

Elementos de la competencia intercultural: un análisis documental de la política educativa supranacional de la Unión Europea

Adrián Neubauer¹

Recibido: Septiembre 2021/ Evaluado: Febrero 2022/ Aceptado: Marzo 2022

Resumen. El escenario sociopolítico en la Unión Europea ha cambiado, entre otros factores, por la globalización, la ciudadanía europea y las migraciones. Ante esta situación, los ciudadanos europeos requieren nuevas competencias para vivir en sociedades cada vez más plurales. Por estos motivos, este artículo persigue analizar la política educativa vigente de la Unión Europea con respecto a la educación intercultural y, además, identificar los elementos que conforman la competencia intercultural en el marco europeo. La metodología empleada para desarrollar esta investigación mixta ha sido el Análisis Documental. Las unidades de análisis se han obtenido a través de la plataforma EUR-Lex de la Unión Europea. La normativa, compuesta por 81 documentos, hace referencia explícita a la educación intercultural o multicultural y se encuentra en vigor. Posteriormente, realizó un proceso de codificación mediante el software de análisis mixto (cuantitativo-cualitativo) MAXQDA Analytics Pro 2020, donde se atendió a la naturaleza del documento y a los elementos que componen la competencia intercultural en el marco europeo. Los resultados han puesto de manifiesto que el grueso de esta normativa son políticas blandas, principalmente resoluciones, siendo la institución emisora más frecuente el Consejo Europeo. Por otro lado, se han identificado 12 elementos que conforman la competencia intercultural en la política educativa de la Unión Europea, siendo las más recurrentes: el diálogo intercultural; el entendimiento, la comprensión y el respeto mutuo; la ciudadanía y la democracia; la igualdad y la cohesión social; y las expresiones culturales y la creatividad. A modo de conclusión, se ha corroborado que la UE desarrolla su política educativa mayoritariamente mediante políticas blandas y a través del Consejo Europeo. Por último, se ha puesto de manifiesto la estrecha interrelación de los distintos elementos que conforman la competencia intercultural a lo largo de las políticas analizadas.

Palabras clave: educación inter-cultural; política de la educación; competencia comunicativa; educación para la paz; integración cultural.

[en] Elements of intercultural competence: a documentary analysis of the supranational educational policy of the European Union

Abstract. The socio-political context in the European Union has changed due to globalization, European citizenship and migration. To deal with this situation, European citizens need new competences to live in increasingly plural societies. For these reasons, this article aims to analyse the educational policy of the European Union with regard to intercultural education and, to identify the elements which compose intercultural competence in the European framework. The methodology used to develop this mixed research has been the Documentary Analysis. The units of analysis have been obtained from the EUR-Lex platform of the European Union. These policies, composed by 81 documents, refer explicitly to intercultural or multicultural education. Also, all of them are in force. Besides, a coding process was carried out using the mixed (quantitative-qualitative) analysis software MAXQDA Analytics Pro 2020. It allows to identify the essential qualities of the documents and the elements that composed intercultural competence in the European framework. Results showed that most of the regulations are soft policies, mainly resolutions, and that the European Council is the most frequent issuing institution. In addition, 12 elements have been identified to compose the intercultural competence in the educational policy of the European Union. The most recurrent are: intercultural dialogue; mutual understanding and respect; citizenship and democracy; equality and social cohesion; and cultural expressions and creativity. In conclusion, it has been confirmed that the EU develops its educational policy mainly through soft policies and through the European Council. Finally, it has been proved the close interrelation between the different elements which compose the intercultural competence and the policies analysed.

Keywords: intercultural education; educational policy; communicative competence; education for peace; cultural integration.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico: conceptualización y radiografía de la competencia intercultural. 3. Metodología. 3.1. Método. 3.2. Hipótesis y objetivos. 3.3. Búsqueda y selección de la información. 3.4. Instrumentos de recogida de

¹ Universidad a Distancia de Madrid (España).
E-mail: adrian.neubauer@udima.es
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

información y análisis. 4. Resultados. 4.1. Descripción de los documentos normativos. 4.2. Descripción de la competencia intercultural en el marco europeo. 5. Discusión y conclusiones. 6. Limitaciones y prospectiva. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Neubauer, A. (2022) Elementos de la competencia intercultural: un análisis documental de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 713-723.

1. Introducción

Si bien desde que se inició el proceso de globalización en el siglo XIX han sido más propicias las relaciones interculturales, en los últimos años estas han aumentado considerablemente con motivo de las migraciones. Los procesos de movilidad dentro de la Unión Europea (UE) se han visto favorecidos por el fortalecimiento de la ciudadanía europea a través de distintas iniciativas (el programa Erasmus, el Espacio Schengen, la Dimensión Europea de la Educación, el mercado único...) (Matarranz et al., 2020), lo que sumado a la paulatina internacionalización de la educación (Díaz-Guecha et al., 2020), ha provocado un contacto más estrecho entre los pueblos. También han tenido lugar otros sucesos sociopolíticos (la Guerra Civil de Siria, el conflicto fronterizo entre España y Marruecos...) y climáticos que han causado migraciones forzadas hacia la UE, especialmente a partir de 2015 (Neubauer, 2020a).

Dicha pluralidad en los Estados miembros hace cada vez más necesario que los ciudadanos europeos sean capaces de vivir en sociedades interculturales (Escarbajal y Leiva, 2017), según los principios recogidos en los tratados internacionales en materia de derechos humanos y en la “Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea” (DO, C364/1, 2000). No obstante, este escenario sociopolítico provocado una serie de desafíos y tensiones que superan las fronteras nacionales en el seno de la UE (DO, L347/965, 2013), como “la radicalización violenta y la incitación al odio (DO, C417/10, 2015, p. 4).

Por ello, la ciudadanía europea ha de adquirir, desarrollar y promover las competencias interculturales, donde la educación adquiere un papel protagonista en dicha labor. Dado que los organismos supranacionales han aumentado significativamente su influencia en la agenda educativa global y nacional (Valle, 2015), es esencial conocer de qué modo aborda esta cuestión la UE. A pesar de que la mayoría de dicha normativa son *soft policies*, es decir, no son de obligado cumplimiento para los Estados, su impacto en las políticas nacionales es notable. De hecho, en todos los Estados miembros, a excepción de Bélgica, Croacia, Dinamarca, Polonia y Suecia, existen regulaciones y/o jornadas destinadas a promover la educación intercultural en la educación obligatoria (Eurydice, 2019).

Por estos motivos, esta investigación persigue dos objetivos. El primero es analizar la política educativa de la UE en materia de educación intercultural. El otro consiste en identificar qué elementos componen la competencia intercultural en el marco europeo.

2. Marco teórico: conceptualización y radiografía de la competencia intercultural

Debido a la influencia de los organismos supranacionales en la agenda educativa, las competencias clave se han instaurado firmemente en ella en los últimos años (Trujillo-Segoviano, 2014). Asimismo, existen numerosas definiciones sobre qué son las competencias, pero todas coinciden en señalar los tres elementos fundamentales que las componen (Hozjan, 2009; Valle y Manso, 2013; Broznanová et al., 2019): conocimientos, destrezas y actitudes. Dado que nuestro referente teórico en este estudio es la UE, vamos a partir de su definición de competencias, que son (DO, C189/1, 2018, p. 7):

una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, en las que:

- d) los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
- e) las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
- f) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones.

Dicho esto, para Zabala y Arnau (2008) existen principalmente tres motivos por los que el enfoque competencial ha tenido éxito en el ámbito educativo, aunque no sin críticas por su origen empresarial (Valle y Manso, 2013). La primera razón es el deseo de consolidar la dimensión europea de la enseñanza en la UE (Hozjan, 2009). En segundo lugar, la sociedad reclamaba un aprendizaje más funcional que dejara atrás el aprendizaje memorístico. Por último, destacan la función social de la escuela y su responsabilidad ética de preparar al alumnado para la vida en todas sus facetas. En esta cuestión coinciden Valle y Manso (2013), quienes recalcan la estrecha relación entre el mundo

educativo y el laboral en consecuencia de la consolidación del paradigma del aprendizaje permanente en la UE (DO, 189/1, 2018).

Hozjan (2009) pone de manifiesto la importancia del aprendizaje competencial para que el alumnado desempeñe una ciudadanía activa según los valores democráticos en unas sociedades cada vez más marcadas por la diversidad cultural. Igualmente, ensalza el valor de establecer nexos comunes en el ámbito cultural para favorecer una mayor cohesión social. Asimismo, Valle y Manso (2013, p. 17) justifican la importancia de desarrollar las competencias los sistemas educativos europeos porque muchos jóvenes trabajarán “en empleos que aún no existen y que precisarán de competencias lingüísticas, interculturales y empresariales avanzadas”. Precisamente, por estos motivos, se pone de manifiesto la necesidad de promover la competencia intercultural en el ámbito escolar. No obstante, por competencia intercultural entendemos

el conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás (Aguaded et al., 2008, p. 379).

La UE también hace alusión a esta cuestión, aunque con un término distinto, el de conciencia intercultural, que consiste en (DO, L373/8, 2014, p. 13):

- Estar dispuesto a aceptar y acoger las diferencias culturales.
- Respetar otras culturas y adaptar su comportamiento para evitar malentendidos.
- Prestar atención a la comunicación no verbal en contextos multiculturales.
- Adoptar una postura libre de prejuicios ante las distintas creencias, convenciones y valores sociales.
- Demostrar empatía y sensibilidad.

Por lo tanto, una primera conclusión que podemos extraer de dichas definiciones es la composición tretradimensional de la competencia intercultural (Delors, 1996; Buendía et al., 2004; Escarbajal y Leiva, 2017): la del saber, la del saber hacer y la de saber ser. Otra idea que emana de ellas es que supone la voluntad y el acto de interactuar eficazmente con otras culturas, lenguas y personas diferentes orígenes (Martínez-Lirola, 2018).

Tras realizar una aclaración conceptual de las competencia intercultural, es preciso identificar aquellos elementos, o capacidades (Buendía et al., 2004), que la conforman. En primer lugar, Buendía et al. (2004) mencionan su estrecha relación con la vida democrática y con la identidad de la ciudadanía. Asimismo, la competencia intercultural se caracteriza por el respeto a los derechos humanos (May, 2015) y la defensa de la dignidad humana (Vila-Merino et al., 2017). Por ende, el respeto y la valoración de la diversidad cultural, lingüística y religiosa, entre otras, se considera uno de los pilares fundamentales para la plena adquisición y el desarrollo de la competencia intercultural (Alcalá et al., 2020).

La literatura académica coincide en señalar que probablemente su elemento central sea la competencia comunicativa intercultural, es decir, que el alumnado sea capaz de llevar a cabo un diálogo intercultural efectivamente (Escarbajal y Leiva, 2017), que se define como la capacidad para “superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva” (Buendía et al., 2004, p. 169). Este favorece significativamente la prevención y la resolución de conflictos en contextos culturalmente diversos, lo que a su vez impulsa notablemente la integración social de los actores que padecen riesgo de exclusión social (Buendía et al., 2004; Escarbajal y Leiva, 2017). En este sentido, es pertinente señalar que López et al. (2004) apuntan que el desarrollo de la competencia social en el aula también favorecería la participación de las familias en los procesos educativos.

Por otro lado, Surian (2012) alude a la importancia de discutir los estereotipos y los prejuicios a través del diálogo intercultural. Sin embargo, para ello es preciso que la ciudadanía desarrolle un pensamiento crítico, especialmente frente al papel de los medios de comunicación y las redes sociales en la sociedad de la información (Priegue y Leiva, 2012). Del mismo modo, Byram y Golubeva (2020) insisten en que la competencia intercultural requiere que las personas desarrollen una inteligencia emocional que les permita empatizar con los sectores más vulnerables y con aquellas personas procedentes de distintos entornos culturales. Para terminar, algunos autores (Vila-Merino et al., 2017; Alcalá et al., 2020) afirman que otro factor esencial para el desarrollo de esta competencia es el compromiso de todos los actores implicados en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Metodología

3.1. Método

La metodología empleada para llevar a cabo este estudio ha sido el Análisis Documental, aunque aplicando técnicas de la metodología cuantitativa y cualitativa. En los últimos años este método ha ganado protagonismo en el ámbito académico (Padilla-Carmona et al., 2010) y persigue “buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de

materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema” (Hernández-Ayala y Tobón-Tobón, 2016, p. 401). Asimismo, el fin ulterior de este enfoque es generar un nuevo conocimiento a partir de los textos analizados (Jiménez et al., 2017). Con respecto a las fases del método existen diferentes propuestas (Jiménez et al., 2017; Assarroudi et al., 2018), pero la mayoría parecen coincidir en la existencia de tres fases principales, presentes en el modelo de Martín-Pastor y Durán (2019), que son: acceder a la documentación; establecer los criterios de búsqueda; y categorizar el contenido de la normativa.

3.2. Hipótesis y objetivos

Las dos hipótesis de las que partimos en el estudio son las siguientes:

- H1. La política educativa de la UE sobre educación intercultural está mayoritariamente conformada por soft policies, lo que deja en manos de los Estados miembros la concreción de dicha cuestión.
- H2. La competencia intercultural en el marco europeo se fundamenta principalmente en la “Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea” y en la “Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente”.

En consecuencia, esta investigación persigue dos objetivos:

- Obj. 1. Analizar la política educativa vigente de la UE con respecto a la educación intercultural.
- Obj. 2. Identificar los elementos que conforman la competencia intercultural en el marco europeo.

3.3. Búsqueda y selección de la información

El primer paso del diseño metodológico, tras delimitar los objetivos, fue establecer los criterios de búsqueda documental. Este proceso se llevó a cabo en la base jurídica de la UE: EUR-Lex. En ella se fijaron los siguientes criterios para sistematizar la búsqueda documental:

- Colecciones: Tratados, Actos jurídicos, Textos consolidado y Procedimientos legislativos.
- Excluir los corrigenda: Verdad.
- Resultados que contengan en el título y el texto: “intercul*”, “educa*” y “multicul*”.
- Idioma de la búsqueda: Español.
- Excluir las versiones consolidadas: Verdad.

De este proceso emanaron 152 documentos, pero tras un análisis preliminar, tan solo 81 hacían referencia a la educación intercultural o multicultural, que son los que conforman nuestro corpus de análisis final.

3.4. Instrumentos de recogida de información y análisis

Con el fin de sistematizar la recogida de datos se elaboró un libro de familias a partir de los dos objetivos de investigación. La primera familia del libro responde al primer objetivo de la investigación, analizar la normativa de la UE, mientras que la segunda hace lo propio con el deseo de identificar los elementos de la competencia intercultural. Asimismo, algunos de estos códigos han emanado de forma inductiva-deductiva a raíz del análisis de la normativa (Rekalde, 2011). Por lo tanto, se elaboraron una serie de categorías previas a partir de la literatura académica y, posteriormente, se pusieron en diálogo con las políticas analizadas. Este proceso cristalizó en el siguiente libro de familias adoptando el enfoque de Matarranz (2017) (véase la tabla 1):

Tabla. 1. Libro de familias

Familia	Códigos		
Normativa	Naturaleza del documento	Vinculantes	Decisión
			Decisión de ejecución
			Reglamento
			Reglamento delegado
		No vinculantes	Conclusiones
			Declaración
			Informe especial
			Recomendación
	Resolución		
	Proyecto de resolución		
	Institución emisora		Asamblea Parlamentaria
		Comisión	
		Consejo	
		Parlamento	
		Tribunal de Cuentas	
Competencia intercultural	Elementos	Ciudadanía y democracia	
		Compromiso intercultural y social	
		Cultura de paz	
		Derechos fundamentales	
		Diálogo intercultural	
		Dignidad humana	
		Entendimiento, comprensión y respeto mutuo	
		Expresiones culturales y creatividad	
		Igualdad y cohesión social	
		Pensamiento crítico	
		Prevención y resolución de conflictos	
		Sociedad del conocimiento y la información	

Por último, gracias al software de análisis cuantitativo-cualitativo MAXQDA Analytics Pro 2020 se realizó un análisis conocido como “matriz de códigos por conjunto de documentos”, lo que permite conocer el número de veces que un código ha sido repetido en el corpus (véase la tabla 2). Igualmente, se llevó a cabo “un modelo caso-único (jerarquía de código) para conocer la frecuencia de las categorías en un documento concreto (véase la figura 1).

4. Resultados

4.1. Descripción de los documentos normativos

En este apartado se presentará una radiografía de la naturaleza de los documentos que conforman la política educativa de la UE con respecto a la educación intercultural. La mayoría de ellos (61.73%) son *soft policies*, o lo que es lo mismo, no son de obligado cumplimiento para los Estados miembros. De ellos, las resoluciones (29.63%), las recomendaciones (14.81%) y las conclusiones (12.35%) son las más recurrentes. Por otro lado, las *hard policies* representan el 38.27% de los documentos, donde destacan las decisiones (18.52%) sobre los reglamentos (9.88%), los reglamentos delegados (8.64%) y las decisiones de ejecución (1.23%).

En segundo término, la institución más activa en esta cuestión es el Consejo Europeo (70.30%), cuya participación en la emisión de dicha normativa es notablemente superior a la de las demás, especialmente en las *soft policies*. Mientras tanto, en las *hard policies* existe un mayor equilibrio, ya que el Parlamento Europeo es el responsable del 35.42% de dicha normativa, solo por detrás del Consejo Europeo (45.83%). También aumenta considerablemente el papel de la Comisión Europea (16.67%) en las *hard policies*. No obstante, cabe señalar que el Consejo Europeo y el Parlamento Europeo son responsables conjuntos de 20 documentos (11 decisiones, 6 reglamentos y 3 recomendaciones).

4.2. Descripción de la competencia intercultural en el marco europeo

El análisis de las políticas detalladas en el apartado anterior se identificaron 12 elementos imprescindibles para la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de dicha competencia en los Estados miembros, pero su presencia en la política educativa de la UE es dispar, como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 2. Frecuencia de los elementos de la competencia intercultural en la política educativa de la UE

Elementos	Soft policies		Hard policies		Total	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%
Diálogo intercultural	43	37.39	80	53.33	123	46.42
Entendimiento, comprensión y respeto mutuo	18	15.65	19	12.67	37	13.96
Ciudadanía y democracia	12	10.43	9	6.00	21	7.92
Igualdad y cohesión social	8	6.96	13	8.67	21	7.92
Expresiones culturales y creatividad	9	7.83	11	7.33	20	7.55
Derechos fundamentales	6	5.22	8	5.33	14	5.28
Sociedad del conocimiento y la información	6	5.22	4	2.67	10	3.77
Prevención y resolución de conflictos	5	4.35	2	1.33	7	2.64
Pensamiento crítico	5	4.35	0	0.00	5	1.89
Compromiso intercultural y social	1	0.87	3	2.00	4	1.51
Cultura de paz	1	0.87	1	0.67	2	0.75
Dignidad humana	1	0.87	0	0.00	1	0.38
Total	115	100.00	150	100.00	265	100.00

En la tabla superior podemos observar cómo el elemento central de dicha competencia es el diálogo intercultural (46.42%). En segundo lugar, aunque muy distante, se encuentra el entendimiento, la comprensión y el respeto mutuo (13.96%). Asimismo, en un tercer plano se sitúan: la ciudadanía y la democracia (7.92%); la igualdad y la cohesión social (7.92%); y las expresiones culturales y la creatividad (7.55%).

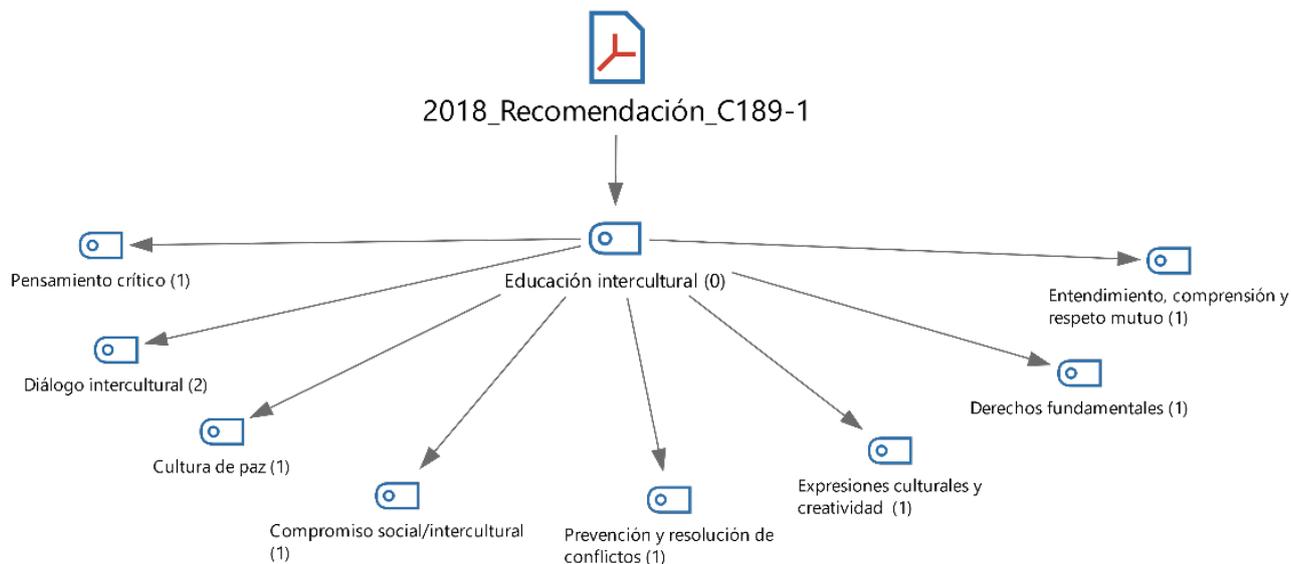
Sobre el diálogo intercultural, que es en el que más incide la UE, en su política educativa se describe como proceso que permite a todas las personas que viven en la Unión Europea mejorar su aptitud para vivir en un entorno cultural más abierto, aunque también más complejo, donde coexisten diferentes identidades y confesiones, tanto entre los distintos Estados miembros como dentro de cada Estado miembro (DO, L412/44, 2006, p. 3)

Con él se persigue construir un sentimiento comunitario donde participen activamente diferentes agentes y sectores para eliminar cualquier tipo de discriminación (DO, C393/15, 2012) desde el respeto a los derechos humanos (DO, C189/1, 2018). En este sentido, la UE considera esencial que los jóvenes sean capaces de llevar a cabo este diálogo (DO, L303/1, 2011), para lo que propone (DO, L394/10, 2006; DO, 412/44, 2006; DO, C195/1, 2018):

- Promover el multilingüismo.
- Desarrollarlo desde edades tempranas.
- Elaborar materiales pedagógicos específicos para esta cuestión.
- Consolidar los valores comunes.

De hecho, para este organismo tiene tal importancia que 2008 fue nombrado el “Año Europeo del Diálogo Intercultural” (DO, L412/44, 2006). Tanto es así que, en uno de nuestros documentos de referencia, la “Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente” (DO, C189/1, 2018) se incide en diálogo intercultural en dos ocasiones, siendo el único código repetido en esa política.

Figura 1. Jerarquía de códigos



También considera importante que dicho diálogo se produzca con terceros países desde una perspectiva cultural y económica (DO, C287/1, 2007), ya que estiman que es el principio global que permite asegurar un desarrollo sostenible y “construir puentes entre los pueblos” (DO, L201/15, 2006, p. 4).

Otro elemento indispensable para la plena adquisición y el desarrollo de esta competencia es el entendimiento, la comprensión y el respeto mutuo. De este modo lo entiende la UE, tal y como se refleja en el elevado número de referencias que hace a esta cuestión en su política educativa (37 códigos), donde ensalza su importancia para acercar a los pueblos (DO, C320/10, 2008) a través de la comprensión de otras culturas (DO, L412/44, 2006). Esto permite combatir los prejuicios, la discriminación y la xenofobia que padecen los sectores más vulnerables (DO, C189/1, 2017), siendo las piedras angulares en esta labor la empatía y la sensibilidad de la ciudadanía (DO, L373/8, 2014). En esta línea, insta a sus Estados miembros a promover la participación activa de agentes con diferentes bagajes socioculturales (DO, C393/15, 2012). En consecuencia, la educación se erige como un excelente punto de encuentro entre distintos pueblos, especialmente en la educación informal y no formal (DO, C314/1, 2007). Del mismo modo, la UE considera fundamental la figura de los jóvenes europeos en esta labor, por lo que las principales acciones deben ir destinadas a este colectivo (DO, L115/3, 2014). Igualmente, la UE ensalza el valor de la cultura y el diálogo intercultural como elementos clave para la “prevención de los conflictos y a los procesos de reconciliación, especialmente en las regiones que viven situaciones de vulnerabilidad política” (DO, C320/10, 2008, p. 1). Por este motivo, insta a los Estados miembros a desarrollar una “memoria histórica de Europa” donde se lleven a cabo actividades que favorezcan “la reconciliación como medios para superar el pasado y construir el futuro, dirigidas especialmente a la generación más joven” (DO, L115/3, 2014, p. 8) desde un enfoque competencial (DO, C189/1, 2018). Además, esta competencia precisa que se desarrolle una cultura de paz que favorezca el diálogo intercultural (DO, L201/15, 2006), el respeto a los derechos humanos y a la vida democrática (DO, C189/1, 2018).

Con respecto a los derechos fundamentales, esta competencia tiene suma importancia para que los ciudadanos europeos puedan ejercer su ciudadanía y sus derechos con las máximas garantías posibles. Por ello, la interculturalidad se presenta como una oportunidad para “promover los valores democráticos y los derechos humanos que cimientan la integración europea” (DO, L303/1, 2011, p. 2). Por lo tanto, la educación, la educación intercultural y en derechos humanos son tres pilares esenciales de los derechos sociales europeos (DO, C417/10, 2015; DO, C189/15, 2018), por lo que insta a los Estados miembros a que incluyan estas en “en todos los niveles y tipos de educación y formación” (DO, C66/1, 2021, p. 4), tomando como referente la “Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea” (DO, L412/44, 2006). Del mismo modo, la dignidad humana debe reforzarse a través del aprendizaje intercultural y el desarrollo de dicha competencia (DO, C314/1, 2007).

Asimismo, el fomento de la igualdad y la cohesión social también están muy presentes en dicha competencia. La UE se rige bajo los principios de igualdad de oportunidades y no-discriminación (DO, L412/44, 2006). Con ellos persigue favorecer la cohesión social (DO, C287/1, 2007), la justicia social (DO, L412/44, 2006) y combatir la pobreza (DO, L347/965, 2013). Para ello, es imprescindible promover la participación de los colectivos más vulnerables () desde una perspectiva de género (DO, C312/1, 1995; DO, L347/965, 2013). En esta tarea la educación (formal, informal y no formal) se erige como un vector clave (DO, C314/1, 2007).

Por otro lado, la UE estima fundamental que los jóvenes (DO, C456/1, 2018) participen activamente en la vida democrática (DO, L394/10, 2006) para que puedan ejercer con plenas garantías su ciudadanía (DO, C189/15, 2018). Para ello, aparte del voluntariado (DO, L115/3, 2014), pone en valor la educación mediante “la promoción activa de la educación para la ciudadanía y la ética y de un clima abierto en el aula que fomente actitudes tolerantes y democráticas, así como competencias interculturales, cívicas y sociales” (DO, C195/1, 2018, p. 3).

Con todo ello, se persigue que la ciudadanía europea adquiriera un compromiso intercultural y social “en su vida diaria”, especialmente los jóvenes (DO, L412/44, 2006, p. 3), con la democracia (DO, L115/3, 2014), los derechos humanos y la justicia social (DO, C189/1, 2018). En esta labor, las expresiones culturales y la creatividad se relacionan estrechamente con la valoración de otras culturas (DO, L412/44, 2006) y el patrimonio cultural (DO, L303/1, 2011). Así, el arte y la cultura se perciben como nexos de unión y puntos de encuentro para la ciudadanía, lo que da lugar a un espacio cultural compartido. De hecho, considera que “la diversidad cultural es una importante faceta constitutiva de la singularidad de Europa, y representa un manantial de fuerza, dinamismo y creatividad” (DO, L347/965, 2013, p. 63).

Otro elemento esencial en dicha competencia, especialmente por la globalización y el auge de las TIC, es la alfabetización mediática (DO, C195/1, 2018), concretamente de los más jóvenes, quienes cada vez están más conectados (DO, C456/1, 2018). La misma relevancia han cobrado en los últimos años los medios de comunicación, quienes ofrecen una serie de oportunidades de aprendizaje y de relacionarse, pero también presentan desafíos y riesgos para la sociedad y el buen funcionamiento de la vida democrática (DO, L347/965, 2013). No obstante, la UE estima que los medios de comunicación junto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son una excelente oportunidad para llevar a cabo campañas de información y sensibilización de la ciudadanía en los Estados miembros (DO, L412/44, 2006).

Por otro lado, a raíz de la “Declaración de París” de 2015 la UE ha incrementado sus esfuerzos por que la ciudadanía desarrolle el pensamiento crítico (DO, C195/1, 2018). En su discurso se entrelaza su relevancia con el futuro laboral de los ciudadanos y el papel de la educación en su desarrollo, pero el pensamiento crítico emana como un elemento crucial para el futuro de la UE, algo que se refleja en la siguiente cita:

Por lo que respecta a los trágicos acontecimientos recientes relacionados con la radicalización que se han producido en algunas partes de Europa, es aún más urgente hacer especial hincapié en las competencias cívicas, democráticas e interculturales y en el pensamiento crítico (DO, C467/1, 2016, p. 1).

Dicho esto, a juicio de la UE, las áreas curriculares idóneas para promover esta competencia en el ámbito educativo son la religión, la filosofía, la historia, las TIC, las ciencias humanas y las lenguas extranjeras (DO, C312/1, 1995; DO, C189/1, 2018; DO, C417/1, 2020). Desde una mirada más sistémica, también se proponen otros ámbitos en los que deben ahondar los Estados miembros para que el alumnado adquiriera con plenas garantías la competencia intercultural (DO, L115/3, 2014; DO, C189/1, 2017; DO, C189/1, 2018; DO, C417/1, 2020):

- Mejorar la formación docente en competencias interculturales.
- Favorecer los programas de voluntariado, especialmente entre los jóvenes.
- Promover el intercambio y la interacción de experiencias interculturales.
- Desarrollar un enfoque competencial en la enseñanza.
- Promover la educación temprana.
- Incrementar el número de trabajadores interculturales en los sistemas educativos.

Las ventajas de que los discentes desarrollen esta competencia son variadas. Por un lado, se favorece la movilidad (DO, C456/1, 2018) y se consolida la ciudadanía europea (DO, C66/1, 2021). También previene y combate el abandono escolar temprano de los sectores más vulnerables (DO, C27/1, 1990). En último lugar, los estudiantes mejoran significativamente su empleabilidad gracias al dominio de esta competencia (DO, C66/1, 2021).

5. Discusión y conclusiones

A raíz de los resultados presentados anteriormente, en primer lugar, podemos afirmar que la política educativa de la UE que regula, o que sirve de marco de referencia, la competencia intercultural está conformada principalmente por *soft policies*. De este modo, esta investigación coincide con Valle (2015), quien apuntaba que los organismos supranacionales orientan la agenda educativa mediante recomendaciones, sugerencias o informes. En esta misma línea, las resoluciones son documentos que presentan opiniones, deseos y propósitos con la integración europea (Fernández Navarrete, 2018). Esto concuerda con el hecho de que el Consejo sea la institución más activa, ya que carece de poder legislativo y sirve para mediar en situaciones de conflicto (Fernández Navarrete, 2018), que pueden ser propicios a la hora de desarrollar la educación intercultural a nivel europeo y defender la identidad nacional en los Estados miembros (Rubiés, 2019). Por lo tanto, esta investigación ratifica la primera hipótesis planteada.

Con respecto al segundo objetivo, se han identificado 12 elementos que componen la competencia intercultural en el marco europeo. Por un lado, cinco de ellos (ciudadanía y democracia; derechos fundamentales; dignidad humana; entendimiento, comprensión y respeto mutuo; igualdad y cohesión social) aparecen explícitamente recogidos en la “Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea” (DO, C364/1, 2000), mientras que todos los restantes, a excepción de la dignidad humana, se recogen en la “Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente” (DO, C189/1, 2018). Con ello, también se confirma el segundo presupuesto de partida de la investigación.

Más allá de estas cuestiones, el presente estudio pone de manifiesto la importancia que le atribuye la UE al desarrollo de la competencia intercultural entre sus ciudadanos, especialmente entre los más jóvenes. En esta labor, la educación en su conjunto (formal, informal y no formal) (DO, C314/1, 2007), y concretamente la educación en derechos humanos y la educación intercultural (DO, C189/15, 2018), se ratifican como pilares fundamentales del ámbito social europeo (May, 2015). Estas contribuyen significativamente a desarrollar una ciudadanía europea comprometida con los derechos humanos, la justicia social y la democracia. No obstante, he aquí la imperiosa necesidad de ahondar en el enfoque competencial en los Estados miembros. Esto se debe, principalmente, a que, por su carácter integral, o tridimensional, también promueven una actitud favorable del alumnado cuestiones relevantes en el ámbito sociopolítico (Hozjan, 2009; Vila-Merino et al., 2017; DO, C189/15, 2018; Alcalá et al., 2020). Asimismo, esta idea se alinea con el trabajo de Byram y Golubeva (2020), quienes afirman que una de las bases de la competencia intercultural es la inteligencia emocional, algo en lo que coincide la UE (DO, C373/8, 2014). Igualmente, las competencias requieren desempeñar una acción, por lo que su desarrollo conlleva inevitablemente su puesta en práctica no solo en el centro educativo, sino también en la comunidad escolar. Por estos motivos, es preciso desarrollar la competencia intercultural en los sistemas educativos de los Estados miembros.

Para terminar, a pesar de la interdependencia de las competencias clave vigentes (DO, C189/15, 2018), parece oportuno implementar una competencia intercultural específica en el ámbito educativo en los próximos años, especialmente teniendo en cuenta los desafíos y las amenazas que plantean las redes sociales y los medios de comunicación para el buen funcionamiento de las democracias (Neubauer, 2020b). Así, el pensamiento crítico emana como un elemento imprescindible para el pleno ejercicio de la ciudadanía (Priegue y Leiva, 2012). Además, es preciso promover acciones que favorezcan el intercambio de experiencias de personas con bagajes culturales diversos, por ejemplo, a través del patrimonio cultural, el arte y la literatura (DO, L303/1, 2011; DO, C393/15, 2012), que permitan el diálogo intercultural y con ello la integración social de los sectores vulnerables (Buendía et al., 2004; Escarbajal y Leiva, 2017). En este escenario la formación del profesorado en competencias interculturales va a ser (DO, C417/1, 2020; Rodríguez y Cruz, 2020), o debiera ser, el elemento catalizador de una ciudadanía europea global comprometida con los derechos humanos y la justicia social.

6. Limitaciones y prospectiva

Esta investigación presenta una serie de limitaciones que es oportuno señalar. Una fue que tan solo se analizaron los documentos en vigor, por lo que cabe la posibilidad de que se excluyera normativa que en otro periodo histórico tuvo un peso considerable en esta cuestión. También debemos señalar que durante el proceso de codificación emanaron otra serie de cuestiones que por razones de espacio no se pudieron introducir en el presente estudio. En consecuencia, en futuras investigaciones sería conveniente hacer un recorrido histórico de la competencia intercultural en la política educativa de la UE y estudiar cómo se relaciona esta competencia con los sectores vulnerables en el marco europeo. Por último, es oportuno conocer cómo se concretan estas políticas supranacionales en centros educativos mediante el estudio de casos.

7. Referencias bibliográficas

- Aguaded, E., Rodríguez, J., y Dueñas, B. (2008, 21-23 febrero). El desarrollo de competencias interculturales a través del curriculum intercultural [Comunicación en congreso]. *I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. El carácter universal de la Educación Intercultural*, Jaén, España.
- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., y Leiva Olivencia, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(40), 6-23. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Assarroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M. R., Ebadi, A., y Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Brozmanová Gregorová, A., Heinzová, Z., Kurčikov, K., Nemcová, L., y Šolcová, J. (2019). Desarrollo de competencias claves a través del aprendizaje-servicio. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 34-54. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12119>
- Buendía Eisman, L., González González, D., Pozo Llorente, T., y Sánchez Núñez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 135-183. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91610203.pdf>
- Byram, M., y Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70-85). Routledge.
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Diario Oficial, serie C, número 364, de 18 de diciembre de 2000.
- Conclusiones del Consejo de 6 de mayo de 1996 sobre el Libro blanco «Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Diario Oficial, serie C, número 195, de 6 de julio de 1996.
- Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 27 de noviembre de 2012, sobre la participación y la integración social de los jóvenes, especialmente los de origen migrante. Diario Oficial, serie C, número 393, de 19 de diciembre de 2012.

- Conclusiones del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre la promoción de la diversidad cultural y el diálogo intercultural en las relaciones exteriores de la Unión Europea y de sus Estados miembros. *Diario Oficial*, serie C, número 320, de 16 de diciembre de 2008.
- Decisión del Consejo de 18 de mayo de 2006 relativa a la celebración de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. *Diario Oficial*, serie L, número 201, de 25 de julio de 2006.
- Decisión del Consejo de 3 de diciembre de 2013 por la que se establece el Programa Específico por el que se ejecuta Horizonte 2020 – Programa Marco de Investigación e Innovación (2014-2020) y se derogan las Decisiones 2006/971/CE, 2006/972/CE, 2006/973/CE, 2006/974/CE y 2006/975/CE. *Diario Oficial*, serie L, número 347, de 20 de diciembre de 2013
- Decisión no. 1194/2011/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de noviembre de 2011 por la que se establece una acción de la Unión Europea relativa al Sello de Patrimonio Europeo. *Diario Oficial*, serie L, número 303, de 22 de noviembre de 2011.
- Decisión no. 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008). *Diario Oficial*, serie L, número 412, de 30 de diciembre de 2006.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz-Guecha, L. Y., Carrillo-Guecha, K. L., y Guecha-Oliveros, J. G. (2020). Internacionalización de la Educación Superior en el marco de la construcción del conocimiento. *Perspectivas*, 5(2), 90-104. <https://doi.org/10.22463/25909215.2834>
- Escarbajal Frutos, A., y Leiva Olivencia, J. J. (2017). La necesidad de formar en competencias interculturales como fundamento pedagógico: un estudio en la Región de Murcia (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 281-293. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681013.pdf>
- Eurydice. (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández Navarrete, D. (2018). *Historia de la Unión Europea: de los orígenes al Brexit*. Ediciones UAM.
- Hernández-Ayala, H., y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh>
- Hozjan, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European journal of vocational training*, 46(1), 196-207. <https://eric.ed.gov/?id=EJ864796>
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., y Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-940>
- López de Dicastillo Rupérez, N., Iriarte Redín, C., y González Torres, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española de Pedagogía*, 227(1), 143-156. <https://www.jstor.org/stable/23765753>
- Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 40-58. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>
- Martín-Pastor, E., y Durán Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista complutense de educación*, 30(2), 589-604. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57871>
- Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. Repositorio Institucional UAM. <https://bit.ly/35EIE4M>
- Matarranz, M., Valle López, J. M., y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98-128. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- May Grosser, S. (2015). La importancia de incluir las competencias interculturales en las relaciones con población refugiada. *Wimb Lu*, 10(1), 57-66. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/18463>
- Neubauer Esteban, A. (2020a). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 70-91. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24342>
- Neubauer Esteban, A. (2020b). La lucha de la Unión Europea contra la desinformación y las fake news durante la crisis del coronavirus. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 50-60. <http://bit.ly/3hSeHm9>
- Padilla-Carmona, M. T., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Torres-Gordillo, J. J., y Clares-López, J. O. S. É. (2010). Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(3), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5331735>
- Priegue Caamaño, D., y Leiva Olivencia, J. J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico. *EDUtec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.370>
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. *Diario Oficial*, serie C, número 195, de 7 de junio de 2018.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial*, serie C, número 189, de 4 de junio de 2018.
- Recomendación del Consejo de 24 de noviembre de 2020 sobre la educación y formación profesionales (EFP) para la competitividad sostenible, la equidad social y la resiliencia. *Diario Oficial*, serie C, número 417, de 2 de diciembre de 2020.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial*, serie L, número 394, de 30 de diciembre de 2006.
- Reglamento (UE) no. 390/2014 del Consejo de 14 de abril de 2014 por el que se establece el programa «Europa para los Ciudadanos» para el período 2014-2020. *Diario Oficial*, serie L, número 115, de 17 de abril de 2014.
- Reglamento delegado (UE) No 1398/2014 de la Comisión de 24 de octubre de 2014 por el que se establecen las normas aplicables a los candidatos a voluntarios y a los Voluntarios de Ayuda de la UE. *Diario Oficial*, serie L, número 373, de 31 de diciembre de 2014.

- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488
- Resolución del Consejo de 16 de noviembre de 2007 relativa a una Agenda Europea para la Cultura. Diario Oficial, serie C, número 287, de 29 de noviembre de 2007.
- Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros de 23 de octubre de 1995 reunidos en el seno del Consejo, sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia. Diario Oficial, serie C, número 312, de 23 de noviembre de 1995.
- Resolución del Consejo de la Unión Europea y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre un marco para la cooperación europea en el ámbito de la juventud: la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027. Diario Oficial, serie C, número 456, de 18 de diciembre de 2018.
- Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). Diario Oficial, serie C, número 66, de 26 de febrero de 2021.
- Resolución del Consejo sobre «Una nueva Agenda de Capacidades para una Europa integradora y competitiva». Diario Oficial, serie cC, número 467, de 15 de diciembre de 2016.
- Resolución del Consejo sobre el diálogo estructurado y el futuro desarrollo del diálogo con los jóvenes en el contexto de las políticas de cooperación europea en el ámbito de la juventud después de 2018. Diario Oficial, serie C, número 189, de 15 de junio de 2017.
- Resolución del Consejo sobre el fomento de la participación política de los jóvenes en la vida democrática de Europa. Diario Oficial, serie C, número 417, de 15 de diciembre de 2015.
- Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 14 de diciembre de 1989 sobre la lucha contra el fracaso escolar. Diario Oficial, serie C, número 27, de 6 de febrero de 1990.
- Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 25 de mayo de 2007 — «Crear la igualdad de oportunidades para la plena participación de todos los jóvenes en la sociedad». Diario Oficial, serie C, número 314, de 22 de diciembre de 2007.
- Rodríguez, J., y Cruz, P. (2020). De las competencias básicas a las competencias claves en Educación Infantil. Comparativa y actualización de las competencias en el currículum. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 8(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.366>
- Rubiés, J. P. (2019). La Unión Europea y el proceso del Brexit. En F. Guirao, y J. Pich, *¿Una Unión Europea en crisis? Reflexiones para un debate urgente* (pp. 168-200). Catarata.
- Surian, A. (2012). Aprendizaje y competencias interculturales. *Ra Ximhai*, 8(2), 205-222. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366009.pdf>
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- Valle López, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(1), 11-21. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67101>
- Valle López, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 12-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>
- Vila-Merino, E., Cortés-González, P., y Martín-Solbes, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *MODULEMA*, 1, 5-20. <https://pdfs.semanticscholar.org/ae1b/75c21e2676d45b49f957168fdceae27462d2.pdf>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias*. Grao.