

## “Didáctica de la comunicación intercultural a través de un enfoque etnolingüístico.”

CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO<sup>1</sup>

ARIANNA ALESSANDRO<sup>2</sup>

JUAN MANUEL ZAMORA MENDOZA<sup>3</sup>

### RESUMEN

Nos proponemos presentar algunos de los resultados obtenidos en una investigación donde se exploran los métodos de enseñanza de las lenguas a través de una didáctica intercultural. En virtud de que en la actualidad han proliferado los programas de enseñanza de lenguas extranjeras en contexto de inmersión, sabiendo que la competitividad de las empresas pasa por la capacitación lingüística de su personal, y donde una importante herramienta para ello es que el aprendiz de lenguas pase un determinado período en el país de la lengua meta. Nuestro trabajo consiste en una investigación llevada a cabo con estudiantes norteamericanos que aprenden español para insertarse en el mercado laboral, y que se someten a una pedagogía intercultural de la enseñanza de la lengua donde se quiere lograr el desarrollo de la competencia comunicativa por medio de un enfoque etnográfico del proceso enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** comunicación, intercultural, didáctica, lingüística, competencia.

### ABSTRACT

This paper main purpose is to present some of the results obtained from a research which explores the teaching language methods through an intercultural approach. Under currently have proliferated programs in foreign language teaching in study abroad context, knowing that much of the quality and competitiveness of companies go through language training for those who work with them, an important tool for this is that the language learner spends a certain period in the country of the target language to learn it properly. Indeed our work is an investigation conducted with American students that need to learn Spanish to be inserted properly in the labor market, and are subject to an intercultural pedagogy of language teaching where we want to develop the communicative competence through an ethnographic approach of the teaching-learning process.

**Key words:** communication, intercultural, teaching, linguistics, competence.

---

<sup>1</sup>Profesor e Investigador en el Departamento de Idiomas y en la Escuela de Lengua y Literaturas Hispánicas en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

<sup>2</sup>Profesora ayudante en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Facultad de Letras en la Universidad de Murcia.

<sup>3</sup>Profesor e investigador en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

## **1. Dimensiones de la comunicación intercultural.**

La particularidad de la comunicación intercultural se refiere al hecho de que se trata de interacciones entre personas de culturas diferentes. Cada cultura tiene valores propios que hacen que la aproximación a la comunicación sea diferente en algunos aspectos. En resumen, comunicarse no es lo mismo dependiendo de la perspectiva cultural con que se vea, debido a que la comunicación no consiste solamente en un conjunto de datos, sino que también conlleva todo un sistema de valores, creencias, tradiciones. Debemos partir del hecho de que el interlocutor parte de un modelo de comunicación diferente al nuestro. Además también se parte de una concepción de la realidad diferente y de un sistema de valores igualmente distinto al nuestro. Es la cultura la que decide a qué aspectos otorgamos mayor atención y a cuáles no, para evitar así un exceso de información (Hall, 1978).

Para poder estudiar la comunicación intercultural en toda su dimensión, debemos partir del reconocimiento de cómo la cultura se distribuye en prácticamente todo lo que las personas somos, actuamos, pensamos, hablamos y escuchamos (Dodd, 1991). Esto porque los procesos de comunicar e interpretar están basados en los referentes culturales personales y, por ello, es que pueden ser diferentes de persona a persona. Precisamente es la comunicación intercultural la que nos permite conocer a las demás personas (Aguado, 2003). Sin embargo -se pregunta Vilá (2005)- debemos entender bien en qué consiste la comunicación intercultural. También debemos preguntarnos cómo se puede mejorar dicha comunicación intercultural.

### **1.1. Aproximación a la definición de comunicación intercultural.**

Para poder entrar a analizar con profundidad el concepto de comunicación intercultural, es conveniente diferenciar una serie de factores que se encuentran dentro del área de estudio y que influyen de manera determinante en la forma en que entendemos el fenómeno de la comunicación intercultural (Vilá, 2005). El estudio de la comunicación intercultural se ha ido ampliando a través de variables surgidas de los conceptos de comunicación y de cultura, así como de sus variaciones y combinaciones, con influencia de ciencias como la lingüística, la sociología, la filosofía, la psicología o la antropología (Chen y Starosta, 1998).

Para Rich (1974), existen cinco variantes básicas del contenido de estudio de la comunicación y la cultura:

- La comunicación intercultural, que se da entre personas con distinto referente cultural.
- La comunicación internacional, proceso comunicativo entre personas de diferente país.

- La comunicación interracial, entendida como el proceso de comunicación entre personas de distinta raza.
- La comunicación interétnica o minoritaria, igual al anterior pero entre personas con diferente etnia.
- La comunicación contracultural, definida como aquél proceso comunicativo que está en un estadio de desarrollo y colonización.

Con respecto a los contenidos de estudio, Gudykunst (1994), señala tres ejes básicos que sirven para organizarlos: el objetivo de análisis, el canal de comunicación y la concepción de la multiculturalidad implicada en el proceso comunicativo. El primero de ellos, establece los aspectos principales para que los procesos de comunicación puedan ser analizados, distinguiendo dos enfoques fundamentales para el estudio de la comunicación intercultural: el enfoque comparativo y el enfoque interactivo. El segundo eje centra su análisis en la diferencia entre el proceso comunicativo que se da entre personas y el proceso comunicativo que se da a través de los medios de comunicación. El tercero y último, pone en evidencia la multiculturalidad que está presente en la comunicación.

Derivado de lo anterior, es decir, cuando se ponen en funcionamiento los tres ejes antes mencionados, encontramos una interesante división de los procesos de comunicación, centrados todos ellos para su análisis, sea de manera individual, o tomados en combinaciones entre sí. De tal manera que encontramos una comunicación de masas (análisis de los medios de comunicación); la comunicación internacional (comunicación en el ámbito de la diplomacia internacional); la comunicación intercultural (contacto directo entre personas); la comunicación transcultural (comparación entre distintos modelos comunicativos); la comunicación interétnica (entre personas de distinta raza, etnia o cultura dentro de una misma etnia) y comunicación intracultural (como la comunicación de género, de clase social, rural/urbana, comunicación regional o de cultura organizacional).

Ahora bien, también es necesario establecer una distinción entre los conceptos de interculturalidad y de multiculturalidad (a menudo tomados como el mismo concepto), diferencia que se explica en Bartolomé (coord., 1997), donde la multiculturalidad consiste en la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad, mientras que la interculturalidad tiene además implicaciones de reciprocidad y de reconocimiento de las diferencias culturales. De tal manera que la multiculturalidad se encuentra en una situación o un contexto donde hay personas de referentes culturales diferentes y la interculturalidad parte de las relaciones y de las interacciones recíprocas entre culturas, en una posición de reconocimiento y de aceptación de las diferencias (Vilá, 2005).

En un gran número de definiciones sobre la comunicación intercultural, podemos encontrar ciertos elementos tales como la percepción de la diferencia y sus consecuencias en la comunicación (Dodd, 1991; McCroskey y Neuliep, 1997; Samovar et al., 1998; Rodrigo, 1999; Porter, 2000). Hay otras perspectivas que definen la comunicación intercultural a partir de la premisa de auto percepción de referentes que pertenecen a culturas diferentes (Rodrigo, 2000), o también las que enfatizan el proceso simbólico de la construcción de significados comunes y las diferencias en lo que se refiere a interpretaciones y expectativas que se derivan de la multiculturalidad (Lustig y Koeter, 1996).

En otras definiciones de la comunicación intercultural (Vilá, 2005), el común denominador es destacar la importancia de la viabilidad de la comunicación. Esto quiere decir que se comparte un mismo código y un marco de referencia entre los que interactúan. Si nos centramos en esta perspectiva, el proceso comunicativo es un proyecto de difícil realización, hasta con personas que poseen el mismo referente cultural, debido a las dificultades evidentes que esto acarrea (Hernández, 1999). Como se explicaba anteriormente, las personas interpretamos los mensajes en relación a nuestros propios referentes, aunque coincidamos mucho o poco con la interpretación de nuestro interlocutor.

Para Rodrigo (2000), las interpretaciones son diferentes en el tiempo y en la cultura, es decir, no pueden ser ni universales ni acrónicas. Por ello es importante la eficacia comunicativa, entendida no como una comunicación perfecta y que no tenga ambigüedades, sino que el grado de comprensión sea aceptable o suficiente entre las personas que interactúan (Rodrigo, 2000). Para poder lograr dicha eficacia, es importante superar las barreras que surgen, tanto personales como del contexto, en todo encuentro multicultural.

De ahí que tenga una enorme relevancia el desarrollo de las competencias interculturales las cuales influyen de manera ampliamente positiva en la superación de los obstáculos y favorecen la comunicación intercultural. Recordemos los dos elementos enunciados por Vilá (2005), considerados como básicos para constituir un entorno que favorezca la comunicación intercultural: la posición de simetría entre quienes participan y la motivación hacia la comunicación intercultural.

Para la misma autora, la comunicación definitivamente puede ser entendida como intercultural por dos componentes importantes que son:

- a) La multiculturalidad del encuentro, que se refiere a que las personas que inician la aventura de comunicarse pertenecen a referentes culturales diferentes y que pueden auto percibir esas diferencias culturales.
- b) Es posible alcanzar la eficacia comunicativa intercultural porque las personas que entran en contacto perciben un grado que es aceptable o suficiente de comprensión mutua y se sienten

satisfechos en las relaciones interpersonales, salvando así los obstáculos que suelen presentarse en el intercambio cultural (Vilá, 2005).

De todo lo expuesto, consideramos que la definición de comunicación intercultural que nos da Vilá (2005), acuñada a partir de los elementos que hemos analizado, es la más adecuada para nuestra investigación:

La comunicación intercultural, tal como la concebimos puede ser definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva (Vilá, 2005:47).

### **1.2. Referencia histórica sobre la comunicación intercultural.**

Existen una gran cantidad de estudios que sirven como antecedentes de la comunicación intercultural, estudios que han sido de los más diversos y variados. Después de la segunda guerra mundial, hubo muchos programas que se fundamentaron en la situación mundial y cuya influencia dio lugar al desarrollo de los primeros estudios sobre la comunicación intercultural. La creación de la ONU en 1945, marcó el inicio de una serie de programas de intercambio entre los líderes de muchos de los países, demostrándose la ingente necesidad de comunicación entre las diferentes culturas (Vilá, 2005). Hay consenso entre los estudiosos en que el primero que utilizó la expresión “comunicación intercultural” fue Hall (1978), derivado de estudios que realizó precisamente para intentar sistematizar una didáctica de los procesos comunicativos que surgían con la nueva configuración del mundo. Para Chen y Starosta (1998), hay ocho aportaciones fundamentales de Hall (1978), en materia del estudio de la comunicación intercultural:

- El haber expandido el estudio de la comunicación hacia la interacción de personas de diferente cultura.
- Que fomentó el desarrollo de estudios microanalíticos de la comunicación.
- Logró establecer un marco de unión entre estudios antropológicos y estudios sobre la comunicación.
- Propuso que para la comunicación intercultural no es necesaria la comprensión total de la cultura del otro, sino que pueden utilizarse elementos como el tiempo y el espacio o el contexto.
- Planteó diferentes métodos de enseñanza que se basaban en el contacto intercultural entre alumnos de diferentes países.
- Los estudios éticos que todavía se hacen en la actualidad, están basados en los estudios de Hall.

- El hecho de que su modelo se ha aplicado también en el ámbito de los negocios internacionales.

En los Estados Unidos, la influencia de Hall (1962, 1966, 1972, 1978), fue determinante durante esas dos décadas (los años sesenta y setenta del siglo pasado), junto con otras orientaciones como la teoría de los valores culturales de Kluckhohn y Stodtbeck (1961), que forjaron las contribuciones conceptuales más importantes para el estudio de la comunicación intercultural. En los años setenta, siempre en los Estados Unidos, la comunicación intercultural se convirtió en una disciplina académica, derivado de la creación de una comisión para el estudio de la *International and Intercultural Communication*, que promovió la *Speech Communication Association* (Vilá, 2005).

A partir de la década de los setenta, la comunicación intercultural inicia un rápido desarrollo y encontramos gran cantidad de publicaciones e investigaciones. Chen y Starosta (1998), mencionan a algunos entre los más importantes: Condon y Yousef, Barnlund, Stewart, Samovar, Smith, Prosser, Dodd, Weaver, Sitaram y Cogdell, Fisher y Merrill, entre otros (Chen y Starosta, 1998).

Más adelante, con la publicación del *International Journal of Intercultural Relations*, inicia una nueva era para la investigación en materia de comunicación intercultural, sin embargo, a pesar del enorme impulso que se daba al estudio de esta nueva área de investigación, en este período de los inicios, había todavía mucho desorden, desorganización y pocos intentos de sistematización de las diferentes teorías (Vilá, 2005).

Al mismo tiempo en otros países también comenzaba a haber estudios en ese campo, aunque, para Vilá (2005:49): “No obstante, en cada contexto cultural, los orígenes de la disciplina y de la comunicación intercultural como objeto de estudio tienen sus propias especificidades; aunque, de forma general, este objeto de estudio ha tenido un menor desarrollo en el resto de países”. Así lo dice Rodrigo (1999), la comunicación intercultural se revela como un campo de estudio bastante reciente en nuestro contexto.

A finales de la década de los años setenta, hay una dispersión en las perspectivas de estudio de la comunicación intercultural, percibiéndose la necesidad de coordinar, desde una aproximación multidisciplinar, las diversas investigaciones, con la finalidad de poder perfilar mejor el campo de estudio. Hay varios intentos de cohesión (Condon y Yousef, 1977; y Samovar y Porter, 1978). Luego, ya en la década de los ochenta y hasta los noventa, se desarrollan gran cantidad de estudios y publicaciones en este campo, destacando las de Gudykunst y Kim (1984), Gudykunst y Ting-Toomey (1988), Gudykunst y Nishida (1989). Hay una mejor construcción teórica y un mayor refinamiento metodológico (Chen y Starosta, 1988).

En lo que respecta a la metodología de estudio, se impone el sistema tradicional cuantitativo, aunque en los últimos años hay una tendencia hacia la coexistencia. Para Chen y Starosta (1988), las publicaciones del *International and Intercultural Communication Annual* también tenían una orientación cuantitativa hasta entrados los años noventa en que por fin se introduce un pluralismo metodológico.

En lo que se refiere a la teoría, Vilá (2005) resume ese período, señalando que: “Desde la perspectiva de la construcción teórica se aboga por la coordinación de diversas perspectivas teóricas como la teoría de la reducción de la incertidumbre, la teoría de la acomodación comunicativa, teoría de redes, teoría de convergencia, etc.”

### **1.3. Teorías relativas al estudio de la comunicación intercultural.**

En materia de comunicación intercultural, la investigación se ha ido desarrollando bastante, sobre todo gracias a la *Speech Communication Association*, además de los avances que ha habido en diferentes disciplinas que han incluido el lenguaje entre sus objetos de estudio, tales como la filosofía, la antropología y la psicología (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Derivado de lo anterior, para hacer un análisis teórico de las investigaciones relacionadas con este tema, Vilá (2005), divide su estudio en cuatro grandes bloques, los cuales responden a diferentes perspectivas de análisis que veremos a continuación.

- a) Modelos que responden al análisis comunicativo.- Son los que tienen un mayor número de estudios y los principales modelos a analizar son: la teoría de la reducción de la incertidumbre; la teoría de la adaptación comunicativa y la teoría de la construcción de la tercera cultura.
- b) Modelos teóricos basados en el papel del lenguaje.- Entre estas teorías, Vilá (2005), considera dos como las más importantes: la teoría de la gestión coordinada de significados y reglas, y la teoría retórica.
- c) Modelos que se basan en la organización cognitiva de los que interactúan.- Según la citada autora, estos modelos teóricos aportan información sobre las percepciones y la atribución de significados, entre las que destacan: el constructivismo, la psicolingüística y la teoría de la categorización y atribución social.
- d) Modelos teóricos que se refieren al desarrollo de las relaciones interpersonales.- Entre las que señala principalmente dos: la teoría de la penetración social y la teoría del conflicto.

## **2. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.**

Estudios sobre la diversidad cultural, existen muchos y desde múltiples perspectivas, se ha señalado, por ejemplo, el desconocimiento de la diversidad cultural como fuente de dificultades y obstáculos para el diálogo intercultural. También el contexto comunicativo, como hemos venido

señalando, origina obstáculos y dificultades los cuales, junto a las diferencias culturales, deben ser tomados en cuenta para analizar los componentes de una adecuada comunicación intercultural (Vilá, 2005).

Una premisa importante para el desarrollo de la comunicación intercultural consiste en saber que la diversidad propia de una sociedad multicultural, hace que se deriven necesariamente determinadas habilidades que coadyuvan a que los individuos puedan relacionarse de manera satisfactoria con otros que no siempre comparten sus ideas, creencias, valores, estilos de vida, hábitos, costumbres, tradiciones, etc. Para que la comunicación pueda verse favorecida, debemos conocer los aspectos fundamentales de esta diversidad cultural y además tener la voluntad de superar las posibles barreras que surjan. Nos referimos a determinados conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan las competencias necesarias para poder ponernos frente a una comunicación intercultural.

### **2.1. Incidencia de la dimensión cultural en la comunicación.**

El comportamiento humano se encuentra determinado, en gran parte, por las orientaciones y los valores culturales, los cuales otorgan una importante base para las decisiones que tomamos y para la valoración que hacemos sobre nuestras propias acciones y sobre las de los demás (Chen y Starosta, 1998). Cada cultura posee valores inherentes que hacen que la aproximación a la comunicación sea diferente en determinados aspectos (Rodrigo, 1997). En la medida en que estas diferencias son consideradas, vamos caracterizando los distintos tipos de comunicación y el desconocimiento de ello podría influir en el hecho de que la comunicación intercultural sea eficaz (Vilá, 2005).

Comencemos por recordar que los valores culturales se encuentran expresados a través de comportamientos verbales y no verbales. Para Hall (1990), los patrones culturales crean un filtro a través del cual todos los mensajes verbales y no verbales, son interpretados, y será la propia cultura la que decida las cuestiones que deberán ser consideradas y las que deberán ser ignoradas, principalmente para otorgar una especie de protección anímica al individuo, ante el exceso de información (Hall, 1978).

La cultura desempeña un importante rol en lo que concierne a las percepciones de las personas, proporcionando diferentes maneras de interpretar, tanto a las personas mismas, como a los objetos o a los acontecimientos (Calloway-Thomas, Cooper y Blake (1999). Sin embargo, dado que cada cultura posee determinadas normas, valores y creencias, debemos recordar que no es imprescindible que la totalidad de los miembros de esa cultura lo compartan, o que sean llevados a cabo de la misma manera o con la misma intensidad, porque existen infinidad de vertientes



culturales, desde una perspectiva muy amplia, que favorecen una gran diversidad cultural (Vilá, 2005).

Para poder entender la variabilidad cultural, es necesaria la provisión de mecanismos para la comprensión de los acontecimientos comunicativos interculturales (Lustig y Koester, 1996). Lo importante es descubrir lo que Hall (1998), denomina la “cultura inconsciente”, que se puede lograr con el análisis de nosotros mismos y de los demás.

### **3. Modelos de intervención para la didáctica de la comunicación intercultural.**

Como señala Brislin (1975), desarrollar las competencias comunicativas interculturales no es, para nada, una tarea fácil, debido a múltiples razones entre las que destaca, como más importante, la falta de contacto cultural significativo (Brislin, 1997). Es importante señalar que el concepto sobre la diversidad cultural que a menudo tienen los estudiantes como los que son sujetos de esta investigación, muchas veces se basa en actitudes hasta cierto punto racista o xenófobas, aunque también es común que eso no se reconozca en los cuestionarios, entrevistas o tests que se les aplican para ello. Lo que sí debemos señalar es que el elemento antirracista es básico para cualquier programa o estudio que pretenda potenciar el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales (Corvin y Wiggins, 1989; Gudykunst, Guzley y Hammer, 1996). De igual manera, es fundamental la manera en que se abordan, desde las primeras instancias, los aspectos culturales, para evitar que los objetivos se vean incompletos. Como señala Vilá:

Otro grupo de dificultades que acontecen cuando uno se enfrenta a la intervención para la mejora de la competencia comunicativa intercultural es el *sesgo cultural* que puede estar presente en la toma de decisiones educativas que afectan aspectos tan diversos como los estilos de enseñanza promovidos por el profesorado que implementa el programa, o los estilos de aprendizaje que se potencian, concepciones sobre lo que es aprender, el progreso académico, así como supuestos culturales como el tipo de 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 del programa, especialmente cuando existe una presencia multicultural importante en el grupo de alumnado (Vilá, 2005:402).

Es de esperarse que estas dificultades se vean incluso incrementadas debido a la escasez de estudios sobre intervención educativa que sean relacionados con la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Gudykunst y Hammer, 1983). Además, la mayoría de los programas existentes no parten de diseños bien elaborados (Gudykunst et al., 1996; Vilá, 2005), sobre todo en el hecho de intentar implicar a los alumnos para que contribuyan en el cumplimiento de los objetivos que se proponen (Gudykunst et al., 1996).

### **3.1. Programas de mejora de la competencia comunicativa intercultural. La importancia de los objetivos, los contenidos y la tipología de actividades.**

En toda intervención en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, es fundamental establecer con claridad los objetivos, los contenidos de aprendizaje y la tipología de actividades. Esta elección se desprende del modelo de intervención que, a su vez, pensemos que es el adecuado para aplicarlo a nuestra realidad.

Uno de los primeros elementos que deben ser tomados en cuenta para la elaboración de un programa de intervención para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales es, definitivamente, la selección de los objetivos (Brislin, 1997). Sin embargo, dichos objetivos tienen una gran cantidad de perspectivas (Chen y Starosta, 1998). De forma muy amplia, los objetivos deben responder al desarrollo de la habilidad de interactuar de manera eficaz, entre personas con referentes culturales diferentes que se traducen en valores culturales, tradiciones, normas, comportamientos o estilos comunicativos distintos (Gudykunst y Hammer, 1983). Después, para plantear objetivos más concretos, debemos estar al tipo y función del programa y del modelo o modelos que tendrán mayor incidencia en dicho programa (Gudykunst et al., 1996).

Es importante establecer la diferencia entre las aproximaciones culturales generales de mejora de la competencia intercultural, y las aproximaciones más específicas para la mejora de competencias implicadas en el desarrollo de tareas más específicas. Esto supone distinguir entre la educación en las competencias comunicativas interculturales y la formación en las competencias comunicativas interculturales (Bennet, 1986; Gudykunst y Hammer, 1996).

Nuestro trabajo se basa en una perspectiva educativa, de tal forma que no nos centraremos en el desarrollo de ciertas competencias específicas que se consideran básicas para un determinado lugar o una determinada realidad, que puede ser laboral, por ejemplo, sino que partimos de un modelo mucho más general, amplio y global de desarrollo de las competencias comunicativas interculturales que son esenciales para la convivencia y para el fomento de las relaciones interculturales.

Así mismo, existen concepciones que proponen objetivos generales donde se conjugan dos o más modelos de intervención. Es el caso de Warren y Adler (1977), que señalan los siguientes objetivos de su modelo de intervención:

- a) Otorgar información suficiente acerca de las otras culturas.
- b) El desarrollo de las capacidades ocupacionales multiculturales.
- c) El desarrollo de la capacidad de tolerar y aceptar actitudes, creencias, valores y modos de comportamiento que son diferentes a los nuestros.

- d) Contribuir a la adquisición de habilidades lingüísticas en diferentes idiomas.
- e) Ayudar en la superación del choque cultural.
- f) Contribuir a la adquisición de habilidades de comportamiento intercultural.
- g) Ayudar a que se experimenten menos problemas de ajuste hacia un nuevo contexto cultural, a través de una mayor autoconciencia cultural.
- h) Fomentar la adquisición de nuevas capacidades que permitan tener una mayor sensibilidad y respuesta apropiada a lo que pueda provenir de la otra cultura.

Para Stewart (1978), existen una serie de objetivos progresivos que avanzan conforme avanza la intervención educativa. La mayoría hacen referencia a los aspectos generales que hemos venido comentando con anterioridad, es decir, la sensibilidad hacia las diferencias culturales, los elementos afectivos como la empatía o la adaptación del comportamiento. Esta teoría parte de ciertos objetivos relacionados con los contenidos cognitivos, después pasa por los afectivos y, al final, en las últimas fases, se refiere a objetivos que se desprenden de contenidos más de comportamiento. Los objetivos son (Stewart, 1978, citado por Vilá, 2005:405):

- a) Seleccionar la información entre las diferentes alternativas.
- b) Aplicar los aprendizajes a la toma de decisiones.
- c) Encontrar las generalizaciones para poder modificar la forma en que se perciben los acontecimientos.
- d) El dominio de los contenidos de aprendizaje.
- e) La sensibilización hacia aspectos culturales que contribuyan a la mejor interacción intercultural.
- f) Fomentar el cambio de actitudes con vías a mejorar la capacidad de empatía.
- g) Ayudar al control de las emociones y el comportamiento para que exista una mayor capacidad de adaptación.
- h) Adquirir una nueva manera de percibir y de actuar para lograr una mejora en el comportamiento durante los encuentros interculturales.
- i) Interiorizar los cambios en las emociones y en las percepciones que norman el comportamiento.

Una enunciación de objetivos, no tan sistemática pero igualmente concreta, es la que hace Seidel (1981), cuando plantea ciertos objetivos tales como alcanzar una mejor comprensión de la propia cultura como base para incrementar la sensibilidad para la comprensión de otras culturas; también para comunicarse de manera más efectiva con personas de culturas distintas a la nuestra; obtener una aproximación más creativa a la solución de problemas; finalmente, la adquisición de nuevas aptitudes de aprendizaje que aumenten el interés por el aprendizaje transcultural.

Para poder hacer más específica la enunciación de los objetivos de un programa de intervención, es conveniente relacionarlos con cada una de las tres dimensiones que organizan su contenido, la afectiva, la cognitiva y la comportamental. Brislin (1993), establece los siguientes objetivos para cada una de dichas competencias:

- En lo afectivo:
  - Reducir el sentimiento de incertidumbre que conlleva a la ansiedad.
  - Disfrutar de la interacción cultural.
- En lo cognitivo:
  - Desarrollar la habilidad de pensar en términos más complejos.
  - Minimizar los prejuicios y el uso de estereotipos.
- En lo comportamental:
  - Reducir el número de comportamientos negativos, potenciando comportamientos que favorezcan las relaciones interculturales.

Para Gudykunst (1996), en el ámbito afectivo es importante ayudar a dominar las reacciones emocionales; en lo cognitivo, los objetivos deben contribuir a entender como la cultura, estereotipos y actitudes influyen en la interacción cultural: y en lo comportamental, el autor señala que los objetivos deben ayudar a desarrollar habilidades necesarias para interactuar de manera eficaz en los encuentros interculturales.

Una clasificación un poco más amplia es la que desarrollan Chen y Starosta (1998), también dividiéndolos en los mismos tres grupos:

- En lo afectivo:
  - Disfrutar de la interacción que existe con personas de diferente cultura.
  - El desarrollo de expectativas para poder establecer buenas relaciones con personas de diferente cultura.
  - El desarrollo del gusto por vivir en un entorno diferente al nuestro y poco familiar.
- En lo cognitivo:
  - Lograr una mayor comprensión de los puntos de vista de los demás.
  - Aprender a utilizar menos los estereotipos negativos sobre las personas de diferente cultura.
  - Desarrollar el reconocimiento de la complejidad de la cultura propia y la de los demás.
  - Desarrollar una actitud de mente abierta a través de un mayor conocimiento de los referentes culturales propios.
- En lo comportamental:

- Fomentar el desarrollo de mejorar las relaciones interpersonales en los grupos interculturales.
- Desarrollar un mayor grado de ajuste hacia los diferentes tipos d estrés que surge por virtud de las diferencias culturales.
- Lograr alcanzar una mejor actuación en sentido amplio.
- Desarrollar un sentimiento de satisfacción al actuar con personas de otras culturas.
- Alcanzar los objetivos planteados en la comunicación intercultural.

Una vez que se establecen los objetivos, siempre dependiendo del modelo de intervención que elijamos como el más adecuado para nuestro programa o estudio, el siguiente paso es seleccionar los contenidos específicos que habrán de ser desarrollados desde la intervención. Este es un aspecto esencial en el diseño del programa con vistas a la mejora de la competencia comunicativa intercultural (Vilá, 2005). Como hemos mencionado anteriormente, tanto la selección como la mayor o menor presencia de ciertos contenidos, estará sujeta al modelo o modelos de intervención que hayamos elegido y bajo el que esté supeditado el programa y los objetivos ya establecidos.

Importa destacar que la selección de los contenidos de desarrollo está condicionada por elementos como el tiempo de que disponemos para la aplicación del programa, la experiencia del equipo docente y el nivel de conocimientos previos del alumnado (Brislin et al., 1983). Con todo, podemos reducir a dos grandes grupos de elementos que intervienen en dicha selección de contenidos:

- a) Decidir si hacemos una aproximación general o específica a la cultura.
- b) Lograr un equilibrio entre los elementos afectivos, cognitivos y los comportamentales.

En cuanto al primer punto, destacamos que para el desarrollo de competencias interculturales hay, a su vez, dos aproximaciones generales que se distinguen en el hecho de unas se centran en el desarrollo de la competencia relacionada con una única cultura, y otras lo hacen de forma transversal a cualquier situación intercultural. Entonces, hay diferentes intervenciones educativas tanto desde aproximaciones culturales generales como desde aproximaciones culturales más concretas (Vilá, 2005).

La selección de contenidos es uno de los factores que otorgan mayores diferencias entre los programas e intervenciones educativas en el ámbito de la comunicación intercultural. La mayoría de ellos toman en cuenta, de manera muy sistemática, los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales, aunque, como señalan Gudykunst et al. (1991), el equilibrio o presencia de cada uno de ellos varía considerablemente. Una vez más, el tipo de contenidos estará en relación estrecha

con el modelo de intervención que deseamos aplicar en el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

En lo que se refiere a los materiales que tienen por objetivo el desarrollo de los aspectos afectivos, los contenidos más comunes están centrados en la detección y superación de los estereotipos y prejuicios (Grasa y Reig, 1998; Pezzullo y Wood, 2001). De igual manera, existe una gran variedad de materiales que tienen como temática principal el racismo (Estable, Meyer y Pon, 1997).

En el ámbito cognitivo, los programas y materiales se centran principalmente en el conocimiento sobre la diversidad cultural, trabajando diversas culturas de manera separada (Rothlein y Wild, 1993; Navarro y Zegri, 1995).

Por último, el componente comportamental, en la mayoría de los materiales existentes, está relacionado con habilidades interculturales transversales para que haya una mejora de las relaciones humanas entre personas de diferente cultura y cuando sobreviene una interacción intercultural.

Cuando hemos delimitado claramente tanto los objetivos como los contenidos que pretendemos desarrollar mediante el programa, habiendo partido de uno o más modelos de intervención, nos planteamos otro interrogante: el tipo de material específico que iremos a desarrollar para la consecución de nuestros objetivos, es decir, los recursos materiales necesarios, el tipo de actividades que debemos diseñar, el soporte en el que se presentarán, cuáles son los materiales que implicarán más a los estudiantes, el espacio y el tiempo para desarrollar las actividades, las dificultades que podamos encontrar para encontrar y luego desarrollar el material e incluso la capacidad de coordinación con otros docentes o implicados dentro de nuestro propio centro o que forme parte del programa (Brislin, 1997).

La tipología de actividades de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural suelen ser muy variadas, tanto en sus aproximaciones como en su uso, sin embargo Chen y Starosta (1998), señalan que todas nos remiten, en general, a una serie de técnicas concretas consideradas como las más adecuadas para programa de formación intercultural: la dramatización o *role-playing*, el estudio de casos, el incidente crítico y las simulaciones.

No debemos perder de vista que en tiempos recientes, también han evolucionado las técnicas utilizadas, incrementando el uso de elementos de tecnología tales como la reproducción de películas a través del vídeo, el uso de internet, accesorios como los *chats*, las redes sociales, el uso de la *webcam*, y demás cuestiones que posibilitan incluso el intercambio cultural con personas que se encuentran en diferentes partes del mundo.

En la actualidad, los programas y materiales interculturales, tienden a utilizar gran variedad de actividades, sin embargo, se siguen manteniendo la división entre aspectos afectivos, cognitivos

y comportamentales para su diseño (Gudykunst et al., 1991). Para este autor lo recomendable es la aplicación de actividades como la lectura de casos, las discusiones grupales, el análisis de películas de vídeo y sesiones de discusión en pequeños grupos para que se desarrollen mejor las competencias cognitivas. Para coadyuvar a la obtención de los elementos afectivos, se recomienda el uso de técnicas de simulación, la dramatización o el *role-play*. Para el desarrollo de competencias comportamentales, se propone el uso de técnicas como la observación de encuentros interculturales, el contacto intercultural, experiencias de campo o simulaciones.

Son pocos los programas específicos que tratan el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la actualidad, tanto en el contexto de España como en el de Latinoamérica (Padró, 1997). Sin embargo, varios de los temas que caracterizan a un programa de este tipo, pueden ser vistos en materiales y en programas que estudian temas más generales, como lo es la educación intercultural o la resolución de los conflictos interculturales, tomando la comunicación intercultural como un elemento más (Alzate, 2000).

Por otra parte, también se ha notado la falta de una sistematización y de una fundamentación teórica de los materiales y programas que desarrollan la competencia comunicativa intercultural (Vilá, 2005). Ha habido diversas investigaciones que han hecho patente la necesidad de que haya una mayor relación entre los materiales y los programas en su fundamentación teórica (Gudykunst y Hammer, 1983; Landis y Bhagat, 1996). También hay estudios que indican la necesidad de que estos fundamentos teóricos sean más rigurosos (Landis y Bhagat, 1996).

De manera global, los estudios sobre intervención en este ámbito, se dirigen a un sector bastante amplio, aunque en su mayoría están pensados para la educación formal, sobre todo en las etapas de la educación primaria y la secundaria. Sin embargo, también encontramos materiales que están pensados incluso para la educación infantil o hasta la universidad (Padró, 1997), en ocasiones para profesionales que se encuentran en activo (Escomba, 2001). En el contexto norteamericano, que es el que más nos interesa en esta investigación, los programas de intervención tienen un sector de población mucho más amplio: van desde el sector militar, económico e industrial, hasta el religioso (Gudykunst y Hammer, 1983).

#### **4. Interculturalidad e inmersión lingüística.**

Cada año, miles y miles de estudiantes a lo largo y ancho de todo el mundo, dejan sus hogares con el propósito de participar en una experiencia educativa en un país diferente al propio. Específicamente, el estudio que nos ocupa se refiere a estudiantes de una lengua extranjera que se trasladan por un período de tiempo (más adelante veremos los diferentes períodos y sus diferencias), a otro país para complementar su formación en dicha lengua. Lo anterior en lo que se

refiere a los aspectos teóricos que se habrán de abordar, sin embargo, debemos recordar que específicamente, la presente tesis analiza a estudiantes provenientes de universidades de los Estados Unidos de América (USA, en adelante), cuya lengua materna (L1) es en su mayoría el inglés y su lengua meta (LM) o incluso su segunda lengua (L2), es el español.

Lo primero que hay que precisar es que la experiencia de pasar un período de estudio en el extranjero para los estudiantes norteamericanos, está teniendo un enorme auge, mismo que incluye experiencias que pueden ir desde intercambios en algún estado adyacente como Canadá, hasta experiencias de estudio en países africanos o asiáticos. Pasando por estancias en países europeos, muchos formando parte de programas como el programa Sócrates, o en países latinoamericanos patrocinados ya sea por las propias universidades de origen como, en ocasiones, por las de destino u otro tipo de apoyos.

Con todo, el potencial de un programa de estudio en el extranjero es enorme en muchos niveles, donde siempre se encuentra en un lugar importante la necesidad (y oportunidad) de tener que lograr comunicarse con las personas del país meta, es decir, que aunque no se trate de un programa de enseñanza aprendizaje de la lengua, este siempre será un factor esencial para cualquier estancia en el extranjero, es decir, se puede dar el caso de que para muchas personas, aunque no haya sido el objetivo primordial, el aprendizaje de la lengua extranjera se da como resultado de la experiencia de residir en un país extranjero.

La calidad del aprendizaje, es decir la cantidad, la corrección, el estilo con que aprendan la lengua dependerá de numerosas variables, muchas de las cuales están asociadas a temas que nos enseñan las teorías sobre adquisición de segundas lenguas. Por supuesto que el contexto del aprendizaje es una de las variables más importantes en el campo de la adquisición y ha sido motivo de numerosos estudios e investigaciones. Muchas de estos trabajos se refieren a semejanzas y diferencias en materia de adquisición, entre aquellos que han aprendido la lengua en un contexto que llamaremos formal, es decir, en el aula y en el propio país de residencia, en oposición a aquellos que aprenden la lengua en un contexto de inmersión, aclarando, como veremos más adelante, que por contexto de inmersión se entienden aquellos estudios que se dan en un ambiente completamente natural y sin tutoría alguna pero también los que combinan el estudio formal de la lengua con un cierto grado de inmersión en la cultura meta, en adelante, C2.

Otro aspecto importante que debemos considerar para entrar al estudio del contexto de inmersión, para distinguirlo del aprendizaje formal en casa, se refiere a las definiciones de “lengua extranjera” y “segunda lengua”, en adelante LE y L2, respectivamente. Sobre todo cuando en el aprendizaje de una lengua se da un momento en que interviene el contexto de inmersión, esta distinción se vuelve todavía más compleja, como lo ejemplifica Freed (1995:4):



*Consider, for example, the confusion which results when such a distinction is imposed on the presumed boundaries between foreign and second language acquisition in the case of an American student who elects to spend a year studying in France. This student, while studying in the American classroom context, has traditionally been described as studying French as a foreign language. What terms then should be applied to this very same student upon arrival in France for a year of study? Is this student now studying French as a second language, only to return a year later to an American classroom to continue the study or French as a second language?*

Lo anterior es parte de lo que analizaremos en este estudio. Haremos frecuentemente alusión a esta distinción “artificial” entre el estudio de la LE y el de la L2 que se describe en el ejemplo de Freed (1995), es decir, los estudios en contexto de inmersión los vamos a considerar como un caso especial de adquisición de la segunda lengua, situación que ofrece una oportunidad única de observar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua desde un mayor número de perspectivas. A este respecto también han dedicado algunas teorías Van Patten (1987), Kramsch (1990), Gas, 1990), Freed (1990), Ellis (1984, 1990) o Anderson (1990).

El término en inglés *study abroad* o *year abroad* constituyen, en un origen, una referencia particular al contexto americano y europeo. Se puede decir que como regla general los programas de estudio en el extranjero surgen combinan aprendizaje de la lengua con otro tipo de contenidos académicos, juntos en un contexto de inmersión en la comunidad de hablantes nativos. Otras experiencias cuya naturaleza es similar, son los llamados “programas de intercambio” (*exchanges*), o por ejemplo los programas a que se someten los “cuerpos de paz” (*peace corps*), es decir, los voluntarios que reciben un curso intensivo en de lengua en el país al que irán a trabajar, antes de insertarse en la vida de la comunidad. Estos son, desde luego, también ejemplos de lo que se llamaría estudios en contexto de inmersión, por lo que restringiremos nuestra terminología para efectos de esta tesis doctoral.

En nuestro trabajo por estudios en contexto de inmersión, nos referiremos a estudiantes, en su mayoría universitarios todavía no graduados, aunque como veremos, en ocasiones se integran a los programas también estudiantes ya graduados o, por el contrario, algunos que todavía no acceden a la universidad y están en sus últimos años de bachillerato. Dichos estudiantes pasan un período de tiempo residiendo en otro país, con diferente lengua y diferente cultura, de donde toman sus clases habituales, con el objeto de aprender o perfeccionar la lengua que están estudiando, la lengua meta (LM), pero también con el objeto de aprender una serie de elementos culturales, históricos, literarios, sociales, cotidianos, del país donde se encuentran inmersos. Algunos programas se desarrollan completamente para el estudio de la lengua, otros integran contenidos idénticos a los

que se les proporcionan en su país de origen, como complemento a las clases de lengua. En todos los casos, el elemento común lo constituye el hecho de que se encuentran en una situación de inmersión lingüística y cultural donde una parte importante del aprendizaje de la lengua es la interacción espontánea y cotidiana con personas de la propia comunidad de la LM (Freed, 1995:5):

*It has long been assumed that this combination of immersion in the native speech community, integrated with formal classroom learning, creates the best environment for learning a second language. The strength of this assumption is so powerful that there has evolved a popular belief, one shared by students and teachers, parents and administrators, that students who go abroad are those who will ultimately become the most proficient in the use of their language of specialization.*

No deja de ser sorprendente que hasta finales de los años noventa, no había muchos estudios empíricos que se dedicasen a analizar, de manera cuidadosa, medida y profunda, la cuestión específica del impacto lingüístico en el contexto de inmersión. Los beneficios generales sí han sido descritos por muchos autores en sendas publicaciones (Koester, 1985; Dalichow and Teichler, 1986; Baron and Smith, 1987; Nacht, 1988; Byram, 1988; Carlos and Burn, 1990; Teichler and Steube, 1991; Johnson and Edelstein, 1993; Coleman and Rouxville, 1993; Inkster, 1993). Estos trabajos, más bien enfocados a la evaluación, se han referido a aspectos importantes de la programación en el contexto de inmersión, tales como la preparación a la que se someten los estudiantes de manera previa a la experiencia, la asesoría y tutoría durante la estancia, las políticas que se siguen, evaluaciones estudiantiles. Globalmente, en estos trabajos se encuentra poca investigación empírica que describa y analice el impacto del contexto de inmersión en el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas, estructurales, socioculturales, etc., de los estudiantes.

Aunque podemos afirmar que el beneficio más claro que se obtiene del estudio de la lengua en contexto de inmersión es, justamente, el perfeccionamiento y la corrección de la propia lengua, ahora estamos dando cada vez más importancia a otro tipo de experiencias (lingüísticas y no lingüísticas), también a la descripción o documentación de cambios culturales o sociales, aunados al desarrollo de la competencia comunicativa como resultado de la experiencia en el extranjero. Lo anterior ha ocasionado un amplio debate en materia de adquisición de segundas lenguas, acerca del efecto que produce una experiencia en contexto de inmersión, sin someter a los estudiantes a ningún tipo de contacto de clase, en relación a otro tipo de experiencia de inmersión combinada con instrucción formal en el propio país de la lengua meta.

## **5. Conclusiones.**

El trabajo se divide en dos grandes ejes temáticos: el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes norteamericanos de español como lengua extranjera y el proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha lengua en contexto de inmersión utilizando un enfoque etnográfico. Partimos de un objetivo general, que en sí mismo encierra la respuesta al porqué fue necesario abordar este estudio a través de una metodología de investigación de tipo cualitativo, con especial apoyo del paradigma etnográfico. Buscamos estudiar, analizar, describir y reflexionar de qué manera se adquiere la competencia comunicativa intercultural en el estudio del español como lengua extranjera; en relación directa con esta primera parte del objetivo, descubrir cómo se obtiene la competencia comunicativa intercultural en un programa de inmersión, en el país de la lengua meta y la relación que existe entre la mejora de la competencia intercultural con la mejora de la competencia lingüística.

El análisis de la comunicación intercultural implica categorizar los diferentes modelos teóricos que analizan los diferentes factores inherentes a la realidad comunicativa: modelos de diagnóstico de la competencia intercultural, modelos de intervención, teorías sobre la interacción intercultural y modelos sobre el tratamiento de los malentendidos culturales.

Justamente del análisis de los obstáculos para la comunicación intercultural, emerge uno de los conceptos principales de esta tesis que es la competencia comunicativa intercultural. Encontramos que dicha competencia está formada por tres subcompetencias esenciales para la eficaz comunicación intercultural: la dimensión cognitiva, la afectiva y la comportamental. Así, una definición de este esencial constructo, es que consiste en el conjunto de habilidades y destrezas, tanto del orden cognitivo como afectivo, a través de las cuales desarrollaremos comportamientos que favorecerán una eficaz interacción, tanto lingüística como cultural, con personas que poseen referentes culturales distintos a los nuestros.

Lo ideal es diseñar cada programa de acuerdo a la realidad específica. Es cierto que, dentro de un ámbito tan complejo, se da también el hecho de que haya varios que compartan una o más características (variables), como el caso que nos ocupa, donde elegimos para nuestro estudio dos programas de inmersión que guardan bastante similitud en lo esencial, aunque con todo, pudimos constatar cómo existen diferencias que, al final, inciden de manera significativa en los resultados cuando se aplique una misma metodología. No en vano se ha dado en llamar a esta actividad, una de las “industrias” educativas del siglo XXI con mayor proyección a futuro.

Por tanto, insistimos en afirmar que, de acuerdo a nuestros resultados, un adecuado diseño de un programa de inmersión debe tomar en cuenta los factores cognitivos, afectivos y comportamentales de la propia realidad académica y cultural en que se insertará el programa. Después de experimentar en dicha tarea, hemos concluido que una selección de recursos

conceptuales derivados de las tres dimensiones, junto con una adecuada formación del profesorado en la didáctica intercultural, favorecerán la consecución de los objetivos en materia de adquisición de la competencia intercultural.

## REFERENCIAS

- Barro, A., S. Jordan y Roberts, C.(2001) .La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo, en Byram, M. y M. Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.*( 82-103).Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competenc.*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Carrasco, B. y Calderero, J. (2000) *Aprendo a investigar en educación.* Madrid: RIALP.
- CHEN, G, y W. STAROSTA, (1999) ,A review of the concept of Intercultural awareness, *Human Communication*, 2(1), 27-54.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000) The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale, *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Ellis, G. (1996) .How culturally appropriate is the communicative approach?. *ELT Journal*, 50 (3), 213-218.
- Freed, B.F. (1995). *Language learning and study abroad.* En B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context:* (3-33). Philadelphia: John Benjamins.
- Geertz, C. (1973) .*La interpretación de las culturas* (trad. A.L. Bixio, 1997), Barcelona: Gedisa.
- González, C. (2008).El desarrollo de la competencia participativa como objetivo final del proceso de educación intercultural. En Soriano, E. y A. González (eds.), *revista Estudios 42, ciudadanía, democracia y participación:* (325-334).
- Gudykunst, W. B. (1992). *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication.* New York: McGraw-Hill.
- Hall, E.T. (1978) *Más allá de la cultura.* Barcelona: Gustavo Gili.
- Hymes, D. (1980). *Language in Education: Ethnolinguistic Essays.* Washington: Center for Applied Linguistics.
- Kane, L. (1991) . *The acquisition of cultural competence: an ethnographic framework for cultural studies curricula.* En D. Buttjes y M. Byram (eds.) *Mediating languages and cultures.* Clevedon: Multilingual Matters.

- Kramersch, C. (1991) .Culture in Language Learning: A View from the United States. Em Bot, K., R.B. Ginsberg, C. Kramersch, (eds.) *Foreign Languages Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamin Publ. Co.
- Lafford, B. (1995). Getting into, through an out of survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and at home. En B. F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context: ( 97-121)*. Philadelphia: John Benjamins.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence. Case studies of advanced foreign language learners. En D. Butjes y M. Byram (eds.), *Developing Languages and Cultures*.
- Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural, En Sánchez J. e I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores: (511-531)*. Madrid: SGEL
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Sánchez , J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica., *Carabela 45*, 5-26.
- Taft, R. (1999). Ethnographic research methods. En Keeves, J.P. y Lakomski, G. (eds.), *Issues in Educational Research: (113-120)*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- Vilà, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación, En J. Perera (Ed.), *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona: ICE.
- VILÁ, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: [www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX\\_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105-135329](http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-1216105-135329).