programa, se plantean unos objetivos, contenidos y actividades coherentes con las finalidades del propio modelo. A continuación profundizamos en cada uno de los modelos citados en las diferentes tipologías.

3.1 MODELO COGNITIVO

El modelo cognitivo, denominado desde diversas perspectivas como una aproximación *informativa, de hechos, intelectual, de aula, universitario*, etc. es uno de los modelos más populares para el desarrollo de competencias interculturales. Se trata del modelo que habitualmente se ofrece desde curriculums escolares tradicionales, basados en contenidos conceptuales.

La popularidad de este modelo se evidencia también en el hecho de ser considerado en casi la totalidad de las tipologías de modelos de intervención para la mejora de competencias comunicativas interculturales. Si se consulta la tabla 5.1, puede verificarse que todas las taxonomías presentadas tienen un espacio y denominación específicos para este tipo de aproximación.

3.1.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

En este modelo, los principales **objetivos** responden a la necesidad de desarrollar conocimientos sobre aspectos culturales, habitualmente desde una orientación cultural específica. Es decir, que la mayoría de objetivos que se plantean en programas bajo este modelo de intervención hacen referencia al aprendizaje de elementos que configuran una cultura.

El modelo propone desarrollar la capacidad de adaptarse efectivamente a una cultura específica a través de la comprensión cognitiva de costumbres, valores, hábitos, geografía, etc, de dicha cultura (Chen y Starosta, 1998).

Los **tipos de contenidos** que habitualmente se incluyen en este tipo de programas versan sobre aspectos culturales específicos. Por ejemplo, aspectos sobre la economía, el clima, calidad de vida, comportamientos cotidianos, estilos de toma de decisión, y experiencias de integración a un nuevo contexto cultural (Brislin et al., 1983).

En este sentido, los contenidos dependerán en gran medida del contexto donde se desarrolla el programa y a quien va dirigido (estudiantes, personas de negocios, jóvenes, etc).

Las **actividades** más utilizadas responden al uso de lecturas, películas, clases magistrales, y diferentes tipos de presentaciones aplicadas para ayudar a los y las participantes a desarrollar su conocimiento sobre elementos culturales (Chen y Starosta, 1998).

No obstante, quizás sea las clases magistrales de larga y corta duración la técnica más utilizada (Padró, 1997). Se trata de la presentación de información de forma tradicional, formal y académica. Está considerada como una técnica efectiva para la transmisión de información factual y conceptual, siempre y cuando se ofrezca una buena estructuración de los contenidos y se anime a la participación del alumnado. Esta técnica puede complementarse con el uso de películas, lecturas y otros materiales escritos.

Gudykunst (1983) propone también actividades de formación en idiomas, incidentes críticos y lecturas con una aproximación cultural específica.

Si se analizan los materiales y actividades presentes en la actualidad se identifican cuatro tendencias básicas en las actividades que se proponen para el desarrollo de aspectos cognitivos culturales desde un enfoque específico, es decir bajo un modelo cognitivo:

- El uso del análisis de películas
- El uso de análisis de textos, narraciones y cuentos
- La aplicación de talleres sobre aspectos culturales específicos
- El uso de técnicas de indagación e investigación

El análisis de películas o documentales es un recurso que se utiliza con cierta frecuencia. Existen diversas publicaciones que ofrecen este tipo de actividades a través del análisis de películas (Summerfield 1993, Zeigler 2000, Fowler 1999:77-112, Kohls 1994:133-136). Se proponen materiales que plantean relaciones interculturales, situaciones de discriminación, o donde se refleja como afectan aspectos culturales a la comunicación, etc. De hecho, existen algunos documentales⁷ dirigidos al desarrollo de competencias interculturales.

⁷ Por ejemplo: programación didáctica ofrecida por Edualter (accesible desde <http://www.pangea.org/edualter/material/mate2000.htm>), *going internacional* (Se trata de una colección de documentales de unos 30 minutos de duración, entre los que destacan para la comunicación intercultural: *bridging the cultural gap*, *beyond culture shock*, *welcome home stranger*), *valuing diversity* (Se trata de una colección de documentales de unos 30 minutos de duración, entre los que destacan para la

No obstante, desde algunas perspectivas (Padró, 1997), se advierte de algunas limitaciones de este recurso: pueden reflejar una imagen distorsionada o simplista de un país o una cultura; o el o la cineasta pueden tener escaso o ningún conocimiento sobre la realidad cultural que reflejan y plasmen una visión estereotipada o convencional de la realidad.

El análisis de textos y narrativa representa una forma bastante sencilla de acercarse al conocimiento de nuevas realidades culturales. Un ejemplo de análisis de lecturas se encuentra en Rothlein (1993).

Por otra parte, en algunas propuestas didácticas se proponen talleres para fomentar el conocimiento de otras realidades culturales, así como para conocer otras realidades comunicativas o lingüísticas.

Se plantean también instrumentos y técnicas de indagación, a través de cuestionarios u otros instrumentos, para un mayor conocimiento de aspectos culturales concretos. Al mismo tiempo, se favorecen búsquedas por Internet a través de direcciones y actividades.

3.1.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

Una de las principales aportaciones del modelo cognitivo es la **facilidad y sencillez** que comporta para el diseño y aplicación de los programas de intervención diseñados bajo este enfoque. Los programas diseñados bajo un enfoque próximo al modelo cognitivo tienden a ser fáciles de aplicar, ya que requieren de pocos recursos especiales y una superficial formación del profesorado.

Al mismo tiempo, esta facilidad en su aplicación produce grandes potencialidades para integrar los contenidos en una dimensión institucional más amplia, por ejemplo en el medio escolar. A través de este tipo de intervención educativa mediante un modelo cognitivo, permite favorecer una mayor integración curricular.

comunicación intercultural: *managing differences, diversity at work, communication across cultures*), *american tongues, racism 101*. Para acceder a las referencias bibliográficas y algunos de sus contenidos, puede consultarse el anexo 3.

Por otra parte, el hecho de fomentar objetivos básicamente cognitivos proporciona en la evaluación de resultados de los programas, una cierta tendencia a **alcanzar los objetivos** de forma satisfactoria. Siendo objetivos basados en el aprendizaje básicamente cognitivo de los contenidos del programa, son elementos fácilmente operativizables para su evaluación, y de relativa sencillez en la consecución de los mismos.

Al mismo tiempo, este tipo de objetivos también favorece la profundización en una cultura, proporcionando una visión cultural específica, a través del conocimiento de sus costumbres, valores, creencias, etc.

Los **materiales de aprendizaje** por otro lado, son relativamente de **fácil acceso**. Mayoritariamente se trata del uso de lecturas, textos, películas, cuentos, ... y otros elementos materiales que habitualmente se pueden conseguir de forma rápida y sencilla por cualquier institución educativa.

Finalmente, una última aportación de los programas basados en el modelo cognitivo, hace referencia a que **no se requiere un número ni una distribución específica de participantes** en la actividad. Habitualmente, el número demasiado extenso en algunas ocasiones, puede ser una dificultad para el desarrollo de algunas dinámicas o actividades. En este caso, las metodologías más bien de corte expositivo son igualmente válidas y efectivas en grupos extensos.

No obstante, a pesar de estas ventajas, el modelo cognitivo sufre de importantes limitaciones. Una de las limitaciones más destacada es precisamente, el hecho de centrarse únicamente en aspectos cognitivos, olvidando la importancia de aspectos afectivos y comportamentales en la comunicación intercultural.

Ha sido demostrada la influencia de aspectos cognitivos, afectivos, comportamentales e incluso de otros elementos, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Otra limitación importante, responde a la tendencia de este modelo hacia perspectivas centradas en una única cultura en concreto. De este modo, el enfoque cognitivo no favorece el conocimiento desde una perspectiva cultural más general.

Finalmente, es destacable una última limitación referente a la falta de congruencia entre el contexto de aula y la experiencia real en un entorno cultural diverso (Chen y Starosta, 1998). Es decir, desde este modelo de intervención se potencia qué aprender, pero no el cómo: se aprenden conceptos sobre una cultura, pero no cómo adaptar el comportamiento para comunicarse de forma efectiva. De nuevo, se remite a las limitaciones que supone basarse en contenidos básicamente cognitivos.

Los aprendizajes realizados en el aula no suponen un aprendizaje o entrenamiento que sea de fácil aplicabilidad a la vida cotidiana o pueda ser utilizado en futuras ocasiones. A menudo el propio grupo de participantes supone un enriquecimiento cultural que desde este modelo de intervención no suele aprovechar para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales.

A pesar de sus serias limitaciones, esta aproximación es una de las tradicionalmente más utilizada por la facilidad que supone y los pocos requerimientos que requiere. No obstante, desde nuestra perspectiva puede ser un buen modelo ante objetivos puramente cognitivos, ante intervenciones puntuales informativas bajo un enfoque claramente cultural específico.

3.2 MODELO DE ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADOS

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 autoconsciencia y la empatía (Brislin et al., 1983).

Desde este modelo se asume que todo contacto intercultural se basa inicialmente en juicios que pueden causar dificultades en las relaciones interculturales. Las atribuciones que se hacen de esas dificultades habitualmente se adjudican al comportamiento de la otra persona. Estos juicios y atribuciones se deben básicamente a que las personas habitualmente analizan las situaciones desde el propio punto de vista. Desde esta aproximación, se pretende aprender a analizar las situaciones desde el punto de vista de las otras personas.

3.2.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Se pretende evitar el prejuicio como mecanismo único de explicación del comportamiento de los demás, así como favorecer analizar las situaciones desde el punto de vista de personas de distintos referentes culturales. **Los objetivos generales** de los programas desarrollados bajo esta perspectiva hacen referencia básicamente a aspectos afectivos como el desarrollo de la capacidad de empatía, la superación de estereotipos y prejuicios, etc.

Los **contenidos** propuestos pueden ser muy variados, aunque coinciden en que ayudan a las personas a entender otras perspectivas culturales, así como a mejorar la tendencia al prejuicio y en el uso de estereotipos.

Se han desarrollado también numerosas **actividades**, materiales y programas, donde a menudo destaca el análisis de incidentes críticos como la técnica más utilizada. En este sentido, mediante materiales organizados se reduce la dificultad de formación del profesorado que implementa estos cursos, aunque destaca como medida alternativa la utilización de la propia experiencia del alumnado en contacto intercultural, constituyendo un elemento flexible para el aprendizaje (Brislin et al., 1983).

Brislin (1983) plantea que el asimilador cultural ha sido el recurso de intervención en programas, más investigado para el desarrollo de competencias bajo este modelo. Los asimiladores culturales pueden considerarse también una variante del *análisis de casos críticos* que se utiliza para ayudar al alumnado a comprender mejor los referentes culturales propios y de los demás (Chen y Starosta, 1998). Consta de un incidente crítico, una pregunta acerca del mismo y una serie de alternativas, donde tan sólo una responde a la perspectiva cultural del caso.

Ante el análisis de los materiales y actividades que actualmente se utilizan bajo esta perspectiva, destacan las siguientes técnicas:

- El incidente crítico y análisis de casos
- Análisis de la prensa
- Análisis de viñetas, cómics y chistes
- Aplicación de juegos y dinámicas lúdicas
- Uso de técnicas de indagación

Frecuentemente, se utilizan incidentes críticos en los que se ponen de manifiesto malentendidos, situaciones críticas, prejuicios, o alguna barrera para la comunicación intercultural. Por otra parte, en el análisis de incidentes críticos presentan situaciones conflictivas por motivos racistas; o con la intención de iniciarse en el desarrollo de la empatía.

Un ejemplo, de casos donde se evidencian malentendidos a causa de la diferencia cultural son los *diálogos transculturales* (Storti, 1994) y los *estudios de caso* (Kohls y Knight, 1994). Existen casos que ponen de relieve aspectos específicos de cómo afecta la variabilidad cultural a la comunicación, por ejemplo trabajando las diferencias en la concepción y uso del tiempo. Al mismo tiempo, a través de incidentes críticos se ponen de manifiesto los distintos estilos comunicativos o situaciones de trabajo en equipos multiculturales. Concretamente, los casos se utilizan desde este modelo, para la identificación de los propios valores, o estereotipos, prejuicios y otros procesos de atribución que afectan a la comunicación intercultural. Así como, para la iniciación en el desarrollo de la empatía.

También se propone el análisis de dialectos para el reconocimiento de actitudes, estereotipos y prejuicios hacia grupos.

Existen actividades dirigidas al análisis de aspectos del racismo en la prensa. El análisis de la prensa escrita es usual para trabajar la identificación de connotaciones negativas hacia otras culturas.

También se plantea el análisis de comics y viñetas para la representación de situaciones de discriminación y / o de elementos afectivos implícitos en la comunicación intercultural (Summerfield, 1997). También se trabaja la declaración de los derechos humanos a través de la ironía del comic⁸, o los valores democráticos (Martinez, 2002); aspectos que favorecen actitudes positivas hacia la comunicación intercultural. Se plantea el análisis de imágenes para tomar conciencia de los propios prejuicios y estereotipos. Así como el análisis de chistes para identificar valores racistas, xenófobos o estereotipos.

⁸ Accesible desde <http://www.terra.es/personal5/ai-educadors/humor>

Otros recursos presentes en programas interculturales son los juegos y dinámicas lúdicas dirigidas al análisis de estereotipos o al desarrollo de la empatía. Una de las técnicas lúdicas más frecuentes para el desarrollo de aspectos afectivos son los juegos de simulación. Básicamente se plantean para el reconocimiento de actitudes y aspectos afectivos implicados en los procesos comunicativos. No obstante, también se utilizan para la superación de prejuicios y estereotipos.

De forma similar que en el modelo cognitivo, los instrumentos de medida también son un recurso propuesto para el análisis de aspectos afectivos. En este sentido, se plantean escalas de actitudes o cuestionarios de autoaplicación para el reconocimiento de valores, actitudes, prejuicios, estereotipos, y discriminación, así como elementos afectivos implícitos en la comunicación intercultural (por ejemplo, la ansiedad e incertidumbre experimentada en la comunicación con personas de distinto referente cultural). Por otra parte, también se proponen actividades de investigación dirigidas al análisis del racismo en su entorno.

3.2.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

En relación al modelo de intervención anterior, el modelo de atribución de significados comparte algunas de las aportaciones y facilidades. En este sentido, se trata de actividades que fácilmente **pueden adaptarse al nivel del grupo**, constituyendo una aproximación flexible al aprendizaje. Al mismo tiempo, se trata de materiales que pueden ir dirigidos a gran variedad de grupos numerosos, o no.

Otro de los elementos facilitadores de la aplicación de programas basados en este modelo, es la relativa **facilidad en encontrar materiales** como dilemas, casos, prensa, cómics, etc.

Otra aportación destacable de este modelo es que **potencia partir de la experiencia del grupo**, compartiendo sus referentes, sus opiniones,... Habitualmente, los prejuicios y estereotipos son aspectos que se plantean desde el propio análisis de las propias personas participantes. De modo, que se parte del nivel de necesidades y de aquellos elementos que surgen desde el propio grupo.

Finalmente, un último elemento que favorece el modelo de atribución de significados, es la gran aportación que supone el basarse en algunos de los **elementos afectivos** más relevantes de la competencia comunicativa intercultural. A pesar, de no contener otros aspectos comportamentales o cognitivos.

Por otra parte, el modelo de atribución de significados no está exento de algunas limitaciones. En un primer lugar destaca que el hecho de partir de las necesidades del grupo y de las estrategias de superación de prejuicios, requiere de una mayor **formación del profesorado** que implementará el programa, en relación con el modelo anterior.

Consecuentemente, el **nivel de profundidad** que se derive del programa dependerá en gran medida del nivel de formación del profesorado, así como, del tiempo que pueda dedicarse al curso.

A escala general, se trata de un modelo específico para el desarrollo de algunas competencias afectivas. El modelo de atribución de significados puede constituir un elemento clave para el desarrollo de algunos aspectos afectivos. En este sentido, puede ser un modelo muy relevante a tener en cuenta, de forma simultánea a otros modelos que potencien otros elementos de la competencia comunicativa intercultural.

3.3 MODELO DE AUTOCONCIENCIA CULTURAL

El modelo de autoconciencia cultural asume que la comprensión de uno mismo como un ser cultural es la base para un mayor grado de ajuste a una nueva cultura (Chen, 1989).

El enfoque de *autoconciencia* ha sido mayoritariamente asumido por muchas de las tipologías de modelos presentadas. Parte de que una persona debe en primer lugar entenderse a si mismo (autoconciencia cultural) previamente, para poder desarrollar una conciencia cultural acerca de los demás. Por ejemplo, desde algunas perspectivas (Lynch, 1992), se sostiene que es imposible desarrollar sensibilidad cultural hacia otras personas sin entender el impacto de los referentes culturales en los propios valores, creencias, y comportamientos.

3.3.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Desde este modelo se propone concienciar a las personas participantes de los programas de intervención, de cómo las fuerzas psicológicas operan en grupos y cómo influyen los propios comportamientos en los demás (Chen y Starosta, 1998).

En este sentido, algunos **objetivos** generales responden a desarrollar la sensibilidad hacia las expresiones de los y las demás; y favorecer el uso de elementos comportamentales para guiar su propia presentación y relación con los demás; así como otros objetivos de tipo introspectivo y de interiorización cultural.

Los **contenidos** que se desarrollan desde este modelo de intervención hacen referencia a variados aspectos y elementos culturales, aunque la visión de los mismos tienen en común el carácter introspectivo y el autoanálisis.

La metodología más utilizada en las **actividades** responde al grupo de formación (*training group*). Se trata de una forma de aprendizaje de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1998). Desde algunas perspectivas se sostiene que ésta es la técnica más popular y conocida del modelo de autoconciencia cultural.

No obstante, si se analizan los materiales que se utilizan en la actualidad para el desarrollo de competencias desde el enfoque de la autoconciencia cultural, destacan estrategias como:

- El análisis de cómics y viñetas
- Dinámicas lúdicas
- Actividades de autoindagación y autoanálisis
- Clarificación de valores

Se plantea el análisis de cómics y viñetas para la reflexión de aspectos de la propia cultura, favoreciendo la autoconciencia y los conocimientos culturales compartidos.

Otros recursos utilizados en los materiales y programas para el desarrollo de competencias interculturales son las dinámicas lúdicas. En ellas se ponen en juego aspectos de autoconocimiento y conocimiento del grupo.

También se proponen actividades de autoindagación para analizar las propias conexiones culturales a través de árboles genealógicos u otras técnicas. Al mismo

tiempo, los instrumentos de medida de autoaplicación son utilizados para medir la percepción de la propia competencia intercultural. También se proponen análisis de aspectos culturales propios que se manifiestan a través de diversos medios culturales.

Finalmente, la técnica de clarificación de valores se utiliza de forma frecuente para la identificación de valores subyacentes en situaciones comunicativas.

3.3.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

Respecto a los dos modelos de intervención anteriores, el modelo de autoconciencia cultural presenta algunas aportaciones importantes. En primer lugar, favorece una serie de **competencias** que hasta el momento no se habían planteado y que también tienen una marcada incidencia en la competencia comunicativa intercultural, sobre todo para una aproximación cultural específica.

En este sentido, desde un enfoque como el presente, se favorece la sensibilidad a las expresiones de los demás; así como también se favorece el uso de expresiones comportamentales que orienten la presentación de uno mismo ante el resto.

Quizás la competencia que más se potencie desde los programas desarrollados bajo esta perspectiva es favorecer la **conciencia de los propios referentes culturales**, como base para el desarrollo de la conciencia y conocimiento de los referentes culturales de las demás personas.

No obstante, teniendo en cuenta los fundamentos de este modelo de intervención, se desprenden una serie de profundas limitaciones. Posiblemente la limitación que más a menudo se señala respecto a este modelo es el hecho de **centrarse en los procesos internos individuales**. Este foco interno provoca un olvido importante de otros aspectos implicados en el contacto intercultural y en la competencia comunicativa intercultural.

De este modo, este enfoque centrado en los procesos internos individuales también induce otra limitación de este modelo: su **orientación etnocéntrica**. El supuesto básico de este modelo es que partiendo de la autoconciencia de los referentes culturales propios

se conoce el resto de realidades culturales. Esta visión cultural ofrece un conocimiento y conciencia del resto de culturas basado en los propios referentes culturales.

Al mismo tiempo, para verificar este supuesto básico es necesario ofrecer al alumnado participante un **marco de contenidos** más amplio para poder analizar situaciones futuras que le acontezcan (Chen y Starosta, 1998). Se trata de un modelo de intervención centrado en los aspectos de concienciación cultural, sin ofrecer elementos de desarrollo de otro tipo de competencias.

Una de las mayores limitaciones para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, yace en la no presencia de los aspectos **afectivos y comportamentales**.

Por otra parte, se sostiene que el enfoque introspectivo característico del modelo de autoconciencia cultural, a menudo puede resultar incómodo para el alumnado (Brislin et al., 1983), requiriendo un alto grado de madurez para que sea efectivo. En este sentido, dudamos que este enfoque fuera efectivo en adolescentes, grupo al que va dirigido el programa desarrollado, aplicado y evaluado en esta tesis doctoral.

3.4 MODELO DE CONCIENCIA CULTURAL

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 (Chen, 1990); promoviendo tanto la *autoconciencia* como la *conciencia cultural* (Chen y Starosta, 1989).

Desde este modelo se parte de una asunción concreta sobre el aprendizaje de la conciencia cultural. En este sentido, existen dos asunciones básicas utilizadas en diversas propuestas de aprendizaje: la conciencia cultural y la conciencia intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983):

El enfoque de conciencia cultural sugiere que las personas primero deben entender las influencias de su cultura en su propio comportamiento, antes de entender sus propios referentes culturales. En este sentido, la conciencia cultural precede a la autoconciencia cultural. Desde un enfoque de conciencia intercultural (Hall, 1978) se plantea que las

personas no pueden desarrollar y entender su propio referente cultural si no están expuestos a otros referentes culturales⁹. Storti (1990:95) plantea la gran oportunidad de autoconocimiento que produce la experiencia transcultural; sugiere que la experiencia intercultural es la que nos hace conscientes de nuestro ser cultural: enfrentarse a una nueva cultura es descubrir la propia.

3.4.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

El **objetivo** básico de los programas diseñados bajo este enfoque es adquirir una formación básica sobre relaciones interculturales (Brislin et al., 1983). Se sostiene que aprender a reconocer los propios valores y contrastarlos con los de otras culturas, se mejoran las interacciones interculturales (Bennett, 1986). De hecho, uno de los objetivos más frecuentes en programas bajo este enfoque es el desarrollar el conocimiento sobre los y las demás, a partir de su propia cultura.

Los objetivos, en general parten de una visión cultural general, y, por tanto, no se basan en el conocimiento de realidades culturales concretas, sino que aportan una base de conocimiento genérica previa al contacto con otras realidades culturales (Chen y Starosta, 1998). En este sentido, no sólo se plantean objetivos cognitivos, sino que también se proponen objetivos afectivos de tolerancia a las diferencias culturales (Bennett, 1986).

Se parte de la autoconciencia cultural para introducir **contenidos** como el concepto de *cultura* y la naturaleza de las diferencias culturales, constituyendo un modelo basado en aproximaciones culturales generales por excelencia (Brislin et al., 1983).

Las **técnicas** de discusión y exposición, el análisis de películas y documentales, y los incidentes críticos son algunas de las estrategias metodológicas más utilizadas desde el modelo de conciencia cultural (Gudykunst y Hammer, 1983). La técnica del contraste americano (*Contrast American*) es un método específico desarrollado desde el modelo de conciencia cultural (Brislin et al., 1983). Esta técnica desarrollada y aplicada en el contexto estadounidense, se basa en que el alumnado americano interactúe con una

⁹ Para profundizar en estos enfoques y las propuestas didácticas y de intervención desarrolladas desde cada una de las perspectivas planteadas, puede consultarse a Gudykunst, y Hammer (1983) págs. 140-143

persona especialmente preparada para el encuentro y que actuará de acuerdo con unos valores directamente opuestos a los americanos. A través del contraste se desarrolla la capacidad de conciencia cultural, aunque no hay suficientes datos empíricos que corroboren este análisis (Brislin et al., 1983).

Otra técnica utilizada desde este modelo es la llamada autoconfrontación (*self-confrontation*) que combina la interacción de la técnica anterior con la tecnología del registro en vídeo y audio (Brislin et al., 1983). La interacción es grabada en vídeo y se analiza posteriormente en su visionado, para facilitar la conciencia de las acciones representadas.

Ante el análisis de materiales y **actividades** concretas, se puede observar una gran diversidad de estrategias metodológicas desde un enfoque claramente de conciencia cultural:

- Análisis de casos
- Observación de la realidad multicultural
- Dinámicas lúdicas
- Instrumentos y técnicas de indagación
- Actividades de dramatización y role – playing
- Juegos de tarjetas
- Observaciones de comportamientos comunicativos

El análisis de casos se utilizan con frecuencia en actividades que ponen de relieve aspectos diferenciales en la concepción y uso del tiempo, o distintos estilos comunicativos.

También se propone el análisis de la observación de la realidad multicultural de algunos barrios. Otros recursos utilizados en los materiales y programas para el desarrollo de competencias interculturales son las dinámicas lúdicas. En ellas se ponen en juego diferencias culturales en los aspectos verbales o no verbales de la comunicación, remarcando su importancia o bien como influye en los mismos la variabilidad cultural (English y Lynn, 1995). También se proponen dinámicas de conocimiento de la diversidad cultural. Al mismo tiempo, también se proponen actividades donde se analiza la percepción de otras culturas acerca de la propia.



Se plantean también instrumentos y técnicas de indagación, a través de cuestionarios u otros instrumentos, para un mayor conocimiento de las diferencias culturales o de la diversidad comunicativa. Las escalas de actitudes suponen una aproximación al análisis de las diferencias culturales en cuanto a opiniones sobre un mismo tema, aspecto que facilita la mejora de actitudes etnocéntricas. Al mismo tiempo, también se proponen actividades de indagación sobre la propia cultura desde otras perspectivas, por ejemplo a través de una ficticia investigación extraterrestre.

Por otra parte, también son frecuentes las propuestas de dramatización y role-playing para el desarrollo de la capacidad de superar actitudes etnocéntricas (Heathcote y Bolton, 1998). En este sentido, algunas actividades de dramatización ponen de relieve como afectan a la comunicación algunas diferencias culturales, como las tendencias de alto y bajo contexto de Hall.

Otro recurso utilizado son los juegos con tarjetas donde se plantean situaciones a resolver a través del conocimiento de otras realidades culturales.

Finalmente, las observaciones de situaciones comunicativas interculturales es un recurso utilizado para el desarrollo de competencias para la comunicación intercultural, desde un modelo de conciencia cultural. En este sentido, se utilizan descripciones de comportamientos implícitos, habilidades desarrolladas, atribuciones de significado a los comportamientos, etc. Desde algunas propuestas de plantea la autoobservación por ejemplo de las habilidades no verbales que se ponen en juego.

3.4.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

El modelo de conciencia cultural supone grandes aportaciones respecto al modelo de autoconciencia. En primer lugar, adopta generalmente una **aproximación cultural general**, con todas las ventajas que ello supone.

Por otra parte, este modelo está provisto de una potente **base teórica** y una larga tradición en el uso de técnicas y metodologías basadas en este enfoque (Chen y Starosta, 1998). Aspecto que otorga una mayor solidez y base empírica en el desarrollo y evaluación de programas de intervención basados en este modelo.

En función de los contenidos de cada programa desarrollado bajo este enfoque, se potencian tanto **aspectos cognitivos como afectivos**; aportando un abanico más amplio de competencias en relación con los modelos de intervención anteriores.

Finalmente, una última aportación notable del modelo de conciencia cultural es la capacidad de favorecer la **flexibilidad de los programas** en función del nivel del alumnado, de sus conocimientos previos, o de la formación del profesorado (Brislin et al., 1983).

No obstante, a pesar de las beneficiosas aportaciones, el modelo de conciencia cultural también supone ciertas limitaciones en sus planteamientos y puesta en práctica. En primer lugar, fácilmente se desprende la limitación en **contenidos comportamentales**. Si bien ahonda en los elementos afectivos y cognitivos, todavía hay ciertas limitaciones respecto a los aspectos comportamentales.

Desde algunas perspectivas (Chen y Starosta, 1998), se insiste en que según la calidad del programa puede favorecer una exageración innecesaria e incluso perjudicial, de las **diferencias culturales**. De este modo, ante un enfoque basado en resaltar y magnificar posibles diferencias puede incluso promover el conflicto intercultural.

Por otra parte, a pesar de los beneficios de una aproximación cultural general, pueden remarcarse desde perspectivas más específicas, la dificultad en aplicar los aprendizajes a una cultura concreta. En este sentido, este aspecto es remarcable sobre todo en programas occidentales de tradición individualista.

Finalmente, una última limitación de este modelo de intervención es que para la aplicación real en programas de mejora de competencias comunicativas interculturales, supone una **temporalización larga**. En los modelos anteriores, planteándose objetivos más concretos con diferentes niveles de profundización, podían plantearse programas con diferentes dedicaciones temporales. En cambio, desde el modelo de conciencia cultural, los objetivos generales que se asocian al mismo, suponen programas que requieren un mayor número de horas. No sería viable una sesión o un curso de fin de semana para un enfoque de este tipo.

La valoración general que se puede extraer de este modelo de intervención es que se trata de un enfoque a tener en cuenta para el diseño de programas para la mejora de

competencias comunicativas interculturales. A partir de este modelo de intervención no sólo se propician con profundidad aspectos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural, sino que también se favorecen aspectos afectivos complementarios al modelo de atribución de significados, como son el respecto a las diferencias culturales.

3.5 MODELO DE TRANSFORMACIÓN COMPORTAMENTAL

El modelo de transformación comportamental fue inicialmente desarrollado por David en 1972 (Gudykunst y Hammer, 1983). Se basa en tres principios básicos:

- El alumnado representa los comportamientos apropiados en un contexto cultural.
- Las situaciones y el entorno de representación es simulado.
- Este tipo de ejercitación reduce la ansiedad y el miedo de encontrarse en situaciones semejantes en un entorno cultural distinto.

Este modelo tradicionalmente también se le ha denominado modelo comportamental, dado que se basa en habilidades comportamentales básicas, habitualmente de una cultura específica. Aunque desde otras perspectivas (Brislin et al., 1983) también se le ha denominado como modelo de transformación cognitivo – comportamental.

3.5.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Los programas diseñados bajo el enfoque de transformación comportamental tienen por **objetivos** enseñar al alumnado habilidades comportamentales de una cultura específica (Chen y Starosta, 1998), habitualmente a través de la simulación. Se asume que dichas habilidades favorecen funcionar de forma efectiva en dicha cultura.

Para alcanzar estos objetivos las personas participantes en un programa de estas características deben actuar y representar comportamientos apropiados utilizados en una cultura específica, aunque tales representaciones se lleven a cabo en un ambiente controlado y simulado. Desde este modelo, se parte del principio que el ambiente simulado y controlado reduce la ansiedad y la incertidumbre de las y los participantes.

Los **contenidos** que se plantean en este tipo de programas son bastante específicos según los objetivos, aunque pueden abarcar gran cantidad y diversidad de aspectos básicamente, comportamentales. Estos programas acostumbran a centrarse en soluciones a problemas muy concretos.

Desde algunas aproximaciones se inicia con contenidos referentes a la propia cultura, analizando los comportamientos adecuados e inadecuados, para posteriormente analizar comportamientos de otra cultura (Brislin et al., 1983). De hecho, esta aproximación es una de las metodologías más característica de este modelo de intervención. Se la denomina el procedimiento de listar y examinar (*listing and examination procedure*).

Dado que en este modelo de intervención se potencia una aproximación cultural específica se recomiendan metodologías de actividades dirigidas, simulaciones y role-playings (Gudykunst y Hammer, 1983).

En este sentido, ante el análisis de materiales y **actividades** son destacables las siguientes técnicas metodológicas:

- Simulaciones
- Juegos y dinámicas lúdicas
- Actividades dirigidas para la ejercitación de habilidades comportamentales
- Dramatizaciones y role-playing

Son frecuentes las simulaciones sobre aspectos relacionados con la competencia comportamental¹⁰, por ejemplo¹¹: *BaFa Bafa*¹², *IDE-GO*, *Albatros*, *Juego de relaciones internacionales*¹³, *Barnga*, y *Ecotonos*.

De hecho, la mayor parte de estas simulaciones responden a un enfoque lúdico, que en algunos casos se propone como básico para procesos de desarrollo de aspectos comportamentales, especialmente para adolescentes (Jensen y Hermer, 1998). No obstante, otras veces se sostiene que el uso de simulaciones a pesar de ser habitual en el

¹⁰ Horn y Cleaves (1980) presentan gran cantidad de simulaciones desarrolladas hasta el momento.

¹¹ Estos ejemplos pueden consultarse en los anexos 3, donde se referencian y se resumen algunos contenidos.

¹² El objetivo es entender la influencia de la cultura en la comunicación y mejorar las habilidades comunicativas, haciendo una simulación de equipos de diferentes culturas.

¹³ Este juego explora las relaciones entre dos países vecinos de Europa, cada uno con antecedentes distintos, así como diferentes valores, niveles de independencia económica y composición social. Al negociar acerca de un problema específico, los individuos ven más claramente la necesidad de considerar el punto de vista de la otra parte. (2-3 horas, desde estudiantes de bachillerato hasta adultos.)

aula, no siempre es el recurso más adecuado (Sercu, 1998). Un análisis de las simulaciones en el contexto americano puede encontrarse en Gudykunst, Guzley y Hammer (1996)¹⁴ y en Kohls (1994)¹⁵.

Se plantean también diversos juegos y dinámicas lúdicas para favorecer la comunicación, desarrollando aspectos como la atención en la interacción, habilidades no verbales, y habilidades verbales.

Otro recurso utilizado es la ejercitación de habilidades por medio de actividades dirigidas. Por ejemplo para el desarrollo de habilidades verbales.

Finalmente, las dramatizaciones o role-playings de situaciones comunicativas también son utilizadas para el desarrollo y ejercitación de aspectos comportamentales (Seelye, 1993; Storti, 1994).

3.5.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

El modelo de transformación comportamental tal como se ha podido analizar en este apartado, supone una aportación fundamental para el desarrollo de **aspectos comportamentales** de la competencia comunicativa intercultural.

No obstante, además de estos aspectos también favorece la **reducción de la incertidumbre y la ansiedad** ante la comunicación intercultural. Constituyéndose como un modelo de intervención bastante completo en cuanto a posibilidades de contenidos.

Por otra parte, se trata de programas cuya orientación se dirige esencialmente a la **solución de problemas** específicos, constituyendo una herramienta clave para el desarrollo de competencias concretas desde un enfoque cultural específico.

Por este motivo, acostumbran a ser habitualmente **programas explícitos** y diseñados de forma muy clara, a la solución de los problemas o dificultades observadas.

¹⁴ Págs. 70-72

¹⁵ Págs. 127-131

No obstante, este enfoque tan específico a la solución de problemas, puede presentar una **aproximación reduccionista** a la realidad cultural (Gudykunst y Hammer, 1983). Así, ésta es una de las mayores críticas al modelo de transformación comportamental: el hecho de reducir la complejidad cultural a un conjunto de comportamientos asociados con la competencia comunicativa en un contexto dado.

Por otra parte, este modelo supone también una mayor **dificultad en la formación del profesorado**, ya que requiere que dominen un conjunto de habilidades comportamentales apropiadas en un contexto cultural concreto. Este modelo presenta una gran exigencia para la formación del profesorado que imparta el programa basado en este enfoque, ya que demanda además del dominio de los contenidos, una gran dosis de creatividad para aplicar los contenidos dada la escasez de directrices que se presentan en los materiales.

Una limitación importante de este modelo es que existen **pocas evidencias empíricas** que confirmen que la comprensión de las habilidades comportamentales favorece o implica la adaptación cultural a un nuevo entorno (Chen y Starosta, 1998). Se requiere de mayores evidencias empíricas que confirmen que este tipo de programas realmente alcanzan sus objetivos previstos.

De hecho, la escasez de evidencias empíricas puede ser debida a otra importante limitación, que es la **escasez de experiencias** de aplicación de programas bajo el modelo de transformación comportamental.

Desde nuestra perspectiva, este modelo supone serias limitaciones, al mismo tiempo que su enfoque claramente dirigido hacia perspectivas culturales específicas no es del todo adecuado a los objetivos que se plantean en esta investigación.

3.6 MODELO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

El modelo de aprendizaje experiencial, de gran prestigio en el contexto americano (Gochenour, 1995), 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 (Bennett, 1986).



En este sentido, la diferencia esencial entre la experiencia real y el aprendizaje experiencial se encuentra en que en el segundo caso, el profesorado está capacitado para ayudar a las personas participantes del programa a superar las posibles dificultades (Brislin et al., 1983): resolviendo dudas, ayudando a interpretar situaciones nuevas o poco familiares, guiando a las personas en situaciones de aprendizaje, y resolviendo algunas equivocaciones o interpretaciones erróneas.

3.6.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Desde este modelo, los programas pretenden potenciar la implicación de los y las participantes, introduciendo aspectos cotidianos de la vida en otro entorno cultural mediante la experiencia activa o bien la simulación (Brislin et al., 1983). Se asume que la experiencia simulada en un contexto cultural desarrolla un conjunto de comportamientos y mecanismos de solución de problemas que favorece una mejor adaptación cultural (Gudykunst et al., 1977; Gudykunst et al., 1991).

Los **objetivos** que se plantean desde esta aproximación hacen referencia a introducir la naturaleza de la vida en otro contexto cultural a través de la experiencia o la simulación funcional de la misma (Brislin et al., 1983). Mediante esta experiencia el alumnado gradualmente supera sus sentimientos de frustración y mediante ensayo y error progresivamente se adapta a la cultura específica, y desarrolla actitudes positivas hacia la otra cultura, y la empatía.

Desde algunas perspectivas (Brislin et al., 1983), se clasifican las técnicas metodológicas y las actividades a desarrollar según el nivel de intensidad del aprendizaje experiencial:

- Intensidad baja: role-playing
- Intensidad media: viajes de campo
- Intensidad alta: inmersión cultural

Destacan tres técnicas que oscilan entre una intensidad máxima como es el caso de la inmersión cultural; media, como son los viajes de campo; y de baja intensidad, como es el caso de la simulación o role-playing. A través de una aproximación de *inmersión*

cultural o de *viajes de campo* se potencia un entorno de aprendizaje cultural concreto y se desarrollan capacidades de empatía y superación de choque cultural.

En este sentido, los **contenidos** de aprendizaje pueden ser muy variados, sobre todo en aproximaciones de mayor intensidad, como los viajes o las inmersiones, ya que en estos casos, los contenidos se van modificando según las necesidades de las personas participantes y sus experiencias en el contexto cultural dado. No obstante, en todo tipo de actividades, el contenido final está en gran medida condicionado a la experiencia y formación del profesorado dinamizador de la experiencia (Brislin et al., 1983). Fox (2003) plantea una modalidad de aprendizaje experiencial a través de la literatura de una cultura, proponiendo aprendizajes culturales vicarios.

De esta forma, la técnica del role-playing representa el grado más bajo de experiencia de este modelo, constituyéndose como una metodología flexible que puede ser utilizada en multitud de programas de intervención, por su sencillez y practicidad. En este sentido, se asignan diferentes roles a las y los participantes y a través de su representación se desarrollan habilidades diversas para superar posibles dificultades en otras culturas. Al mismo tiempo, supone una gran motivación por parte de las personas participantes (Brislin et al., 1983). Se insta a que los role-playings sean emocionales e impliquen en gran medida a las personas.

Una técnica bastante utilizada del role-playing es la del rol a la inversa (*role reversal*), donde los papeles una vez representados, se intercambian entre los personajes, para asumir ambos papeles cada participante. También, en grupos muy numerosos se utiliza la técnica de la pecera, donde el resto de los participantes hacen la función de observadores alrededor de la dramatización de los personajes.

De hecho, entre los materiales analizados hay múltiples **actividades** de dramatización o rol-playing de situaciones comunicativas (Seelye, 1993; Storti, 1994). De hecho, desde algunas perspectivas se habla del *teatro intercultural* como una forma de dramatización que favorece las relaciones interculturales y la comunicación (Schmidt, 1998). También son frecuentes las propuestas de dramatización y role-playing para el análisis de la importancia del idioma. Incluso desde algunas perspectivas se plantea la utilización del teatro para el desarrollo de actitudes positivas hacia la comunicación intercultural, el

desarrollo de la empatía y la capacidad de superar actitudes etnocéntricas (Heathcote y Bolton, 1998).

Por otra parte, los viajes de campo y la inmersión cultural son técnicas más complejas que suponen un mayor grado de intensidad en el aprendizaje experiencial. De este modo, se diseña un ambiente de aprendizaje muy similar a una cultura. La experiencia a un nuevo entorno, puede suponer choque cultural, emociones negativas hacia el entorno, etc. La importancia de este modelo de aprendizaje es el papel del profesorado: en todo momento, pueden añadir aspectos al aprendizaje para superar esas emociones negativas, choque cultural y poder así orientar al alumnado, guiándolo en el aprendizaje.

Algunas experiencias desde este enfoque han sido desarrolladas por entidades de Estados Unidos: por ejemplo, en una zona rural de Hawaii se formó a un grupo de trabajadores del gobierno para sobrevivir en un ambiente sin las comodidades tecnológicas. Este entorno rural era parecido al lugar donde esos trabajadores estaban asignados (Brislin et al., 1983). Experiencias similares se han llevado a cabo por la Marina de EUA en Japón y en Méjico.

De forma más habitual, se plantean diversos juegos y dinámicas lúdicas para favorecer la comunicación, desarrollando aspectos como la atención en la interacción (*mirada atenta*), la conciencia cultural, habilidades no verbales, y habilidades verbales. No obstante, desde algunas perspectivas (Padró, 1997) se advierte de las diferencias culturales en la interpretación de actividades de este tipo¹⁶.

3.6.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

El modelo de aprendizaje experiencial aporta numerosas limitaciones, especialmente en lo que hace referencia a las técnicas de mayor implicación, como las de inmersión cultural.

¹⁶ Concretamente, algunas personas, por ejemplo japonesas, pueden interpretar este tipo de actividad lúdica como juegos infantiles. Por otra parte, algunas personas europeas requieren de reflexiones teóricas al inicio de la actividad, previamente a la dinámica, ya que a menudo el patrón de pensamiento es más deductivo que inductivo.

Entre las aportaciones más significativas de las técnicas de simulación propias del modelo de aprendizaje experiencial destacan: el hecho de **favorecer la motivación** a interactuar con personas de distinta cultura y el favorecer el **desarrollo de la sensibilidad** hacia grupos culturales diversos.

Desde este tipo de técnicas de simulación, se enfatizan habilidades diversas que suponen competencias de diversas índole.

Por otra parte, a través de técnicas de inmersión cultural se favorecen también aspectos comportamentales y se potencia la empatía hacia el grupo cultural. En este sentido, se **enfatizan habilidades** diversas que tienen una gran incidencia en la competencia comunicativa intercultural, especialmente en el componente comportamental. Al mismo tiempo, favorece la motivación de profundizar en aspectos cognitivos.

Una de las mayores aportaciones de este modelo, especialmente desarrollada desde técnicas de inmersión cultural es el enseñar a **aprender a través de la experiencia** de la interacción intercultural.

Dada la organización experiencial que supone esta técnica, favorece al mismo tiempo una gran **flexibilidad** en el planteamiento de las actividades. A través de su puesta en escena, las posibilidades son múltiples y variadas, según la propia experiencia de las personas implicadas.

A pesar de las aportaciones del modelo de aprendizaje experiencial, también supone algunas dificultades que implican algunas limitaciones en el alcance de los programas diseñados bajo esta perspectiva.

En este sentido, la técnica de simulación supone una seria **dificultad en duplicar un entorno cultural simulado** concreto. Al mismo tiempo que ante simulaciones inexactas o imprecisas pueden originar fracasos, o bien estereotipar realidades culturales.

Por otra parte, este tipo de simulación tiene añadidas otro tipo de dificultades como son las **limitaciones temporales**, ya que requieren de un considerable número de sesiones; y la dificultad de aplicación ante **grupos muy numerosos** de alumnado.



Otras limitaciones hacen referencia a la exclusividad de desarrollar aspectos comportamentales, y en alguna ocasión, afectivos, olvidando las **competencias cognitivas**. Finalmente, es destacable también que desde este modelo no se parte del análisis de la posible realidad multicultural del aula o del grupo.

Por otra parte, las técnicas de inmersión cultural pueden desarrollar **aspectos afectivos negativos** hacia el grupo cultural, sino se trabaja la superación de los mismos desde el diseño del programa, a través de una planificación de estos aspectos.

A las limitaciones anteriores, se le añaden algunas limitaciones específicas de este tipo de técnica de inmersión. En este sentido, se trata de actividades de **alto coste económico**, que requieren que el profesorado esté muy familiarizado con las técnicas experienciales y de superación del choque cultural.

Desde un análisis global del modelo de aprendizaje experiencial, las aportaciones en cuanto al desarrollo de competencias comportamentales son muy valiosas para el diseño de un programa orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, este tipo de aproximación es complementaria con otros modelos que potencien aspectos cognitivos y afectivos, como algunos de los comentados con anterioridad.

3.7 MODELO INTERACCIONAL

Finalmente, a pesar de sus semejanzas con las técnicas de inmersión cultural del modelo anterior, el modelo interaccional creado por Gudykunst (1977) es destacado como un modelo con entidad propia (Brislin et al., 1983). Desde el aprendizaje de idiomas, ya es destacable la importancia de la interacción entre las personas para la adquisición de una segunda o tercera lengua (Nussbaum y Bernaus, eds., 2001). 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 comunicación intercultural.

3.7.1 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

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 ordinario.

Los **objetivos** de este tipo de programas es 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 es un recurso bastante innovador que progresivamente se ha ido consolidando como una técnica para el desarrollo de diversas competencias.

Se propone el contacto mediante el *viaje* de un grupo e intercambio o a través del *correo electrónico*, por ejemplo: debates vía email entre estudiantes de países como Estados Unidos, Alemania, Francia, China y Turquía (Chen, 1998); o actividades preparatorias. Un claro ejemplo de este tipo de programas son las actividades con estudiantes internacionales desarrolladas en muchos campus universitarios (Eisenchlas y Trevaskes, 2003). Progresivamente estas experiencias han ido afianzándose en otros periodos educativos como la secundaria. Por ejemplo el proyecto ISTME¹⁷ propone al alumnado de 2º y 3er curso acercarse a otros referentes culturales. Además del correo electrónico,

¹⁷ El proyecto ISTMES se ha llevado a la práctica durante el curso 2004-2005 por la fundació Trams, impulsada por 4 centros escolares barceloneses. Para más información: <http://www.aulamedia.org/rbreu7.htm>

también se promueven otras vías de contacto e interacción entre estudiantes como el *foro de discusión*. Algunas experiencias demuestran cómo este recurso es de gran eficacia para el desarrollo de actitudes y valores (Contín 2003).

Especialmente, las experiencias educativas de contacto virtual entre estudiantes o *e-actividades*¹⁸ cumplen una doble finalidad comunicativa y motivadora básica para el desarrollo de competencias. Especialmente en educación secundaria obligatoria, Barberá (2004: 49-80) identifica las aportaciones de este tipo de actividades para el currículo escolar. Serco (1998) advierte de cómo llevar a cabo una actividad de estas características, poniendo de manifiesto la importancia de promover un contacto intercultural del modo activo y directo posible. De hecho, Barberà (2004) distingue una serie de procesos necesarios para garantizar el éxito de este tipo de actividades: identificando la necesidad de sistematizar procesos de acogida, de progreso, de interacción y evaluación.

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). Barberà (2004) propone la importancia de proponer actividades y materiales que favorezcan el análisis metacognitivo.

3.7.2 APORTACIONES Y LIMITACIONES

Las aportaciones y beneficios de este modelo de intervención son numerosas, aunque quizás es remarcable la integración de **elementos afectivos, cognitivos y comportamentales**.

Otras aportaciones del modelo interaccional hacen referencia a favorecer la **implicación afectiva** del alumnado, dado el elemento motivador y de participación que suponen este tipo de actividades de interacción. De este modo, también se potencia la **motivación** hacia la comunicación intercultural, a través de experiencias positivas de contacto con otros grupos.

¹⁸ Las *e-actividades* son actividades realizadas electrónicamente en red (Barberà, 2004: 83)

Finalmente, el hecho de poder relacionarse y comunicarse directamente con personas de diferente referente cultural, favorece mayores recursos comprensivos para el alumnado, así como potencia experiencias de cuantioso valor en su formación.

No obstante, a pesar de tantas aportaciones, el modelo interaccional no está exento de algunas limitaciones. Por ejemplo el peligro de que las personas de contacto presenten una imagen distorsionada o idealizada de sus propios referentes culturales.

Chen (1998) plantea algunas **dificultades organizativas y de recursos**, así como la dificultad en el desarrollo de guías para los participantes en el programa, dada la gran apertura de contenidos y secuenciación de actividades de interacción de este tipo. Incluso plantearnos actividades virtuales, también supone dependencia de recursos como el ordenador y conexión a internet (Barberà, 2004).

Aunque quizás la crítica más importante al modelo interaccional sea la escasez de evidencias empíricas y la necesidad de una mayor profundización en el estudio de esta aproximación. En este sentido, el modelo interaccional aunque tiene una trayectoria considerable, ha sufrido un vuelco desde la implantación de forma generalizada de tecnologías informáticas que facilitan el contacto entre personas de diferentes partes del mundo (webcam, correo electrónico, altavoces, targetas de sonido, ...). En la actualidad las experiencias en este campo son notables, aunque quizás requieran de un mayor análisis empírico acerca de su utilidad, efectividad y desarrollo.

No obstante, a pesar de esta situación, desde nuestra perspectiva creemos que es un modelo que tiene múltiples potencialidades para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, facilitando el contacto intercultural a un coste alcanzable por la mayoría de centros educativos, en nuestro contexto.

4. HACIA UN MODELO MIXTO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Con este apartado pretendemos profundizar en el modelo de intervención del cual partimos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de

programas. En otras palabras, pretendemos clarificar de qué modo entendemos el proceso educativo y formativo para el desarrollo de estas competencias. Este modelo evidentemente responde a una concepción de la educación y de la intervención por programas.

En este sentido, este apartado pretende presentar estas concepciones de base inherentes al proceso de intervención. No obstante, la concreción de estos aspectos en un programa específico diseñado para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se presenta en el capítulo siguiente.

4.1 INTRODUCCIÓN AL MODELO MIXTO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Cada uno de los modelos presentados en el apartado anterior tiene una serie de ventajas e inconvenientes, tal como se presenta en la tabla 5.3. Estas ventajas e inconvenientes se han ido comentando en apartados anteriores, en el análisis de las aportaciones de cada uno de los modelos de intervención por programas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Tabla 7.3 Aspectos positivos y limitaciones de los diferentes modelos para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural

MODELOS	ASPECTOS POSITIVOS	LIMITACIONES Y DIFICULTADES
Modelo Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia a ser fácil de aplicar, favoreciendo la integración curricular • Tendencia a alcanzar los objetivos de forma satisfactoria • Materiales de aprendizaje de fácil acceso: lecturas, textos, películas, cuentos, ... • Favorece la profundización en una cultura • No se requiere un número ni una distribución específica de participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de congruencia entre el contexto de aula y la experiencia real en un entorno cultural diverso • Limitación a aspectos cognitivos, olvidando la importancia de aspectos afectivos o comportamentales • No favorece el conocimiento desde una perspectiva cultural general
Modelo de atribución de significados	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidad en encontrar materiales como dilemas. • Se parte de la experiencia del grupo • Puede adaptarse al nivel del grupo, constituye una aproximación flexible al aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere de un mayor formación del profesorado • El nivel de profundidad dependerá de la formación del profesorado y del tiempo que pueda dedicarse al curso
Modelo de autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la sensibilidad a las expresiones de los demás • Favorece el uso de expresiones comportamentales para orientar la presentación de uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Se limita a procesos internos individuales olvidando otros aspectos implicados en el contacto intercultural • Orientación etnocéntrica

		<p>presentación de uno mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece la conciencia de los propios referentes culturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta un marco de conocimientos para poder analizar situaciones futuras • Limitaciones en los aspectos afectivos y comportamentales • A menudo este enfoque puede resultar incómodo para el alumnado, requiriendo un alto grado de madurez para que sea efectivo.
	Modelo de conciencia cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Adopta generalmente una aproximación cultural general • Modelo provisto de una potente base teórica y una larga tradición en el uso de técnicas y metodologías basadas en este enfoque. • Se trabaja en profundidad los aspectos cognitivos de la competencia comunicativa intercultural • Favorece algunos aspectos afectivos de tolerancia a las diferencias culturales • Favorece la flexibilidad de los programas en función del nivel del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones en aspectos comportamentales • Puede favorecer exagerar las diferencias, promoviendo el conflicto intercultural • Dificultad en aplicar a una cultura específica, sobre todo en programas occidentales de tradición individualista • Supone una temporalización larga
	Modelo de transformación Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la reducción de la incertidumbre y la ansiedad • Orientación a la solución de problemas específicos • Programas habitualmente explícitos y diseñados de forma clara • Favorece aspectos comportamentales 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la formación del profesorado, ya que requiere que dominen un conjunto de habilidades comportamentales apropiadas en un contexto cultural concreto. • Existen pocas evidencias empíricas que confirmen que la comprensión de las habilidades comportamentales favorezcan la adaptación cultural • Presenta una aproximación reduccionista de la complejidad de las realidades culturales a un conjunto de comportamientos • No existen muchas experiencias de aplicación de programas bajo este modelo
Modelo de aprendizaje experiencial	Técnicas de simulación	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece la motivación a interactuar con personas de distinta cultura • Favorece el desarrollo de la sensibilidad a grupos culturales • Se enfatizan habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en duplicar un entorno cultural simulado • Ante simulaciones inexactas o imprecisas pueden originar fracasos • No favorece los aspectos cognitivos • Limitaciones temporales • No se aprovecha la posible realidad multicultural del aula • Dificultad de aplicación ante grupos muy numerosos



	Inmersión cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Se favorecen aspectos comportamentales y se potencia la empatía hacia el grupo cultural • Técnica que favorece la flexibilidad de las actividades • Se enfatizan habilidades • Enseña a aprender a través de la experiencia de interacción intercultural • Favorece la motivación de profundizar en aspectos cognitivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede desarrollar aspectos afectivos negativos hacia el grupo cultural, sino se trabaja la superación de los mismos desde el diseño del programa. • No favorece los aspectos cognitivos • Son actividades de alto coste económico • Se requiere que el profesorado esté muy familiarizado con las técnicas experienciales y de superación del choque cultural
Modelo Interaccional		<ul style="list-style-type: none"> • Las personas de diferente referente cultural favorecen mayores recursos comprensivos • Favorece aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales • Se potencia la motivación hacia la comunicación intercultural • Favorece la implicación afectiva del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas autóctonas de las otras realidades culturales pueden presentar una imagen distorsionada o idealizada de sus referentes culturales • Dificultad en el desarrollo de guías para los participantes en el programa • Dificultades organizativas y de recursos • Faltan evidencias empíricas y mayor profundización en el estudio de esta aproximación.

Para la superación de tales limitaciones o inconvenientes, se recomienda la combinación de más de uno de los modelos para acentuar diversos aspectos, según los objetivos del programa (Chen y Starosta, 1998). Por ejemplo, se han llevado a cabo grandes esfuerzos de sistematización de los marcos teóricos que fundamenten modelos de intervención que integren aspectos teóricos con la experiencia intercultural (Gudykunst, 1992). Destacan intervenciones relacionadas con la movilidad geográfica, distinguiendo en tres tipos de programa:

- Programas previos al viaje (predeparture programs)
- Programas desarrollados en el país de acogida (In-country programs)
- Programas desarrollados al regreso al país de origen (Reentry programs)

Desde algunas perspectivas (Landis y Bhagat, 1996), se proponen distintos enfoques de intervención en función del momento. Por ejemplo, sugiriendo que un modelo más expositivo o cognitivo es adecuado en los programas previos al viaje y los experienciales son más efectivos en el regreso.

Desde una aproximación integrada o mixta de varios modelos en un programa de intervención se puede maximizar los resultados. Desde esta perspectiva y con esta

finalidad, el programa que se propone en este estudio y en el que se profundiza en el capítulo siguiente de esta tesis, se basa en una aproximación general a la cultura, así como desde principios metodológicos participativos o experienciales, tal como se representa en la figura 5.1. Esta alternativa es la que más ha sido trabajada desde diversas perspectivas teóricas, así como en la mayoría de programas y materiales para la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983).

Se integran aproximaciones como el *modelo de conciencia cultural*, el *modelo de aprendizaje experiencial* (con sus técnicas de simulación), y el *modelo interaccional*.

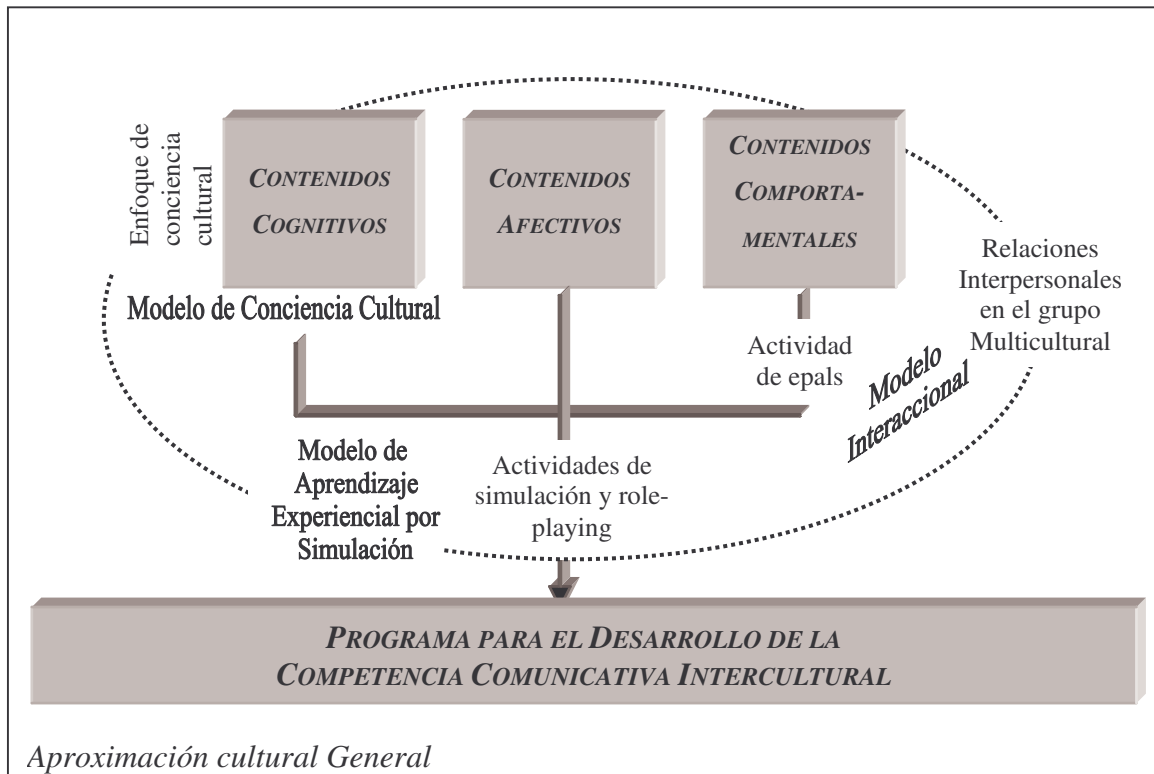
Concretamente, las actividades que tienen como objetivo general el desarrollo de competencia cognitiva, yacen bajo una perspectiva muy cercana al *modelo de conciencia cultural*, favoreciendo la comprensión de aquellos aspectos culturales tanto propios como de los demás que influyen en la comunicación.

En este sentido, se pone de manifiesto el dilema de la asunción concreta sobre el aprendizaje de la conciencia cultural. Se ha evidenciado en el apartado anterior, la existencia de tres asunciones básicas: la autoconciencia, la conciencia cultural y la conciencia intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983). El enfoque de *autoconciencia* ha sido el más asumido desde diversas perspectivas, y parte de que una persona debe en primer lugar entenderse a si mismo (autoconciencia cultural) previamente a poder desarrollar una conciencia cultural acerca de los demás. El enfoque de *conciencia cultural* sugiere que las personas primero deben entender las influencias de su cultura en su propio comportamiento, antes de entender sus propios referentes culturales.

Finalmente, desde un enfoque de conciencia intercultural (Hall, 1978) se plantea que las personas no pueden desarrollar y entender su propio referente cultural si no están expuestos a otros referentes culturales¹⁹. Por ejemplo, en los procesos de adaptación transcultural se plantea desde algunas perspectivas (Kim, 1992), como es a través de la comunicación intercultural que se desarrollan procesos de autorreflexión y crecimiento interior. Esta es la perspectiva más generalizada en la actualidad y bajo la que se inscribe el programa diseñado desde esta investigación.

¹⁹ Para profundizar en estos enfoques y las propuestas didácticas y de intervención desarrolladas desde cada una de las perspectivas planteadas, puede consultarse a Gudykunst, y Hammer (1983) págs. 140-143

Figura 7.1 Modelo Mixto de intervención por programas para el desarrollo de la CCI



La simulación y el role-playing son técnicas que son propuestas en diversas actividades tanto cognitivas, afectivas y comportamentales, desde un enfoque claramente de *aprendizaje experiencial por simulación*.

Finalmente, a lo largo del desarrollo del programa se pretende favorecer y beneficiar al grupo de la multiculturalidad presente en el aula, potenciando la comunicación e interacción entre el alumnado de diversos referentes culturales, desde una *aproximación interaccional*. Al mismo tiempo, la actividad de keypals, pone en contacto al alumnado con otro alumnado de distintos referentes culturales.

5. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL SÉPTIMO CAPÍTULO

A lo largo de este capítulo hemos puesto de manifiesto que la importancia y necesidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural no está exenta de dificultades. Dificultades como la falta de contacto significativo entre personas de diferentes

culturas, que no sea basado en prejuicios o relaciones de asimetría; así como dificultades originadas por el gran sesgo cultural potencial en toda intervención educativa transcultural.

No obstante, a pesar de estas dificultades existen diversas experiencias de intervención por programas para la mejora de la competencia comunicativa intercultural. En este sentido, destacan siete modelos básicos de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Desde una orientación basada en la exposición 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 que habitualmente se ofrece desde curriculums 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 autocoinsciencia 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. El modelo de transformación comportamental tradicionalmente se le ha denominado modelo comportamental, dado que se basa en habilidades comportamentales básicas, habitualmente de una cultura específica, aunque también se le ha denominado como modelo de transformación cognitivo – comportamental. 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 comunicación intercultural.

Estos modelos tienen aspectos favorables y algunas limitaciones importantes, que evidencian su ineficacia si se utilizan de forma aislada. En este sentido, se valoran aspectos como:

- La facilidad de aplicación (modelos cognitivo, de atribución de significados, de conciencia cultural y de transformación comportamental)
- La tendencia a aproximaciones culturales generales (modelo de conciencia cultural)
- Partir de la experiencia del grupo (modelos de atribución de significados, experiencial e interaccional)
- Favorecer el desarrollo de aspectos cognitivos (modelos cognitivo, de conciencia cultural e interaccional.)
- Favorecer el desarrollo de aspectos afectivos (modelos de autoconciencia, de conciencia cultural, de transformación comportamental e interaccional)
- Favorecer la motivación hacia la comunicación intercultural (modelos de aprendizaje experiencial e interaccional)
- Favorecer el desarrollo de aspectos comportamentales (modelos de transformación comportamental, de aprendizaje experiencial e interaccional)
- Disponer de una potente base teórica y una larga tradición en el uso de técnicas y metodologías basadas en este enfoque (modelo de conciencia cultural)
- Orientarse a la solución de problemas específicos (modelo de transformación comportamental)

Entre las limitaciones más destacadas de los modelos de intervención por programas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural son relevantes los siguientes aspectos:

- Falta de congruencia entre el contexto de aula y la experiencia real en un entorno cultural diverso (modelos cognitivo y de aprendizaje experiencial)

- Limitación a aspectos cognitivos, afectivos o comportamentales olvidando la importancia de la integración entre ellos (modelos cognitivo, de autoconciencia, de conciencia cultural, de transformación comportamental y de aprendizaje experiencial).
- Requerimiento de un mayor formación del profesorado (modelos de atribución de significados, de transformación comportamental y de aprendizaje experiencial).
- Orientación etnocéntrica (modelo de autoconciencia).
- Escasez de evidencias empíricas sobre su eficacia para la comunicación intercultural (modelos de autoconciencia, de transformación comportamental e interaccional)
- Exageración de las diferencias, promoviendo el conflicto intercultural o imágenes distorsionadas (modelos de conciencia cultural, de aprendizaje experiencial e interaccional).
- Dificultades de temporalización y costes (modelos de conciencia cultural, de aprendizaje experiencial e interaccional).
- Dificultades en grupos muy numerosos (modelo de aprendizaje experiencial)

De esta forma, se evidencia la necesidad de complementar el enfoque de intervención partiendo de más de un modelo, obteniendo de este modo un mayor número de aportaciones y ventajas, al mismo tiempo que se superan gran parte de sus limitaciones.

Nuestro programa de intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural en adolescentes, se desarrolla en el próximo capítulo, partiendo de un modelo mixto de intervención educativa a través de programas. Concretamente, este modelo mixto recoge aportaciones de los modelos de conciencia cultural, de aprendizaje experiencial por simulación y del modelo interaccional, tal como se ha venido justificando en el último apartado de este capítulo.

