



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Doctorat en Traducció i Estudis Interculturals
Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental
Universitat Autònoma de Barcelona

**Un estudio descriptivo sobre la competencia intercultural de los
estudiantes sinohablantes en el aula de español L2/LE**

Tesis doctoral
Presentada por Tzu-Yiu Chen 陳姿吟
Dirigida por la Dra. María Guadalupe Romero Ramos

Barcelona, septiembre de 2019

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis Lupe Romero por su esfuerzo y empeño,
tanto a nivel académico como a nivel personal.

A mis padres Mei-Ling y Ming-Hua, porque siempre me acompañan
independientemente de la distancia física.

A Christian Olalla por darme un curso estadístico y revisar mi experimento.

A mi director de tesina José Miguel por apoyarme y orientarme.

A mi profesora Pilar Saiz por apoyarme a nivel anímico.

A mis amigos: Eva Antón, Josemaría Canals, Isa Ramis... de los que tanto aprendo,
y quienes me han ayudado a revisar la ortografía.

A Mercedes y Desireé por acompañarme a pasar momentos difíciles.

A mis alumnos españoles de todos estos años por enseñarme
sus culturas y formas de ver el mundo.

Sin todos los mencionados, este trabajo no habría sido posible.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	I
ÍNDICE DE TABLAS.....	III
I: MARCO TEÓRICO	1
1. LA CULTURA, LENGUA Y COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA.....	13
1.1. <i>Definición de cultura desde el punto de vista antropológico.....</i>	<i>13</i>
1.2. <i>Clarificación terminológica: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad....</i>	<i>19</i>
1.3. <i>Aspectos culturales y comunicación.....</i>	<i>23</i>
1.3.1. El modelo de E.T.Hall (1976)	25
1.3.2. El modelo de G. Hofstede (1984)	30
1.3.3. La comunicación verbal	33
1.3.4. La comunicación no verbal	39
1.4. <i>Reflexiones sobre las diferencias culturales entre oriente y occidente y su influencia en la comunicación intercultural.....</i>	<i>52</i>
2. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL TRATAMIENTO CULTURAL EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	58
2.1. <i>El tratamiento de los elementos culturales en la didáctica de idiomas extranjeros.....</i>	<i>58</i>
2.2. <i>Los modelos de la competencia comunicativa</i>	<i>64</i>
2.2.1. Competencia comunicativa según D. Hymes (1972).....	65
2.2.2. Competencia comunicativa según M. Canale y M. Swain (1980) y M. Canale (1983)	67
2.2.3. Competencia y habilidad lingüística comunicativa según L.F. Bachman (1990).....	69
2.2.4. Competencia comunicativa según M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrrell (1995)	72
2.2.5. Competencia comunicativa según MCER (2002)	73
2.3. <i>De la Competencia comunicativa a la competencia sociocultural.....</i>	<i>74</i>
2.4. <i>La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	<i>82</i>
2.4.1. El modelo de competencia intercultural según Byram (1997).....	83
2.4.2. La competencia intercultural según el MCER y otros autores	87
2.4.3. Etapas y niveles en el proceso de adquisición de la competencia intercultural.....	89
3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	96
3.1. <i>Campo de investigación</i>	<i>99</i>
3.2. <i>Obstáculos en la comunicación intercultural</i>	<i>101</i>

3.2.1.	Elementos cognitivos y conceptuales.....	102
3.2.2.	Elementos actitudinales y comportamentales	104
3.2.3.	Elementos contextuales	105
3.3.	LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	106
3.3.1.	La dimensión cognitiva intercultural	108
3.3.2.	La dimensión afectiva intercultural	112
3.3.3.	La dimensión comportamental intercultural	115
3.4.	<i>Caracterización de la competencia intercultural</i>	<i>120</i>
4.	MODELOS TEÓRICOS E INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA COMETENCIA INTERCULTURAL	124
4.1.	<i>Modelos de la competencia intercultural.....</i>	<i>124</i>
4.1.1.	El modelo de la gestión de la ansiedad e incertidumbre (Gudykunst, 1995).....	125
4.1.2.	El modelo de Aprensión comunicativa intercultural (McCroskey y Neuliep, 1997)	130
4.1.3.	El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1998)	133
4.1.4.	El modelo de la sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000).....	137
4.1.5.	El modelo de los instrumentos de comunicación intercultural (Vilà, 2005)	141
4.1.6.	El modelo integral de la competencia comunicativa intercultural (Arasaratnam, 2006)	144
4.1.7.	Revisión de los modelos de la competencia intercultural	148
4.2.	<i>Instrumentos de la competencia intercultural.....</i>	<i>154</i>
4.2.1.	Revisión de los instrumentos de la competencia intercultural	158
5.	PRESENTACIÓN DEL MODELO INTEGRAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	163
5.1.	<i>Dimensiones del modelo de la competencia intercultural.....</i>	<i>163</i>
5.1.1.	Descripción de la dimensión afectiva	164
5.1.2.	Descripción de la dimensión cognitiva	167
5.2.	<i>Presentación de componentes, rasgos e ítems de las dimensiones del modelo de la competencia intercultural.....</i>	<i>170</i>
5.2.1.	Componentes e ítems de la dimensión afectiva.....	171
5.2.2.	Componentes e ítems de la dimensión cognitiva.....	173
5.3.	<i>Presentación del modelo: dimensiones, aspectos, componentes, rasgos e ítems</i>	<i>174</i>
5.4.	<i>Presentación del cuestionario de datos personales</i>	<i>176</i>
II:	MARCO EMPÍRICO	180
1.	PRUEBA PILOTO	181

1.1.	<i>Procedimiento de la prueba piloto</i>	181
1.2.	<i>Método de análisis</i>	182
1.2.1.	Descripción de los análisis	183
1.2.2.	Tipo de análisis de instrumentos.....	186
1.3.	<i>Resultados analíticos (de la prueba piloto)</i>	188
1.3.1.	Resultado analítico de la muestra en la prueba piloto	189
1.3.2.	Resultado analítico de los instrumentos A Y B DE LA dimensión AFECTIVA	194
1.3.3.	Resultado analítico del instrumento C de la dimensión cognitiva	197
1.3.4.	Fiabilidad de los instrumentos de la dimensión afectiva y sus correlaciones	198
1.3.5.	Análisis factorial del instrumento de la dimensión cognitiva	200
1.4.	<i>Modificación de los instrumentos y elaboración de la versión definitiva del cuestionario</i> <i>203</i>	
	Cuestionario de la muestra:	203
	Instrumentos de la competencia intercultural:.....	206
2.	EXPERIMENTO DEFINITIVO.....	207
2.1.	<i>Hipótesis</i>	208
2.2.	<i>Dificultades y limitación y fase de investigación del experimento definitivo</i>	209
2.3.	<i>Técnica de recogida de datos</i>	210
2.4.	<i>Análisis de validez y fiabilidad de los instrumentos definitivos</i>	211
2.4.1.	<i>El análisis de ítems</i>	212
2.4.1.1.	Análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural y de Predisposición comunicativa intercultural	212
2.4.1.2.	Análisis de ítems del instrumento de conciencia intercultural.....	214
2.4.2.	El análisis de correlaciones entre los ítems y los instrumentos	214
2.4.3.	El análisis factorial exploratorio	216
2.4.3.1.	El análisis factorial de los instrumentos de dimensión afectiva	217
2.4.3.2.	El análisis factorial del instrumento de dimensión cognitiva	221
2.4.4.	Análisis de correlación entre subdimensiones de la dimensión afectiva y de la dimensión cognitiva	223
2.4.5.	La fiabilidad de los instrumentos	225
2.5.	<i>Conclusiones de la validación del instrumento: nuevo instrumento diagnóstico de competencia intercultural</i>	227

3.	RESULTADO DEL EXPERIEMTNO DEFINITIVO.....	229
3.1.	<i>Características de la muestra en el experimento definitivo</i>	229
3.1.1.	Datos demográficos	229
3.1.2.	Datos lingüísticos	230
3.1.3.	Datos académicos	231
3.1.4.	Viaje o estancia en países de habla hispana	231
3.1.5.	Contacto con el español	232
3.1.6.	Experiencias interculturales.....	232
3.2.	<i>Análisis estadístico de la prueba definitiva: método y procedimiento analíticos</i>	233
3.2.1.	Estadística descriptiva	233
3.2.2.	Procedimientos de comprobación de la distribución prbabilística	236
3.2.2.1.	Distribución probablística y no probablística.....	236
3.2.2.2.	Test de normalidad	237
3.2.3.	Test de contraste de hipótesis.....	237
3.2.4.	Test unilateral	243
3.3.	<i>Discusión y resolución de la prueba definitiva (por hipótesis)</i>	246
	Punto de corte para los grupos.....	246
3.3.1.	Resultado desde una visión global: descripción por las variables demográficas	249
3.3.2.	Resultado del estudio: descripción por las hipótesis	254
3.3.2.1.	Hipótesis 1: El sexo influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de esapñol L2/LE	258
3.3.2.2.	Hipótesis 2: La edad influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de esapñol L2/LE	258
3.3.2.3.	Hipótesis 3: el curso influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de esapñol L2/LE	259
3.3.2.4.	Hipótesis 4: los estudiantes sinohablantes de esapñol L2/LE que están estudiando o han estado en españa tienen mejor nivel de competencia intercultural que los estudiantes que nunca han estado en españa	259
3.3.2.5.	Hipótesis 5: los estudiantes sinohablantes de esapñol L2/LE que mantienen más contacto con el español tienen mejor nivel de competencia intercultural que los no lo hacen.....	260
3.3.2.6.	Hipótesis 6: los estudiantes sinohablantes de esapñol L2/LE que dominan más idiomas extranjeros	

tienen mejor nivel de competencia intercultural que los saben menos idiomas extranjeros	260
3.3.2.7. Hipótesis 7: Los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE con mayor experiencia intercultural tienen mejor nivel de competencia intercultural que los estudiantes con menor experiencia intercultural. ..	261
3.3.2.8. Hipótesis 8: Los estudiantes sinohablantes de español de español L2/le tienen un nivel bajo de competencia intercultural.	262
3.4. <i>Discussion y resolución</i>	278
BIBLIOGRAFÍA.....	293
ANEXO.....	308
<i>Anexo 1. Personal Report of Communication Apprehension (PRCA)</i>	<i>308</i>
<i>Anexo 3. La escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) en versión inglés</i>	<i>311</i>
<i>Anexo 4. La escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) en versión chino simplificado</i>	<i>313</i>
<i>Anexo 5. La escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) en versión chino tradicional</i>	<i>315</i>
<i>Anexo 6. El instrumento de la conciencia intercultural de Chen y Starosta (1995) en versión inglés.....</i>	<i>317</i>
<i>Anexo 7. El instrumento de la conciencia intercultural de Chen y Starosta (1995) en versión inglés.....</i>	<i>318</i>
<i>Anexo 8. El instrumento de la conciencia intercultural de Goodman, N.R (1994) en versión inglés.....</i>	<i>319</i>
<i>Anexo 9. prueba piloto UAB-Datos personales.....</i>	<i>321</i>
<i>Anexo 10 Denifitivo EX UAB-Datos personales.....</i>	<i>323</i>
<i>Anexo 11 Denifitivo DEN UAB-Datos personales.....</i>	<i>325</i>
<i>Anexo 12 Encuesta en Word 简体版</i>	<i>327</i>
<i>Anexo 13 Encuesta en Word 繁體版</i>	<i>329</i>
<i>Anexo 14 Encuesta en Word 简体版</i>	<i>331</i>
<i>Anexo 15 Encuesta en Word 繁體版</i>	<i>332</i>

Índice de figuras

FIGURA 1: EL CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL (ELABORACIÓN PROPIA)	40
FIGURA 2: EL MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA (SEGÚN CANALE Y SWAIN, 1983).....	68
FIGURA 3: LA HABILIDAD LINGÜÍSTICA COMUNICATIVA DE (SEGÚN BACHMAN, 1990)	71
FIGURA 4: ESQUEMA DEL MODELO DE LA GESTIÓN DE LA ANSIEDAD E INCERTIDUMBRE (SEGÚN GUDYKUNST).....	126
FIGURA 5: LAS DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO PRCA 24 (SEGÚN MCCROSKEY Y NEULIEP, 1997)	132
FIGURA 6: EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (BENNETT, 1998).....	134
FIGURA 7: MODELO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (SEGÚN VILÀ, 2005)	142
FIGURA 8: INSTRUMENTO DE MEDIDA DE COMPETENCIA INTERCULTURAL (SEGÚN ARASARATNAM, 2007).....	147
FIGURA 9: EL MODELO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	164
FIGURA 10: LOS ASPECTOS Y COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL MODELO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL...	165
FIGURA 11: LOS COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL MODELO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	166
FIGURA 12: LOS ASPECTOS Y COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA DEL MODELO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.	168
FIGURA 13: LAS VARIABLES DEMOGRÁFICAS DE ESTA INVESTIGACIÓN (ELABORACIÓN PROPIA)	205
FIGURA 14: SEXO DE LOS SUJETOS	230
FIGURA 15: EDAD DE LOS SUJETOS.....	230
FIGURA 16: NÚMERO DE IDIOMAS EXTRANJEROS QUE POSEEN	230
FIGURA 17: FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS SUJETOS.....	231
FIGURA 18: ESTANCIA EN PAÍSES DE HABLA HISPANA.....	231
FIGURA 19: CONTACTO CON EL ESPAÑOL	232
FIGURA 20: EXPERIENCIAS INTERCULTURALES	233
FIGURA 21: EL NIVEL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES CHINOS DE ESPAÑOL COMO L2/LE.....	265
FIGURA 22: EL NIVEL DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL Y CONCIENCIA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL COMO L2/LE	266
FIGURA 23: EL NIVEL DE CADA SUBDIMENSIÓN DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DE LOS ESUTIDANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL COMO L2/LE	267
FIGURA 23: EL NIVEL DE CADA SUBDIMENSIÓN DE LA CONCIENCIA INTERCULTURAL DE LOS ESUTIDANTES CHINOS DE ESPAÑOL COMO L2/LE.....	269
FIGURA 24: EL NIVEL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES CHINOS DE ESPAÑOL COMO L2/LE SEGÚN EL GRUPO “ESTANCIA NO” Y EL GRUPO “ESTANCIA SÍ”	270
FIGURA 25: EL NIVEL DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL L2/LE SEGÚN EL	

GRUPO “ESTANCIA NO” Y EL GRUPO “ESTANCIA SI”	271
FIGURA 26: EL NIVEL DE LA CONCIENCIA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL COMO L2/LE SEGÚN EL GRUPO “ESTANCIA NO” Y EL GRUPO “ESTANCIA SI”	272
FIGURA 27: EL NIVEL DE LAS SUBDIMENSIONES LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL COMO L2/LE SEGÚN EL GRUPO “ESTANCIA NO” Y EL GRUPO “ESTANCIA SI”	274
FIGURA 28: EL NIVEL DE LAS SUBDIMENSIONES LA CONCIENCIA INTERCULTURAL DE LOS ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL COMO L2/LE SEGÚN EL GRUPO “ESTANCIA NO” Y EL GRUPO “ESTANCIA SI”	277

Índice de tablas

TABLA 1: ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA PRUEBA PILOTO	9
TABLA 2: ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL EXPERIMENTO DEFINITIVO	9
TABLA 3: CARACTERÍSTICAS DE CULTURAS DE BAJO CONTEXTO Y ALTO CONTEXTO (ADAPTADA DE VILÀ, 2005)	27
TABLA 4: DIFERENCIAS ENTRE EL TIEMPO MONOCRÓNICO Y EL TIEMPO POLICRÓNICO (ELABORACIÓN PROPIA)	29
TABLA 5: DIFERENCIAS ENTRE EL CÓDIGO RESTRINGIDO Y EL CÓDIGO ELABORADO (ELABORACIÓN PROPIA)	36
TABLA 6: COMPARACIONES DE LOS ESTILOS DE COMUNICACIÓN VERBAL (ELABORACIÓN PROPIA)	38
TABLA 7: DIFERENCIAS ENTRE LA CULTURA CHINA Y LA CULTURA OCCIDENTAL (ELABORACIÓN PROPIA)	53
TABLA 8: EL MODELO DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA (SEGÚN BACHMAN, 1990)	69
TABLA 9: EL MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA (SEGÚN M. CELCE-MURCIA, Z. DÖRNYEI Y S. THYRRELL, 1995).....	72
TABLA 10: EL MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA (SEGÚN EL MCER, 2002)	73
TABLA 11: BASADO EN LOS CONTENIDOS SOCIOCULTURALES (SEGÚN EL MCER, 2001)	79
TABLA 12: EL RESULTADO DEL APRENDIZAJE ENTRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y LA SOCIOCULTURAL (BASADO EN VARIOS AUTORES).....	81
TABLA 13: EL CONTENIDO DEL MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (SEGÚN BYRAM,1997)	86
TABLA14: EL RESUMEN SOBRE EL ENFOQUE COMUNICATIVO, SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL (BASADO EN VARIOS AUTORES) .	94
TABLA 15: LOS OBSTÁCULOS EN LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL (BASADO EN VARIOS AUTORES)	102
TABLA 16: RESUMEN DEL MODELO DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (SEGÚN CHEN Y STAROSTA, 2000)	138
TABLA 17: INSTRUMENTOS DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (BASADO EN VARIOS INSTRUMENTOS)	157
TABLA 18: EL CONTENIDO DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL Y PREDISPOSICIÓN COMUNICATIVA (ELABORACIÓN PROPIA)	172
TABLA 19: CONTENIDO DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA DEL INSTRUMENTO DE LA CONCIENCIA INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA).....	174
TABLA 20: DESCRIPCIÓN DEL MODELO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA).....	176
TABLA 21: CONTENIDO DE CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN (ELABORACIÓN PROPIA)	178
TABLA 22: INTERPRETACIÓN DEL KMO (ELABORACIÓN PROPIA).....	185
TABLA 23: LOS CRITERIOS DEL ALFA DE CRONBACH SEGÚN GEORGE Y MALLERY (ELABORACIÓN PROPIA)	186
TABLA 24: TIPOS DE ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS (ELABORACIÓN PROPIA)	187
TABLA 25: DATOS DE VARIABLES DEMOGRÁFICOS DE LA PRUEBA PILOTO (ELABORACIÓN PROPIA)	193
TABLA 26: ANÁLISIS DE ÍTEM Y DESCRIPTIVO EN LA PRUEBA PILOTO DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD Y PREDISPOSICIÓN INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA)	196

TABLA 27: ANÁLISIS DE ÍTEM Y DESCRIPTIVO EN LA PRUEBA PILOTO DEL INSTRUMENTO DE CONCIENCIA INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA)	198
TABLA 28: LA FIABILIDAD DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL Y DISPOSICIÓN COMUNICATIVA (ELABORACIÓN PROPIA)	199
TABLA 29: EL KMO Y BARTLETT DEL INSTRUMENTO DE CONCIENCIA INTERCULTURAL (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	200
TABLA 30: LA EXTRACCIÓN DE COMUNALIDADES DEL INSTRUMENTO DE CONCIENCIA INTERCULTURAL (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	201
TABLA 31: LOS TRES FACTORES DEL INSTRUMENTO DE CONCIENCIA INTERCULTURAL (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	202
TABLA 32: LAS SUBDIMENSIONES DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA (ELABORACIÓN PROPIA)	207
TABLA 33: ANÁLISIS DE ÍTEM Y DESCRIPTIVO DE LA ESCALA DE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA)	213
TABLA 34: ANÁLISIS DE ÍTEMS DESCRIPTIVO DEL INSTRUMENTO DE CONCIENCIA INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA)	214
TABLA 35: CORRELACIONES ENTRE LOS ÍTEMS Y LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA)	215
TABLA 36: CORRELACIONES ENTRE LOS ÍTEMS Y EL INSTRUMENTO DE CONCIENCIA INTERCULTURAL (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	216
TABLA 37: EL CONTENIDO DE LOS ÍTEMS DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA (ELABORACIÓN PROPIA)	216
TABLA 38: LOS ANÁLISIS FACTORIALES DE LOS INSTRUMENTOS DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA (ELABORACIÓN PROPIA)	219
TABLA 39: LOS CUATRO FACTORES DE LOS INSTRUMENTOS DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	220
TABLA 40: LOS TRES FACTORES DEL INSTRUMENTO DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA (ELABORACIÓN PROPIA)	222
TABLA 41: LAS FACTORES Y LOS ÍTEMS DEL INSTRUMENTO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA)	223
TABLA 42: MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES Y TOTAL DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	224
TABLA 43: MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES Y EL TOTAL DE LA DIMENSIÓN COGNITIVA (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	225
TABLA 44: LA FIABILIDAD DE LA ESCALA DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA)	226
TABLA 45: LA FIABILIDAD DE INSTRUMENTO DE CONCIENCIA INTERCULTURAL (ELABORACIÓN PROPIA)	226
TABLA 46: RESUMEN DEL INSTRUMENTO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (ESCALA DE SENSIBILIDAD Y CONCIENCIA INTERCULTURAL) (ELABORACIÓN PROPIA)	227

TABLA 47: EJEMPLO DE LA ELABORACIÓN DE TABLA DE FRECUENCIA (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	234
TABLA 48: EJEMPLO DEL TEST DE LA T DE STUDENT (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	238
TABLA 49: EJEMPLO DEL TEST DE LA U DE MANN-WHITNEY (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	239
TABLA 50: EJEMPLO DEL ANOVA (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	241
TABLA 51: EJEMPLO 1 DE TEST H DE KRUSKAL-WALLIS (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	242
TABLA 52: EJEMPLO 2 DE TEST H DE KRUSKAL-WALLIS (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	243
TABLA 53: EJEMPLO DEL TEST UNILATERAL DE DISTRIBUCIÓN PROBABILÍSTICA (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	244
TABLA 54: EJEMPLO DEL TEST UNILATERAL DE NO DISTRIBUCIÓN PROBABILÍSTICA (TABLA PROCEDENTE DEL PROGRAMA SPSS)	246
TABLA 55: LAS PRUEBAS ESTADÍSTICAS PARA VERIFICAR LA DISTRIBUCIÓN DE DATOS (ELABORACIÓN PROPIA)	248
TABLA 56: RESULTADO DE INFLUENCIA POR GRUPOS Y VARIABLES (ELABORACIÓN PROPIA)	254
TABLA 57: RESUMEN DE LOS GRUPOS QUE PASAN AL CONTRASTE DE HIPÓTESIS (ELABORACIÓN PROPIA)	257
TABLA 58: RESUMEN ESTADÍSTICO DE LAS DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES DEL INSTRUMENTO INTEGRAL DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	264

I: MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

En la comunicación interpersonal entre dos individuos de la misma cultura o comunidad lingüística, ambos interlocutores suelen interpretar los enunciados de la misma manera. Por ello, si una persona extranjera posee el suficiente dominio de un idioma, cabe esperar que la comunicación con los locales de esa cultura le sucederá lo mismo, ambos interpretarán los enunciados según los mismos parámetros.

Pensamos que el individuo, que tiene un buen nivel del idioma extranjero, debe tener el conocimiento cultural y sociocultural suficiente para comunicarse con esa comunidad. Sin embargo, tal y como he comprobado en mi experiencia personal, el nivel gramatical que se posee de un idioma no siempre asegura la mutua comprensión, produciéndose con frecuencia malentendidos y choques culturales entre los comunicadores.

Está claro por tanto que a pesar de que las comunidades lingüísticas comparten reglas y normas sociales que facilitan la comunicación, las personas que las forman pueden individualmente interpretar algo de modo diferente, de acuerdo con su visión del mundo o sus experiencias, por lo que a veces la comunicación interpersonal no es tan satisfactoria como era de esperar. El fracaso en la comunicación no viene de no hablar el mismo lenguaje, sino de poseer unos parámetros distintos de interpretación.

En el caso de encontrar una diferencia cultural, el mensaje que se transmite puede ser interpretado de forma diferente a la intención del hablante. Richards y Schmidt (1983) indican que “la simple transferencia del comportamiento conversacional de una lengua a otra (de la L1 a la L2) podría tener consecuencias más serias que los errores a nivel gramatical o de pronunciación, porque la competencia conversacional está íntimamente ligada a la imagen que presentamos de nosotros mismos a los demás” (Richards y Schmidt 1983 *cit.* en Gómez Morón, 2004: 141).

En efecto, como explica Àngels Oliveras, “pueden surgir conflictos comunicativos por el hecho de que los participantes no comparten las normas de interacción e interpretación, aquellas que hacen que vean y entiendan de una manera diferente el hecho comunicativo”

(Oliveras, 2000: 10). Y también, desde luego, si no se comparte el mismo marco cultural, que, en realidad, puede comprender elementos de diversa naturaleza. Desde mi punto de vista y experiencia personal cuando la cultura entre dos países es similar, no habrá tantas barreras lingüísticas entre los hablantes de los dos sitios; en cambio, si las diferencias culturales son más marcadas, como sucede con la cultura hispana y la cultura china, la dificultad en la comunicación se agranda.

Por un lado, el componente cultural desempeña un papel importante a la hora de descodificar los mensajes emitidos en una comunicación intercultural, dado que, los miembros de distintas culturas pueden poseer una visión del mundo muy diferente: las creencias, las experiencias, las implicaciones, las costumbres, las normas sociales, etc., con las que descodificar e interpretar el mensaje del emisor de otra manera. Por otro lado, el conocimiento cultural de un individuo también ocupa un papel esencial para mantener una comunicación interpersonal exitosa. Las personas que tienen ocasión de conocer un nuevo idioma y otra cultura, cuentan con el conocimiento previo que deriva de su propia cultura. Para Byram (1995), este tipo de personas son personas con un bagaje cultural propio (Oliveras, 2000: 34). Asimismo, se supone que deber poseer cierto conocimiento cultural del idioma extranjero.

Las habilidades y actitudes interculturales forman parte fundamental del desarrollo de la competencia intercultural de un individuo. Según el Diccionario de términos clases de ELE, por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural. Por ello en el mundo actual, la competencia intercultural se considera algo primordial en la comunicación y el contexto intercultural.

El conocimiento sociocultural es uno de los componentes del desarrollo de las habilidades interculturales. Se trata de un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Santamaría, 2008: 57).

La cultura es el medio de comunicación del hombre y no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no abarque (Santamaría, 2000: 11). Dentro de ese marco cultural se puede observar la comunicación no tan sólo en cómo la gente expresa sus emociones y pensamientos, sus formas de pensar y de resolver problemas, sino también en la organización de las rutinas cotidianas, en el transporte, el tiempo ocio, la compra, el sistema político y sanitario, la industria y economía, la educación, la religión y muchos otros ámbitos. Por lo tanto, dada la relación íntima entre la lengua y la cultura, sería erróneo enfocarse solamente en la adquisición del conocimiento lingüístico o en el conocimiento cultural.

MOTIVACIÓN

Dichos antecedentes llevan a plantear un estudio más profundo sobre cómo desarrollar la competencia intercultural de los alumnos chinos de español como lengua extranjera. La realización de esta tesis parte de motivaciones tanto de carácter personal como de carácter académico.

En los años previos a la realización de estudio doctoral, realicé un máster de enseñanza de idioma extranjero en Pamplona. Al acabar, volví a Taiwán y estuve trabajando como profesora de español como lengua extranjera en algunos colegios y universidades en Taiwán. Las experiencias laborales me permitieron comprobar las siguientes realidades: a.) los estudiantes poseían buen nivel de español pero manejaban poco en temas culturales, b.) aunque dominaran el español, no comprendían los matices culturales que transmitían las palabras y, c.) en algunos casos no les daba mucha importancia a los temas culturales.

Por las experiencias laborales, decidí estudiar otro máster de filología hispánica en Taiwán porque quise profundizar en la relación entre el idioma y la cultura con el fin de integrar los elementos culturales a la enseñanza de español como lengua extranjera.

Tras años de dedicarme a la enseñanza de español como lengua extranjera en Taiwán, sigo teniendo interés en mejorar mis habilidades para impartir contenidos culturales. Es el caso de mi propia experiencia personal como extranjera que a veces, cuando no hablo

gramaticalmente correcto en español, los demás entienden lo que quiero transmitir. Sin embargo, la comunicación intercultural contiene muchos factores por los que puede fallar la conversación. Volviendo de nuevo a mi experiencia, esto se refleja en algunos casos en que a pesar de que llego a entender los enunciados literalmente, no capto del todo las intenciones del mensaje y así, se producen malentendidos o choques culturales.

Desde el punto de vista académico, este trabajo está motivado por la escasez de estudios empíricos que abordan la medición de la competencia intercultural para la población china que estudian/habían aprendido español. Me di cuenta de que no había muchos análisis sobre el nivel lingüístico-cultural e intercultural de alumnos taiwaneses ni propuestas para la mejora de su competencia intercultural. En efecto, aunque hay algunos autores dentro del campo de ELE, incluso del campo de ELE en Taiwán, que han abordado el problema de la enseñanza de la cultura en el aula, por ejemplo, analizando los manuales complementarios utilizados (Huang, 2012), hasta ahora ninguno se ha centrado en el estudio del nivel de competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

Asimismo, los aspectos interculturales y su importancia se han constatado en la mayoría de estudios y modelos de competencia intercultural (Hymes, 1972; M. Canale y M. Swain 1980 y M. Canale 1983), ha habido estudios empíricos para establecer modelos e instrumentos de medida (Gudykust, 1995; Bennett, 1998; Chen y Starosta, 2000), ha habido propuesta didácticas para la enseñanza de la competencia intercultural en la lengua extranjera (Vilà, 2005). Además, diversos investigadores han propuesto modelos que han definido la competencia intercultural (McCroskey y Neuliep, 1997; Arasratnam 2006). Sin embargo, no existe todavía un modelo de análisis que permita describir las características de la competencia intercultural en los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE de manera integral.

Mi tesina de máster, estaba basada en los componentes culturales. El objetivo principal era comprobar la competencia lingüístico-cultural de los alumnos que estaban a punto de terminar su carrera de español. A partir del estudio obtuve los siguientes resultados: a.) la

competencia lingüístico-cultural de nuestros graduados es más bien escasa, b.) los graduados saben más sobre España que sobre Hispanoamérica, y c.) los graduados dominan los temas que más les interesan y que al mismo tiempo les resultan más fáciles de adquirir.

Por lo tanto, esta investigación parte de una serie de cuestiones más complejas que desconocemos tras la realización del estudio de máster y en el ámbito de la docencia de español como lengua extranjera para los sinohablantes.

OBJETIVO

Este estudio contempla el siguiente objetivo general:

- Describir la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE.

Para alcanzar el objetivo general de la tesis se lleva a cabo un estudio empírico-experimental con la finalidad de recoger datos para la medición de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

Este objetivo general se materializa en los siguientes objetivos específicos:

- I. Establecer un marco teórico de estudio de la comunicación intercultural para definir y caracterizar la competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera.
- II. Elaborar una propuesta de modelo de análisis para realizar un estudio empírico sobre la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.
- III. Validar los instrumentos del modelo de análisis de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.
- IV. Describir las características de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en una línea de investigación empírica en la que se usan datos

cuantitativos para describir y medir la competencia intercultural. Como el objetivo principal del estudio es la descripción de las características de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE, se necesitaba un modelo de análisis que contemplara el análisis de las características de dicha competencia. Por ello, el modelo de análisis propuesto en este estudio comprende dos niveles metodológicos.

En el nivel teórico-conceptual se delimita un área de estudio. Concretamente se formulan teorías y modelos y, de estos, se formulan una propuesta de modelo a partir de la cual, se formulan las hipótesis empíricas.

En el nivel metodológico se diseña la estrategia de recogida de datos y el procedimiento de análisis de la investigación empírica. En el nivel analítico se realizan dos experimentos en los que se comprueban la validez y la veracidad, se modifica el modelo de análisis, se recogen los datos y se analizan.

FASE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha realizado en cuatro fases. A continuación se detalla cada una de ellas.

1ª Fase. Elaboración del marco teórico

Se ha comenzado la primera fase por las revisiones de las definiciones y la concepción de cultura en Antropología y reflexiones sobre su influencia en la comunicación entre oriente y occidente. Asimismo, se han recogido las teorías y modelos de las competencias relacionadas con el tratamiento de cultura en el marco de la enseñanza/aprendizaje de idiomas extranjeros. Paso siguiente ha sido revisar los estudios sobre competencia intercultural en el ámbito específico de la comunicación intercultural. Finalmente, se ha recogido distintos modelos de evaluación de la competencia intercultural para elaborar y proponer nuestro modelo propio de análisis.

2ª Fase. Propuesta del modelo

La segunda fase cuenta con establecer las necesidades teóricas y metodológicas de la propuesta del modelo para poder realizar estudios empíricos. Para ello, hemos recurrido a

la recopilación y la revisión de los modelos e instrumentos que se centran en la evaluación de la competencia intercultural, que nos ha servido cómo se mide esta competencia. Después se ha establecido un modelo de análisis que incluye aspectos fundamentales para el estudio de esta competencia.

3ª Fase. Prueba piloto

Tras establecer un modelo de análisis, el paso siguiente ha sido validar los instrumentos de medida. Para comprobar su validez y su fiabilidad, se ha realizado una prueba piloto con una muestra de 30 sujetos. Se han realizado diferentes técnicas estadísticas para tal fin. Una vez realizados los análisis, se han modificado aspectos del modelo de análisis que no funcionaban. Concretamente las tareas realizadas en esta fase se resumen en la siguiente tabla:

Meses	Cronograma									
	2016					2017				
	J U L	A G O	S E P	O C T	N O V	D I C	E N E	F E B	M A R	A B R
Averiguación de los modelos e instrumentos	●	●	●	●	●	●	●	●		
Diseño del instrumento de recogida de datos			●	●	●	●	●			
Elaboración de instrumentos					●	●	●			
Prueba piloto de los instrumentos								●		
Recogida y recopilación de los cuestionarios								●	●	
Análisis estadístico de los datos									●	
Tutoría con la directora y modificación de los instrumentos									●	
Elaboración de informe									●	●

Tabla 1: Actividades realizadas en la prueba piloto

4ª Fase. Experimento definitivo

Tras la modificación del modelo de análisis, se ha realizado un experimento con una muestra de 256 sujetos y una descripción de los resultados analíticos del experimento definitivo. En primer lugar, se ha difundido los cuestionarios digitales a través de las redes sociales para la recogida de datos. Una vez recopilado, procedimos a la recopilación de todos los datos. El paso siguiente fue hacer análisis mediante el paquete SPSS. En esta fase, además de validar de nuevo los instrumentos, también se comprobaron las hipótesis formuladas en este estudio. Concretamente las fases se resumen en la siguiente tabla:

Meses Actividades	Cronograma									
	2017								2018	
	M	J	J	A	S	O	N	D	E	F
A	U	U	G	E	C	O	I	E	E	
Y	N	L	O	P	T	V	C	E	B	
Modificación de los instrumentos	●	●	●							
Recogida y recopilación de los cuestionarios		●	●							
Análisis estadístico de los datos I			●	●						
Asistencia de curso estadístico avanzado				●	●					
Análisis estadístico de los datos II					●	●	●	●	●	
Elaboración de informe			●	●	●	●	●	●	●	●

Tabla 2: Actividades realizadas en el experimento definitivo

ESTRUCTURACIÓN

El trabajo está estructurado en dos partes:

- (a) Parte 1: marco conceptual sobre los conceptos y las definiciones de la cultura, los modelos de los aspectos culturales y comunicación, los aspectos culturales en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, las competencias relacionadas con la competencia intercultural, el estudio de la comunicación intercultural y la propuesta del modelo de análisis.

- (b) Parte 2: parte empírica sobre la realización de la prueba piloto, el análisis de los resultados de la prueba piloto, la realización del experimento, el análisis de los resultados sobre la competencia intercultural, y las modificaciones del modelo de análisis.

A continuación, se detallan la estructura de cada una de las partes que componen la tesis.

Parte 1. Marco conceptual sobre las competencias relacionadas con la competencia intercultural, el estudio de comunicación intercultural y la propuesta del modelo de análisis.

En el *capítulo 1. La cultura, lengua y comunicación en la enseñanza de lengua extranjera*, se revisan las propuestas definitorias del concepto de cultura en Antropología. Una vez revisado las definiciones a nivel general, se centran en la clarificación terminológica respecto a la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad, dado que son términos relacionados con el concepto de cultura. Después se revisan los modelos sobre la cultura y la comunicación con el fin de identificar los conceptos principales que deben considerarse a nivel teórico y analítico. Finalmente, se describen reflexiones sobre la influencia en la comunicación de las diferencias culturales entre el occidente y el oriente desde la perspectiva intercultural.

En el *capítulo 2. Competencias relacionadas con el tratamiento cultural en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras*, se revisa el tratamiento del concepto de cultura en el campo de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, se observa cómo se ha ido evolucionando el concepto de cultura en la primera mitad del siglo XX, cómo se ha enfocado el concepto de cultura en distintos modelos de la competencia comunicativa que incluyen aspectos culturales, cómo se ha asociado a las competencias relacionadas con el enfoque cultural y finalmente, se revisan los modelos de competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el *capítulo 3. La competencia intercultural en los estudios de comunicación intercultural*, se revisa el estudio de la comunicación intercultural desde el punto de vista

más general, dado que es un estudio multidisciplinar. Para ello, se centra en la evolución del estudio de la comunicación intercultural, su campo de investigación, las características, y los obstáculos que subyacen en la comunicación intercultural. Finalmente, se revisa el estudio de la comunicación intercultural desde tres dimensiones principales.

En el *capítulo 4. Modelos teóricos e instrumentos para evaluar la competencia intercultural*, se revisan los modelos e instrumentos de competencia intercultural que incluyen la dimensión afectiva, dimensión cognitiva y dimensión comportamental, respectivamente. A partir de la revisión de modelos de competencia intercultural, se presentan reflexiones acerca de los modelos e instrumentos de competencia intercultural con el fin de crear una propuesta de modelo de análisis para esta investigación.

En el *capítulo 5. Presentación del modelo integral para la evaluación de la competencia intercultural*, se presenta el modelo de análisis de competencia intercultural para los estudiantes sinohablantes. Para ello, se describen las dimensiones que incluye el modelo de análisis. Asimismo, se presentan los componentes, rasgos e ítems de las dimensiones del modelo de la competencia intercultural, así como el cuestionario de datos personales.

Parte 2. Parte empírica sobre la realización de la prueba piloto, el análisis de los resultados de la prueba piloto, la realización del experimento, el análisis de los resultados sobre la competencia intercultural, y las modificaciones del modelo de análisis.

En el *capítulo 1. Prueba piloto*, se presentan los estudio previo al experimento sobre la evaluación de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes. En concreto, se presenta el estudio piloto realizado en 2017 donde se verificó la fiabilidad de los instrumentos. Para ello, se presenta el procedimiento, la descripción de los análisis y el tipo de análisis de la prueba piloto. Además, se ofrece información sobre la muestra seleccionada en cuanto a los datos demográficos y los resultados analíticos, así como la modificación de los instrumentos de medida tras la realización del estudio piloto.

En el *capítulo 2. Experimento definitivo*, se presentan las hipótesis, las dificultades y limitación y la técnica de recogida de datos. En concreto, se ofrecen los resultados analíticos donde aportan los análisis de validez y fiabilidad de los instrumentos definitivos antes del resultado analítico del experimento definitivo.

En el *capítulo 3. Resultado del experimento definitivo*, se detallan los análisis de los resultados del experimento definitivo. En concreto, primero se presentan las características de la muestra, el método y procedimiento analíticos en el experimento definitivo. Una vez presentado, se aportan los resultados analíticos a partir de las variables demográficas, se ofrecen los resultados del nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE y se describen las características de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

Además de las dos partes que configuran la tesis, al final del trabajo se ha incluido la bibliografía y se han añadido X anexos.

1. La cultura, lengua y comunicación en la enseñanza de lengua extranjera

En la introducción se ha descrito que, los aspectos culturales tienen relación estrecha con la lengua e influyen en los encuentros comunicativos. La antropología estudia el lenguaje mediante su contexto social y cultural. Es decir, comparte su campo de estudio por la diversidad en el tiempo y el espacio, analiza la estructura del lenguaje y su uso, el cambio lingüístico y las relaciones entre lenguaje, sociedad y cultura. Dada la importancia y el peso del estudio antropológico en el ámbito de la enseñanza de lenguas relacionada con lo cultural, en el primer capítulo de este estudio se describe tres aspectos: a.) definición de cultura, b.) clarificación terminológica, c.) modelos sobre los aspectos culturales y la comunicación y, d.) reflexiones sobre las diferencias culturales entre oriente y occidente y su influencia en la comunicación intercultural.

1.1. Definición de cultura desde el punto de vista antropológico

El lenguaje está íntimamente asociado a la cultura porque es instrumento de comunicación y relación entre los miembros de un mismo pueblo y del mundo. Al mismo tiempo, es un vínculo de transmisión del bagaje cultural dentro de la misma comunidad lingüística. Los valores, creencias, conocimientos, ciencia, literatura, historia, comportamientos, normas, etc. de una comunidad de habla se transmiten a través de su propia lengua. Ese conjunto de reglas y valores parten de la misma cultura compartida. Por consiguiente, la lengua y la cultura conviven en perfecta como si fuesen una unicidad indisociable.

Dado la amplitud, la complejidad y los distintos puntos de vista del concepto de cultura y su vinculación con la lengua, en este apartado intentamos a recopilar algunas de las definiciones e interpretaciones del término cultura desde el enfoque antropológico. Para ello, se realiza un acercamiento a la evolución conceptual del término cultura y después al tratamiento cultural dentro del marco de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

En un principio, en el término cultura se englobaba todo aquello que tuviera relación con los cultivos y la explotación de la flora y la fauna. De ahí desarrolló varios significados:

habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración, etc. La palabra *cultura* en latín deriva de *cultivāre*, que significa cuidado del campo o del ganado, y que a su vez proviene de *cultīvus* (labrado), del latín *cultus*, participio pasado de *colere* (labrar)” (Luque Nadal, 2010:9).

En la Edad Media, en Europa, la cultura tenía un valor religioso y su acceso se reducía a la nobleza. Durante el Renacimiento, el término se amplía y adquiere un valor más próximo al ético-sabiduría-, pero su acceso todavía *estaba* limitado a los cortesanos y la aristocracia. En la Ilustración, debido al conocimiento de las artes y de las ciencias, se intentó difundir la cultura a todos los sectores de la sociedad y empezó *a* ser utilizada como sinónimo de desarrollo y refinamiento. Fue en el siglo XX cuando *aparecieron* las primeras teorías y definiciones del término cultura, sobre todo desde la visión antropológica y sociológica.

Edward Sapir, un discípulo de la Antropología norteamericana indica que la lengua es un aspecto fundamental en el desarrollo de la cultura, puesto que “el lenguaje fue el primero que evolucionó hacia formas desarrolladas, y su perfección esencial es una condición necesaria para el desarrollo global de la cultura” (Edward Sapir, 1933: 155 *cit.* en Santamaría, 2008:29).

Tylor (1871:1), una de las figuras clave de la historia de la antropología y autor de la primera definición antropológica de cultura, en su primer libro “Cultura primitiva” reconoce la cultura en las siguientes líneas:

La Cultura o Civilización, tomada en un amplio sentido etnográfico, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. La situación de la cultura entre las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que es susceptible de ser investigada según unos principios generales, es una materia adecuada para el estudio de las leyes del pensamiento y de la

acción humanos. Por una parte, la uniformidad que tan ampliamente caracteriza la civilización puede atribuirse, en gran medida, a la uniforme acción de causas uniformes: mientras por otra parte, sus diversos grados pueden considerarse como fases del desarrollo o evolución, cada uno de ellos como resultado de una historia anterior, y dispuesto a desempeñar su propio papel en la configuración de la historia del futuro.

La definición de Tylor se centra en que las creencias y comportamientos no se aprenden a través de la herencia biológica, sino por estar en una sociedad concreta donde se encuentra una tradición cultural específica.

Tylor (1871), próxima a la de Malinowski, que entiende por cultura aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, valores morales, leyes, costumbres y todas las capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. A lo largo del tiempo se va ampliando e integrando diversos elementos hasta que se transforma en su propia cultura. Cada etapa es una representación de la historia anterior y posterior.

El clásico antropólogo Malinowski, quien recoge la definición que propone para cultura, pronunciada en 1931: “La cultura comprende los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores”. Igualmente, se incluye la organización social porque “la sociedad no puede ser entendida realmente, excepto como una parte de la cultura”. Este autor indica que los bienes materiales, el tipo de alimentación y el modo de vida complementan el concepto de cultura. Una de sus observaciones más relevantes es la de que las culturas no son sólo colecciones de rasgos aislados, sino un todo interrelacionado (Santamaría, 2008:26). Esta visión es muy interesante para los docentes de lenguas extranjeras.

Desde esta perspectiva, la cultura es aprendida, compartida y dinámica. Los seres humanos aprenden la tradición cultural en la que **están** y también **aprenden** de otros miembros del grupo. La cultura se transmite a través de la observación y de ahí se modifica su

comportamiento. Es un acto activo y dinámico y se evoluciona de generación en generación.

Tylor considera que la Cultura o Civilización tiene el mismo significado. Sin embargo, en el siglo XIX estos dos términos fueron empleados con distintas acepciones, sobre todo, en Alemania y Francia. El primero se referiría a lo espiritual, artístico y religioso y, en cambio el segundo, hacía referencia a lo político, económico, etc. De esta manera, durante los siglos XVIII y XIX, cultura, como explica Norbert Elias, va a hacer referencia a “hechos espirituales, artísticos y religiosos”, mientras que civilización va a hacer referencia a “hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales” (Norbert Elias, 1988: 58 *cit.* en Trujillo Sáez, 2005:26). De todos modos, tanto si se distingue cultura de civilización como si no, se comprende que la cultura es fruto de las actividades sociales de los seres humanos, construyendo un sistema interrelacionado de estructuras mentales, sociales y materiales de una determinada sociedad.

Franz Boas, que es el precursor de la antropología cultural, tiene una perspectiva diferente a la de Tylor. Según Boas (1964: 166), la cultura hay que considerarla dentro de un contexto histórico e integrado, por lo cual Boas afirma que la cultura es:

... la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva o individualmente en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de esas actividades y su función en la vida de los grupo.

De hecho, se podría decir que, para Boas, la cultura incluye tanto todas las formas de hábitos sociales de un grupo como las relaciones de cada individuo.

Kroeber, que es su discípulo y una figura destacada de la Antropología norteamericana, define la cultura de forma más extendida, tomando todas sus particularidades y cualidades

de ella:

La cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y, por otra, como elementos condicionantes de la acción futura (Kroeber, 1952: 283 *cit.* en Austin, 2000:6).

Según la definición del mentalista Ward Goodenough, “la cultura de una sociedad consiste en lo que las personas debe conocer (saber o creer) para comportarse aceptablemente de acuerdo a las normas de los demás” (Goodenough, 1957 *cit.* en Austin, 2000:7). Para ello, la cultura está relacionada con la mente, es decir, con todos aquellos conocimientos que se necesitan conocer para comportarse de forma adecuada y correspondiente a las normas de una sociedad. La cultura, para Goodenough, no es un fenómeno material, sino son los modelos que “las personas usan para percibir relacionar e interpretar todas esas cosas” (Goodenough, 1957: 167 *cit.* en Santamaría, 2008:34).

Siguiendo la línea central de antropología, Winston introduce unos conceptos destacables, “la cultura puede ser considerada como la totalidad de los rasgos materiales y no materiales, junto a las estructuras comportamentales que se le asocian y los usos lingüísticos que posee una sociedad” (Winson, 1933, *cit.* en Enrique, 2015:12).

Winston distingue un componente material de la cultura (objetos, en un sentido amplio, que forman parte del “medio ambiente” de una comunidad, especialmente los que son creados por sus miembros) de un componente inmaterial (conocimientos, creencias, moral, etc.). Junto a estos componentes, identifica una tercera entidad de naturaleza comportamental que subyace al ser y al estar en sociedad, es decir, el conjunto de hábitos y costumbres que configuran las formas de comportamiento del individuo en la sociedad. Lo

interesante es que Winston identifica una asociación entre estas estructuras comportamentales y el uso del lenguaje. O dicho de otro modo: esta definición ya vislumbra que la acción comunicativa debe de ser considerada como un importante espacio de encuentro entre lo cultural y lo lingüístico (Winson, 1933, *cit.* en Enrique, 2015:12).

Harris, antropólogo norteamericano, propone una definición social y universal del término, cuando afirma que la cultura es “un conjunto aprendido/ adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar ” (Harris 1990: 20 *cit.* en Santamaría, 2008:27). Cada cultura comparte las mismas normas, costumbres y patrones que se han ido desarrollando a través de la convivencia de los hablantes de un pueblo. El hecho de la cultura no es un fenómeno estático, sino que por el contrario está vinculado a procesos de cambio, incorporando los que ya formaban parte del substrato cultural de una comunidad determinada.

El investigador alemán de la historia de la antropología lingüística, Edwar Sapir (1933:155), fundador de la etnolingüística, puntualiza que “cultura es todo lo que hace o piensa un pueblo”; también, considera que la lengua es una condición imprescindible para el desarrollo de la cultura: “...de todos los aspectos de la cultura, el lenguaje fue el primero que evolucionó hacia formas desarrolladas, y su perfección esencial es una condición necesaria para el desarrollo global de la cultura”. Sin decirnos exactamente de qué se trata, encontramos en esta definición un elemento nuevo que relaciona cultura y lenguaje: se entiende la cultura como una manifestación de pensamiento e ideología de un pueblo que se transmite a través del lenguaje. Desde mi punto de vista, es una definición muy interesante para la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que aporta un enfoque de la comunicación en la didáctica de lenguas extranjeras, muy sugerente para el desarrollo de la competencia comunicativa y, consecuentemente, de otras competencias relacionada con ésta.

El antropólogo e investigador norteamericano Geertz, quien supera los límites de la antropología, propugna una concepción semiótica de la cultura como acto interpretativo y

la define como ideas basadas en el aprendizaje cultural de símbolos. Este autor propone una visión etnográfica de la cultura, defendiendo que “la cultura es una norma de significados transmitidos históricamente en símbolos y sistemas de conceptos heredados, que se usan de una forma simbólica para comunicarse, realizar y desarrollar conocimientos de las actitudes hacia la vida”. Nos queda más claro cuando afirma que:

La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta- costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos-, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control- planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)- que gobiernan la conducta (Geertz, 2005:51).

Desde este punto de vista, la cultura está integrada y completada por las costumbres, instituciones, creencias y valores que se interrelacionan entre sí y, cuando cambia un patrón de comportamiento, cambian otros. Las reglas culturales se consideran el mecanismo de control que nos dicen qué hacer y cómo hacerlo.

A partir de los anteriores estudios, se comprueba que el concepto de cultura engloba múltiples significados. Aunque hay muchos significados sobre el concepto de cultura, lo que tienen en común según los autores anteriores, desde nuestro punto de vista, es que la cultura se puede definir como el conjunto del desarrollo y evolución de los bienes materiales y espirituales en una sociedad. La cultura no se adquiere sin estar inmerso en un contexto, puesto que está implícitamente relacionada con el pensamiento e ideología de cada pueblo, ya que los miembros de una sociedad concreta comparten los mismos valores, creencias, costumbres, moral y patrones sociales y son esos mismos elementos compartidos, lo que les distinguen de las otras sociedades.

1.2. Clarificación terminológica: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Tal y como se acaba de ver el apartado anterior, la cultura es dinámica porque se ha ido

evolucionando sobre el concepto de cultura a lo largo de tiempo y adaptándose al mundo global. Esto ha llevado a una ampliación del significado de término por las características de las sociedades globalizadas. Hay muchos términos y conceptos relacionados con las culturas, cuando hay contacto entre lenguas. En este apartado se exponen algunas terminologías diferentes que han recibido relacionadas con las culturas en contacto. La multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad han recibido definiciones distintas y a veces se solapan entre sí. Para ello, además de tratarse de exponer algunas definiciones, vamos a intentar aclarar esos conceptos para ver las similitudes y diferencias con la interculturalidad.

El multiculturalismo¹ es un concepto que ha sido utilizado por distintos ámbitos: educación, política, asistencia social, etc. No obstante, muchos autores han afirmado su relación estrecha con el concepto de cultura. Para Vertovec, el uso del multiculturalismo implica una concepción esencialista de cultura (Vertovec, 1996: 51 *cit* en Rodrigo, 1999:73). Es decir, la cultura sería una serie de rasgos más o menos gaseosos que diferencian y distinguen a los distintos pueblos.

Para Kymlicka (1996:35), la multiculturalidad engloba a todas las personas de grupos sociales no étnicos que se sienten excluidos del núcleo dominante de la sociedad (discapacitados, mujeres, homosexuales, obreros, ateos, etc.), todo Estado es multicultural, por muy homogéneo que sea étnicamente. Esta concepción amplia de multiculturalidad es recogida por distintos autores (Escoffier, 1991; Israel, 1995).

Desde esta línea, el multiculturalismo se entiende como una comunidad intergeneracional que está institucionalizada y que ocupa un territorio donde comparte una lengua y una historia específicas. Para ello, un Estado es multicultural bien si sus miembros pertenecen a

¹ Cuando se habla de la multiculturalidad, se asocia al multiculturalismo. Según la Real Academia Española (RAE), el multiculturalismo se entiende como tendencia o movimiento en favor de la multiculturalidad. En esta investigación no se estudia las diferencias entre estos dos términos. Se exponen depende de lo que ponga cada autor citado.

naciones diferentes (un Estado multicultural), bien si éstos han emigrado de diversas naciones (un Estado poliétnico), siempre y cuando ello suponga un aspecto importante de la identidad personal y la vida política (Kymlicka, 1996:36).

Lamo de Espinosa (1995:18) entiende por multiculturalismo lo siguiente:

(como hecho) la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas. Y entiendo (también) por multiculturalismo (como proyecto político, en sentido, pues, normativo), el respeto a las identidades culturales, no como reforzamiento de su etnocentrismo, sino al contrario, como camino, más allá de la mera coexistencia, hacia la convivencia, la fertilización cruzada y el mestizaje.

Tal como hemos visto, hay quienes postulan que la multiculturalidad tiene que ver con la etnia mientras hay quienes sostienen que está relacionada con el territorio o estado. Por nuestra parte, coincido con la afirmación del autor Lamo de Espinosa, porque las comunidades se interrelacionan entre sí y en ellas hay personas de identidades culturales distintas.

En relación con la pluriculturalidad, según la Real Academia Española (RAE), es un concepto que funciona como su sinónimo: multiculturalidad. Si se entiende la cultura como el fruto de las interacciones de los seres humanos, se puede decir que toda cultura es, en su base, pluricultural. A través de los contactos entre distintas comunidades e intercambios culturales, hoy en día ya es difícil encontrar una cultura pura. Como señala Rodrigo (1999:71), la realidad cultural es, en sus orígenes y en la actualidad, pluricultural o, mejor aún, mestiza.

Una demostración del fenómeno pluriculturalidad es el ejemplo de los países latinoamericanos, según García Canclini:

Los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación,

yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, recluyendo lo indígena y lo colonial en sectores populares, un mestizaje interclasista ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales (García Canclini, 1990:71 *cit.* en Rodrigo, 1999:72).

La diferencia sutil entre estos dos conceptos, según el autor Eduardo Puente Hernández (2005:46) define que la pluriculturalidad y la multiculturalidad se deben de confrontar debido a que la primera surge en un país con fuerte presencia indígena y la segunda surge en un país con fuerte presencia inmigrante. Nuestra investigación parte del hecho de las culturas, no desde el punto de vista etnia.

Desde nuestro punto de vista, la multiculturalidad es la convivencia en un espacio social con personas de culturas distintas y es una situación de culturas en contacto, como puede ser la Unión Europea y el Estados Unidos; la pluriculturalidad es el rasgo característico de las culturas actuales, como puede ser los países latinoamericanos. Asimismo, tanto el multiculturalismo como la pluriculturalidad implican un proceso en donde los individuos de diferentes culturas pueden coexistir y convivir. En otras palabras, es un fenómeno que se observa en las comunidades culturales.

Respecto a la interculturalidad, Trujillo (2005: 31) la define en lo siguiente:

La interculturalidad, por último, se puede describir en términos estáticos y dinámicos: se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinámicamente cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva.

El centro Virtual Cervantes describe la interculturalidad en la siguiente manera:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

A través de las definiciones que se acaban de ver, desde nuestro punto de vista, la interculturalidad describe las relaciones entre culturas variadas y es una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos o más personas de diferentes referentes culturales. A diferencia con la multiculturalidad y la pluriculturalidad, la interculturalidad no es sólo la existencia de dos o más culturas en un mismo lugar, sino que existe interacciones en las que se comunican entre las culturas en contacto.

Estos tres conceptos tienen una similitud, que la cultura es el resultado de contactos entre otras cultura, interacciones de los seres humanos, y por lo tanto, se produce el mestizaje cultural.

1.3. Aspectos culturales y comunicación

Existen diversas perspectivas y disciplinas para ver la relación entre la lengua (cultura) y comunicación, tales como la Filosofía, la Psicología, la Psicolingüística, la Antropología y la Sociología. El antropólogo e investigador norteamericano Geertz defiende que “la cultura es una norma de significados transmitidos históricamente en símbolos y sistemas de conceptos heredados, que se usan de una forma simbólica para comunicarse, realizar y desarrollar conocimientos de las actitudes hacia la vida” (Geertz, 1975: 89 *cit.* en Santamaría, 2008:28). De esta manera, la cultura representa una guía o un sistema que nos permite aprender, comprender, interpretar y actuar en el mundo.

Bajo cada cultura subyacen una serie de indicaciones, patrones y valores culturales que influyen en los comportamientos humanos, y que se deben tomar en cuenta en para llevar a cabo una comunicación intercultural eficaz.

Paul Watzlawick (1971) afirma que cada gesto, cada acción y cada práctica sociocultural en la comunicación es significada por otros, e incluso entendida como intencional por otros. Es decir, es interpretada por los sujetos como un mensaje enunciado por alguien y para alguien, y esto obedece a la propia dinámica internacional de la comunicación, a la dinámica de intercambio de información que, necesaria y constitutivamente, se da en toda situación comunicativa (Watzlawick, 1971 *cit.* en Rizo, 2006:3).

En la comunicación interpersonal, el elemento cultural sirve como una referencia básica para saber qué datos debemos proporcionar a nuestro interlocutor y qué datos debemos omitir para que nos entienda. La cultura decide a qué aspectos prestamos atención y a cuáles no, para evitar una sobrecarga de información (Hall, 1978:80). El elemento cultural es imprescindible para hablantes de distintas culturas. Sin duda, aparte de las diferencias culturales que empañan la eficacia comunicativa, hay una serie de obstáculos contextuales que también pueden afectar, en mayor o menor medida, al encuentro comunicativo.

Con el fin de profundizar en la relación entre la cultura y la comunicación, en los siguientes apartados se describirán el contenido de algunos estudios más significativos sobre cultura y comunicación, especialmente haciendo un breve recorrido por el modelo de Hall (1976) y el modelo de Hofstede (1984).

Además de los dos modelos, se presentarán otros elementos en la comunicación verbal y no verbal que influyen en la comunicación intercultural. Concretamente se tratará del contexto, el código y el estilo de comunicación en la comunicación verbal y en el apartado de la comunicación no verbal se incluirán elementos como el tono de voz, la velocidad, la superposición de voces, el registro formal/informal y los gestos corporales.

1.3.1. El modelo de E.T.Hall (1976)

E.T. Hall (1976), antropólogo estadounidense e investigador intercultural, observó que las diferencias culturales pueden ser los posibles factores que contribuyen a los malentendidos en la comunicación y las relaciones interculturales.

De acuerdo con E.T. Hall, los aspectos más influyentes son: el contexto, el espacio y el tiempo. El contexto es la información que rodea el acontecimiento y se relaciona estrechamente con su significado; la distribución espacial varía de una cultura a otra, teniendo en cuenta el espacio personal y social y la percepción del tiempo; y el tiempo se divide en dos aspectos: el monofónico y el policrónico.

Oliveras (2000) indica que existen dos tipos de contextualización que intervienen en la comunicación: contextualización interiorizada y contextualización situacional. La primera tiene que ver con las experiencias personales previas mientras que la segunda tiene lugar en el momento en el que ocurre un hecho (toma como la referencia al momento en el que vive el hablante).

Cuando dos personas hablan, la contextualización interiorizada facilita el entendimiento del mensaje que emite la otra persona, por lo que la persona que emite el mensaje sólo proporciona parte del mensaje y la que escucha añade el resto. En cierto modo, dado que alguna parte del mensaje se sobreentiende, ya no tiene que explicitarse. La contextualización situacional es el contexto en el que se transmite un mensaje y sus datos son accesibles a los participantes en la comunicación para poder interpretarlo de forma adecuada. Por ejemplo, cuando hablamos de un plato foráneo, la selección lingüística que hagamos dependerá de quién sea nuestro interlocutor y de la intención de nuestro mensaje, por lo que el registro y la forma de hablar no serán los mismos si el interlocutor es un colega o si es un experto gastronómico.

Otros dos conceptos relacionados con la contextualización son otras dos clases de contexto: alto y bajo. Según E.T. Hall, la cultura de contexto alto se basa principalmente en la

información que rodea el mensaje y secundariamente en el mensaje en sí mismo, mientras que en la cultura de contexto bajo ocurre lo contrario: la información principal viene del propio mensaje. En la comunicación de contexto alto no se necesita un mensaje tan explícito como en la de contexto bajo, puesto que los interlocutores se mantienen informados y la comunicación en las relaciones personales es económica, rápida, eficaz y satisfactoria. En las comunicaciones de contexto bajo, las relaciones se mantienen a una distancia que no permite compartir tanta información, de manera que a la hora de entender el mensaje se necesitan más detalles y explicaciones (Olivera, 2000:43). Por este motivo, la cultura de alto contexto emplea aspectos no verbales para complementar el contenido verbal no explícito, mientras que la cultura de bajo contexto da importancia a la lógica y al razonamiento verbal que se realiza. Ting-Toomey (1994:364) sostiene que los miembros de alto contexto solucionan los conflictos de manera sutil y discreta mientras que los de bajo contexto acuden a resolverlos directamente.

Siguiendo la descripción de E.T. Hall, una ordenación de las culturas de contexto alto a contexto bajo sería: japonés, chino, árabe, latinoamericano, español, italiano, francés, inglés, norteamericano, escandinavo, alemán y suizo (Cerde-Hegerl, 2005:332). La cultura decide a qué aspectos prestamos atención y qué aspectos ignoramos. Las culturas de bajo contexto pretenden evitar la incertidumbre, por lo que en ellas se pregunta directamente cuando hay dudas, mientras que en las de alto contexto pueden convivir con la incertidumbre que disminuyen utilizando otros instrumentos o estrategias en los encuentros comunicativos.

En esta tabla se recogen las características del bajo contexto y alto contexto:

Alto contexto	Bajo contexto
Tienden a no separar la persona del tema: si atacas las ideas se asume que estás atacando la persona, aunque se trate de una pequeña confrontación.	Favorece la separación entre el tema y la persona, incluso a expensas de las relaciones entre las personas que interactúan.
Se acostumbra a vivir con más ambigüedades. Necesitan la información, pero pueden procesarla con ciertas incertidumbres. A menudo se utiliza el silencio como estrategia.	Usualmente no es de su agrado aquello que no es fácil de entender. Se evitan ciertas incertidumbres, preguntando directamente.
Se utilizan estilos indirectos de comunicación. Se tiende a tener muy presente la armonía del grupo, y la comunicación indirecta es la mejor forma. Con esta motivación, se utilizan estrategias de cooperación y participación.	Utilizan un estilo muy directo de comunicación: absorben grandes cantidades de información y dirigen la comunicación.
Se tiende hacia una negociación que implica sentimientos e intuición.	Se tiende hacia la negociación lineal lógica, donde el análisis es esencial.
En la búsqueda de información se enfatizan factores sociales, ya que el objetivo es conocer su lealtad, confianza y respeto al grupo.	En la búsqueda de información se enfatizan los aspectos individuales y personales, ya que las intenciones son conocer más sobre esa persona.
La comunicación se basa mayoritariamente en los mensajes no verbales.	La información se transmite a través de mensajes verbales.
Se solucionan los conflictos de forma discreta y sutil.	Se resuelven los conflictos de modo directo.
La mayor parte de la información del mensaje de comunicación está en el contexto físico o está internalizada en la persona, mientras que muy poco está en la parte codificada, explícita y transmitida del mensaje.	La mayor parte de la información del mensaje de comunicación se encuentra en el código explícito.
Por mucha palabra que sepa, el mensaje de la comunicación no se entenderá si se desconoce el contexto.	El mensaje se puede entenderse aunque uno no está familiarizado en el contexto.

Tabla 3: Características de culturas de bajo contexto y alto contexto (adaptada de Vilà, 2005)

El espacio social y personal, así como la percepción del espacio también varía de una cultura u otra, dado que la gente de diferente cultura no sólo habla lenguajes diferentes, sino también habitan en diferentes mundos sensoriales (Hall, 1972:8). Según E. T. Hall, se puede establecer cuatro tipos de la distancia espacial: íntima, personal, social y pública y, cada una de ellas con una fase abierta y una cerrada. El momento para emplear una u otra depende de la acción, de que puede hacerse en un espacio dado y del modo de sentir de las personas una respecto a las otras en ese momento. Esos conceptos no siempre son fáciles de captar porque la mayoría de los procesos de percepción de distancias se producen fuera de la conciencia (Hall, 1972: 140-141).

La percepción de espacio no hace referencia sólo a lo que puede percibirse sino también a lo que puede eliminarse. Las personas que se han criado en diferentes culturas aprenden de niños, sin que jamás se den cuenta de ello, a excluir cierto tipo de información, al mismo tiempo que atienden cuidadosamente a otra clase de información (Hall, 1972: 1972:60). Algunas culturas la perciben de manera más visual que otras, por ejemplo, los japoneses son más propensos a la percepción visual que a la percepción acústica. Los países árabes valoran la variedad de olores mientras que a los norteamericanos les puede sorprender esa variedad olfativa.

Las asociaciones y sentimientos que produce el espacio en un miembro de una cultura casi siempre significan otra cosa para una persona de otra (Olivera, 2000:44), ya que la cultura modifica la mentalidad de una persona y puede afectar su escala d valores, determinando lo que es bueno o malo. Por ejemplo, las personas orientales guardan más distancia y usan menos gestos en su comunicación cotidiana, mientras que los españoles se comunican habitualmente haciendo muchos gestos corporales.

En cuanto al tiempo, según la clasificación de E.T.Hall (1990:24), se divide en dos tipos: el monocrónico y el policrónico. El primero implica prestar atención a una sola cosa y el segundo a varias cosas a la vez. En culturas monocrónicas se experimenta el tiempo de forma lineal, de manera que las personas se centran en una sola cosa. Las culturas

policrónicas, sin embargo, se caracterizan por la simultaneidad de varias acciones que pueden cambiar de orden si es necesario. Es decir, en el tiempo monocrónico destaca la planificación, la segmentación y la puntualidad, mientras que el tiempo policrónico se caracteriza porque varias cosas suceden a la vez, acentuando la participación de los individuos, y los planes preestablecidos son más flexibles.

Tiempo monocrónico	Tiempo policrónico
El tiempo es lineal y se parte en fragmentos.	El tiempo engloba muchas cosas a la vez.
Las personas hacen una sola cosa al mismo tiempo.	Las personas pueden hacer varias a la vez.
Las organizaciones son inalterables en el calendario establecido.	Se puede interrumpir las acciones por alguna circunstancia imprevista.
Da prioridad a la rapidez y eficacia para cumplir cierta acción.	La prioridad se encuentra en personas y relaciones sociales.
Las cosas importantes van al primero y reciben más tiempo. Las cosas menos importantes van al último.	No hay una orden específico de acuerdo con el desarrollo del tiempo.
Da importancia el compromiso, la puntualidad y las normas de conducta.	Da prioridad a la flexibilidad y el desorden dependiendo del contexto.
Las interferencias y molestias son poco aceptables.	Cambian de planes fácilmente.
Se descodifica el mensaje de forma literal.	Se interpretan las conversaciones entre líneas.
Se pone de relieve la planificación, la segmentación y la puntualidad	Se destaca la espontaneidad y se cambian las cosas según el momento.

Tabla 4: Diferencias entre el tiempo monocrónico y el tiempo policrónico (elaboración propia)

En las comunicaciones interpersonales, los hablantes procedentes de distinto tiempo pueden sufrir ciertos malentendidos. Por ejemplo, en una carnicería holandesa sería imposible pedir al carnicero que está cortando un jamón a un cliente que le diese a otro cliente unos pedazos para él cuando no sea su turno. No obstante, para los hispanohablantes esto sucede habitualmente porque generalmente viven en un tiempo policrónico. La percepción de tiempo para una cultura policrónica se caracteriza por que pasan muchas cosas en el mismo tiempo, mientras que en una cultura de tiempo monocrónico las actividades se desarrollan con la precisión de una maquinaria de relojería.

En conclusión, ambos sistemas tienen sus pros y contras. La organización de tiempo policrónico puede ser desordenada pero cuenta con mayor flexibilidad. La gente vive más en el presente. Por otra parte, las organizaciones de tiempo monocrónico son estructuradas, independientemente del contexto dado.

1.3.2.El modelo de G. Hofstede (1984)

Los estudios de E. Hall sirven como referencia para interpretar los comportamientos humanos y la influencia que tienen los referentes culturales en cada individuo. Estos estudios se pueden complementar con las cuatro dimensiones sobre los valores culturales que identifica el modelo de G. Hofstede (1984) como fruto de su primera investigación en la que entrevistó alrededor de 100.000 empleados de la empresa multinacional IBM y obtuvo información de 50 países:

- (a) Distancia de poder: Se basa en los niveles jerárquicos que los miembros de una sociedad aceptan. Se tienen en cuenta áreas como el prestigio, la riqueza, la clase social, el poder, la ley y las normas, a las que se dan valores diferentes en cada cultura.

Según sus estudios, el clima, el tamaño de la población y la riqueza también tienen que ver con la distancia de poder. En poblaciones pequeñas de latitudes altas, con clima frío, y distribución de la riqueza menos desigual la distancia es menor, mientras que esta distancia aumenta en poblaciones extensas con climas cálidos y distribución de la riqueza más variable. En sus estudios, países como Austria, Nueva Zelanda e Israel revelaron una baja distancia de poder; en cambio, países árabes, Filipinas, Malasia y Guatemala son países que revelaron una alta distancia de poder.

- (b) Incertidumbre: tiene que ver con el nivel de inseguridad sobre el futuro, que influye en cómo un individuo se adapta al cambio. Las personas o culturas que tienen bajo nivel de tolerancia a la ambigüedad tienden a preocuparse por la vida y el futuro, tener más ansiedad y ser más resistente a los cambios; las que tienen cierto nivel de tolerancia a la ambigüedad, son más propensas a vivir al día, preocuparse menos por

el futuro, aceptar los cambios y afrontarlos. Las diferencias en el nivel de tolerancia a la ambigüedad pueden provocar dificultades en las comunicaciones interculturales, puesto que se puede percibir a las personas con quienes se está hablando como poco flexibles y muy programadas, o bien, poco convencionales e incoherentes. Una de las formas de luchar contra la incertidumbre consiste en establecer reglas y normativas para que los miembros de la sociedad tengan pautas a seguir y se evite la ambigüedad. Según muestran sus estudios, países como Dinamarca, Singapur, Irlanda y Jamaica son países donde cuentan con una alta tolerancia a la ambigüedad; mientras que en Portugal, Grecia, Uruguay, existe una baja tolerancia a la ambigüedad.

- (c) Individualismo-colectivismo: se refleja en cómo viven y se relacionan entre sí las personas y los grupos sociales a los que pertenecen. Las culturas que son más individualistas dan importancia a la consecución de objetivos personales, en cambio, en las que son más colectivistas prevalecen los objetivos del grupo y su bienestar por encima de los de los individuos. Los aspectos más destacados entre el individualismo y el colectivismo son: en las sociedades colectivistas e individualistas se aplican distintos criterios al grupo y a los seres individuales. Es decir, según varios expertos, la mayor distinción, aunque no sea el único parámetro, entre el individualismo y el colectivismo, es, conceptos de entendimiento de interacciones interpersonales durante el encuentro intercultural (Bhawuk y Brislin, 1992; Hofstede, 1980; Hui, 1990). La distinción se refiere a la prioridad de objetivo personal (Brislin y Yoshida, 1994:76). En cuanto a la relación entre la cultura colectivista- individualista y la comunicación alto contexto- bajo contexto, Gudykunst y Ting-Toomey (1988:433) indican que el estilo de comunicación bajo contexto se pone de relieve en las culturas individualistas, mientras que el estilo de comunicación alto contexto se encuentra en las culturas colectivistas.
- (d) De acuerdo con su investigación, Australia, Holanda, Estados Unidos y Bélgica son los países más individualistas, mientras que Pakistán, Indonesia, países del oeste de África y Guatemala son países más bien de estilo colectivista. Asimismo, se confirmó

la relación directa entre la dimensión de la distancia de poder y la del individualismo - colectivismo: cuanto mayor índice de distancia de poder tiene una sociedad, mayor valor se da al colectivismo, mientras que a menor índice de la distancia de poder se tiende al individualismo.

- (e) Masculinidad-feminidad (logro y crianza): las culturas que dan más valor a la masculinidad suelen ser más competitivas y ambiciosas, mientras que las que valoran más la feminidad presentan menos diferencias entre géneros, conceden más importancia al desarrollo de relaciones. Las personas de orientación hacia el logro y el dinamismo tienden a ser ambiciosas y valorarse a sí mismas y a los demás por lo que hacen; mientras que las personas que pertenecen a otra orientación, tienden a cuidar a los otros y a dar más importancia a la calidad de vida.

Según el estudio de Hofstede (1984), [Austria](#), Japón, Italia, México, Alemania son países que obtuvieron más puntuaciones en masculinidad, mientras que Francia, España, Chile, Portugal, Tailandia y Suiza no ganaron tantas puntuaciones en masculinidad.

A su vez, Hofstede creó una serie de índices para evaluar estas cuatro dimensiones: el índice de la distancia de poder (PDI), el índice de evitar la incertidumbre (UAI), el índice de individualismo (IDV) y el índice de masculinidad (MAS).

En 1991, según el resultado de un estudio que Michael Bond realizó en Hong Kong², Hofstede añadió una quinta dimensión: normativo-pragmática (en inglés, short-long term orientation [LTO]).

La orientación normativo (a corto plazo)-pragmática (a largo plazo), inicialmente fue llamada el dinamismo confuciano³, se asocia con la conexión del pasado con las acciones

² Fue un instrumento para empleados y gerentes chinos que luego se empleó a estudiantes de 23 países.

³ La cultura china es más bien de la orientación a largo plazo por las enseñanzas del confucianismo.

de presente y de futuro. Las culturas con orientación pragmática tienden a adaptarse a las circunstancias con una mirada hacia el futuro, de manera que consideran el ahorro y la inversión esencial. Además, valoran la persistencia y la perseverancia como una virtud humana. Los estudiantes atribuyen al triunfo por haber esforzado y al fracaso por falta de esfuerzo. En cambio, las culturas con orientación normativa mantienen la perspectiva histórica convencional a corto plazo y los eventos más importantes en la vida ocurren en el pasado o en el presente. Según su estudio, las puntuaciones con alto nivel de orientación pragmática inciden en los países asiáticos orientales, como por ejemplo China, Hong Kong y Japón; los países como Estados Unidos, Australia, América Latina son los que pertenecen a la orientación normativa.

Más adelante, en 2010, de acuerdo con la investigación de Michael Minkov, quien realizó el cuestionario “World Values Survey”, se ha añadido la sexta dimensión: indulgencia-contención (en inglés, *indulgence-restraint* [IND]).

Esta dimensión implica el control de gratificación y deseo de disfrutar de la vida. Los miembros de las culturas con orientación a la indulgencia tienden a satisfacer las necesidades inmediatas y los deseos personales, y valoran su tiempo de ocio, mientras que los de las culturas con orientación a la contención regulan su gratificación y satisfacción de acuerdo con las estrictas normas sociales que establece la sociedad. Según revela su estudio, México, Australia y Dinamarca son los países que obtienen más puntuaciones en orientación a la indulgencia, mientras que Hong Kong, China, Italia y Portugal tienen mayor orientación a la contención.

1.3.3. La comunicación verbal

Existe una relación estrecha entre el lenguaje de una cultura determinada y el pensamiento de los hablantes que habla esa lengua. Sapir (1928) indica que:

The network of cultural patterns of a civilization is indexed in the language which expresses that civilization... Language is a guide to social reality....Human beings do

not live in the objective world along...but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for the society (Neuliep, 2006:246).

Es decir, el modo en el que los seres humanos perciben el mundo y su alrededor, incluso el ambiente natural y el entorno social, se refleja en el idioma que hablan. Las personas que hablan diferente idioma perciben el mundo de forma distinta. Desde la misma perspectiva, Whorf (1940) indica que el sistema lingüístico (la gramática) no es simplemente un instrumento de reproducción de ideas, sino que él mismo forma esas ideas. Como Sapir, Whorf sostiene que las personas que hablan distintos idiomas tienen distinta cosmovisión y distintos tipos de percepción de la realidad.

La hipótesis de Sapir y Whorf (Vilà, 2005:69)⁴ que ha dado lugar a la teoría del relativismo lingüístico considera que la lengua de un pueblo configura su cultura, porque determina la percepción y la representación que el hablante tiene de la realidad. Este principio del relativismo lingüístico nos plantea una pregunta acerca de la comunicación intercultural: ¿cómo llevar a cabo una comunicación intercultural eficaz, si las personas de dos idiomas piensan e interpretan de manera distinta? Ante eso, vamos a profundizar en la naturaleza de la comunicación verbal y no verbal para ver cómo afecta a la comunicación entre personas de diferente referente cultural. Para ello, vamos a hablar del código restringido y código elaborado y el estilo comunicativo en la comunicación verbal.

a.) Código restringido y código elaborado en la comunicación verbal:

Berntein (1995) indica que el uso de los códigos lingüísticos tiene que ver con la estructura social de una cultura determinada, identificando que hay dos tipos de códigos lingüísticos: el código restringido y el código elaborado. El código restringido se caracteriza por las frases cortas y está limitado por el sistema social en que uno se encuentra, mientras que el

⁴ En 1921 el antropólogo Edward Sapir empezó a articular una posición teórica alternativa sobre el lenguaje, sosteniendo que el lenguaje influencia e incluso determina el modo de pensamiento. Uno de sus estudiantes, Benjamin Whorf, continuó desarrollando las ideas de Sapir hasta los años 50. [L]
[SEP]

código elaborado caracteriza por las frases largas y no dependen del contexto.

Uno de los requisitos para que los interlocutores puedan comunicarse es que compartan el mismo código comunicativo, es decir, el mismo idioma. En los encuentros interculturales, aunque se hable el mismo idioma el contacto verbal se puede dar en tres situaciones muy distintas (Vilà, 2005:65):

- (a) Uno de los interlocutores tiene que utilizar una lengua que no es la misma en la que fue socializado.
- (b) Ambos utilizan la misma lengua pero son de culturas distintas.
- (c) Utilizan una tercera lengua común.

Como se puede observar, aunque en una situación intercultural se hable el mismo idioma, los interlocutores pueden no compartir el mismo referente cultural. Es cierto que todo el mundo dispone de los dos códigos y los emplea, pero en cada cultura predomina uno u otro en las comunicaciones habituales. Como ya se ha visto en el modelo de E. T. Hall (1976), las personas de alto contexto cultural aplican más códigos no verbales que verbales en la comunicación, mientras que los miembros de bajo contexto cultural necesitan más códigos verbales durante la comunicación. Cuando los interlocutores son de alto contexto cultural y de cultura colectivista, las palabras y frases son más restringidas y por lo tanto, son más predecibles que en los hablantes de bajo contexto cultural y de cultura individualista. Por ejemplo, los miembros de la cultura china utilizan el código restringido porque el sistema social y el estilo cultural ya determinan lo que pueden decir. En la cultura individualista también hay código restringido pero se utiliza más bien entre personas de relaciones íntimas.

Gómez (2001) especifica que el código en el nivel lingüístico se refiere a la probabilidad de predicción de los elementos sintácticos para organizar los significados. Esto implica que el código restringido presenta una estructura que puede ser adivinada según la relación que establece con el contexto; en cambio, en el caso del código elaborado, su predicción no

depende del contexto, ya que el mensaje construido se aparta de su relación con este. Los estudiantes en China probablemente pueden predecir los mensajes que el profesor quiere emitir en la primera clase, mientras que en los Estados Unidos pueden no tener idea de lo que va a decir porque en su cultura generalmente se utiliza el código elaborado.

El código restringido	El código elaborado
En las comunicaciones el uso del código lingüístico es más limitado.	No dependiendo del contexto el uso del código elaborado está sujeto a los hablantes.
Las circunstancias exteriores y sociales condiciona el mensaje verbal.	Los hablantes pueden expresar libremente su intención y pensamiento.
Los mensajes verbales son más implícitos pero predecibles por el sistema social y las situaciones en que se encuentran los interlocutores.	Los interlocutores ponen sus intenciones y objetivos comunicativos en los mensajes verbales que son explícitos. Como ellos tienen varias opciones de organizar sus mensajes, la intención no es predecible.

Tabla 5: Diferencias entre el código restringido y el código elaborado (Elaboración propia)

b.) Estilo de la comunicación verbal:

Gudykunst y Ting-Toomey (1988) categoriza cuatro modelos que identifican estilos generales de comunicación verbal que se dan en todas las culturas, aunque en cada una predomina uno de ellos. Los cuatro estilos son: estilo directo–indirectos, estilo elaborado–sucinto, estilo personal–contextual, y estilo instrumental–afectivo y se presenta en la siguiente tabla:

Aspectos	Estilos	
	Directo	Indirecto
Revelación de intención	Se expresa claramente la intención, deseo, y sentimiento durante la interacción.	Se expresa de forma ambigua la intención, pensamiento e ideas.
Contexto cultural	<ul style="list-style-type: none"> Bajo contexto cultural Cultura de estilo individualista 	<ul style="list-style-type: none"> Alto contexto cultural Cultura de estilo colectivista
Modo de explicación	El mensaje transmitido es de manera explícita.	El mensaje transmitido es de manera implícita.

Evitación de problema	No necesita evitar el conflicto, puede enfrentarse a él en la interacción.	Se busca la armonía y buena relación social en las interacciones.
Culturas representativas	de Estados Unidos, Israelis, Alemania	de muchos países asiáticos
	Elaborado	Sucinto
Calidad y volumen del acto de habla	El uso de lenguaje exagerado con metáforas, símiles y abundantes adjetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • El uso del lenguaje verbal se considera poco valorado. • Se usa el silencio, las pausas y las frases concisas.
Culturas representativas	de país árabe, del Medio Oriente, de las zonas tropicales de América Latina	de Japón, China, Indio Americano
	Personal	Contextual
Modo de empleo del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Se destaca el estilo y la identidad personal. • El uso de pronombres como “yo” y “tú”, sin dar mucha importancia la situación y la jerarquía social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se destaca la relación, la identidad y el status social de los interlocutores. • La decisión de ampliar el lenguaje está sujeta al contexto. • El uso de prohombres y títulos honoríficos depende del nivel de la intimidad, sexo, profesión de los hablantes.
Contexto cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura simétrica • Cultura de estilo individualista 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura asimétrica • Cultura de estilo colectivista
Culturas representativas	de Estados Unidos	de muchos países asiáticos, Alemania, Francia
	Instrumental	Afectivo
Función de la comunicación	El lenguaje sirve para conseguir el objetivo personal. Los mensajes transmitidos tienen objetivos como persuadir o influir al que está escuchando.	El lenguaje sirve para comunicarse.
Cargo de entendimiento del mensaje	El que transmite tiene la mayor responsabilidad para que le entienda el escuchador.	El entendimiento del mensaje cae tanto el emisor como el receptor.
Orientación en el proceso	El emisor habla de sí mismo más que las interacciones.	El emisor es consciente de la presencia de la persona con la que está hablando.

comunicativo		
Culturas representativas	de Estados Unidos	de Francia, Japón y China

Tabla 6: Comparaciones de los estilos de comunicación verbal (Elaboración propia)

Según Gudykunst y Ting-Toomey (1988), la diferencia entre el estilo directo y el indirecto se sitúa en el grado de revelación de la intención. Los hablantes de estilo directo expresan claramente sus intenciones, pensamientos, sentimientos e ideas mediante mensajes explícitos, mientras que los hablantes de estilo indirecto no expresan tan claramente sus intenciones durante la interacción, la información que transmiten es más bien implícita a la vez que basan las relaciones interpersonales en el concepto de armonía y equilibrio. Las culturas de bajo contexto y de estilo individualista son propensas a usar el estilo directo mientras que las culturas de alto contexto y de estilo colectivista tienden a utilizar el estilo indirecto.

El estilo elaborado y el estilo sucinto se diferencian en la calidad y el volumen del código lingüístico. Por un lado, el estilo elaborado representa el uso de muchas expresiones y la elaboración del lenguaje, con el uso de metáforas, símiles y adjetivos en los mensajes transmitidos.

El estilo sucinto, por otro lado, no carga tanto peso en el lenguaje verbal. Se usa el silencio, las pausas y las frases sencillas durante la interacción. Cuando surge una posible ambigüedad, algunas culturas emplean el silencio en vez de expresarse. Entre un y otro estilo existe el estilo exacto, en el que las personas dicen nada más y nada menos que lo necesario.

En cuanto al estilo personal y al estilo contextual, el primero destaca la identidad de cada individuo y pone de relieve la informalidad y la relación simétrica. Por ejemplo, en inglés se usa “tú” para las personas con las que se está conversando, sin dar mucha importancia a su estatus social, profesión, sexo, etc. En cambio, en una cultura asimétrica el uso de

lenguaje formal o informal, pronombres o títulos del estilo contextual está vinculado a las relaciones sociales, la confianza, la situación y el contexto en el que se encuentran los interlocutores.

Las diferencias entre el estilo instrumental y el estilo afectivo se basan en el objetivo de la comunicación. Los hablantes del estilo instrumental pretenden conseguir su meta personal, por lo tanto, los mensajes transmitidos tienen por objetivo persuadir o influir a la persona con la que están conversando. En el estilo afectivo, en cambio, se enfatiza el proceso de comunicación más que el resultado y está más orientado a los escuchadores, por lo que se busca la intuición y las expresiones no verbales, y los mensajes son más implícitos. En las comunicaciones interpersonales, los hablantes del estilo instrumental entran directamente al grano del asunto mientras que los interlocutores de estilo afectivo inician la conversación con una pequeña charla antes de comenzar el tema que quieren hablar.

1.3.4. La comunicación no verbal

El aspecto no verbal de la comunicación también tiene mucho peso en la comunicación intercultural. Cuando hablamos, formulamos los enunciados de forma consciente, en la comunicación no verbal algunos aspectos son empleados de manera inconsciente, por lo que pueden provocar malentendidos en la comunicación intercultural. A pesar de que son complementarios y sirven como acompañamiento de la comunicación verbal, es importante a la hora de analizar las comunicaciones interculturales.

El estudio de la comunicación no verbal se centra en los mensajes que no contienen palabras, como los movimientos corporales, la voz y el uso de signos vocales, el uso del tiempo, el espacio y los cinco sentidos. El paralenguaje refiere a las características vocales como el volumen, la entonación, el ritmo, el tono, la intensidad, etc. Mediante el paralenguaje se transmite el estado emotivo de uno mismo, la confianza, la veracidad y la sinceridad. La cronémica estudia cómo las personas utilizan, estructuran, interpretan y comprenden el paso del tiempo. La kinésica son los estudios sobre los movimientos del cuerpo o el lenguaje del cuerpo. En 1.2.1 El modelo de E.T.Hall hemos visto el modelo monocrónico y policrónico de E.T. Hall (1976). Con el estudio de la distancia física,

conocida como proxémica, se puede observar cómo las personas expresan su intimidad, estatus social y poder, así como el espacio que se mantiene en las situaciones interpersonales. El tacto, el olfato y el gusto, también son dimensiones que se estudian en la comunicación no verbal.

La siguiente figura recoge los aspectos de la comunicación no verbal señalados por varios autores:

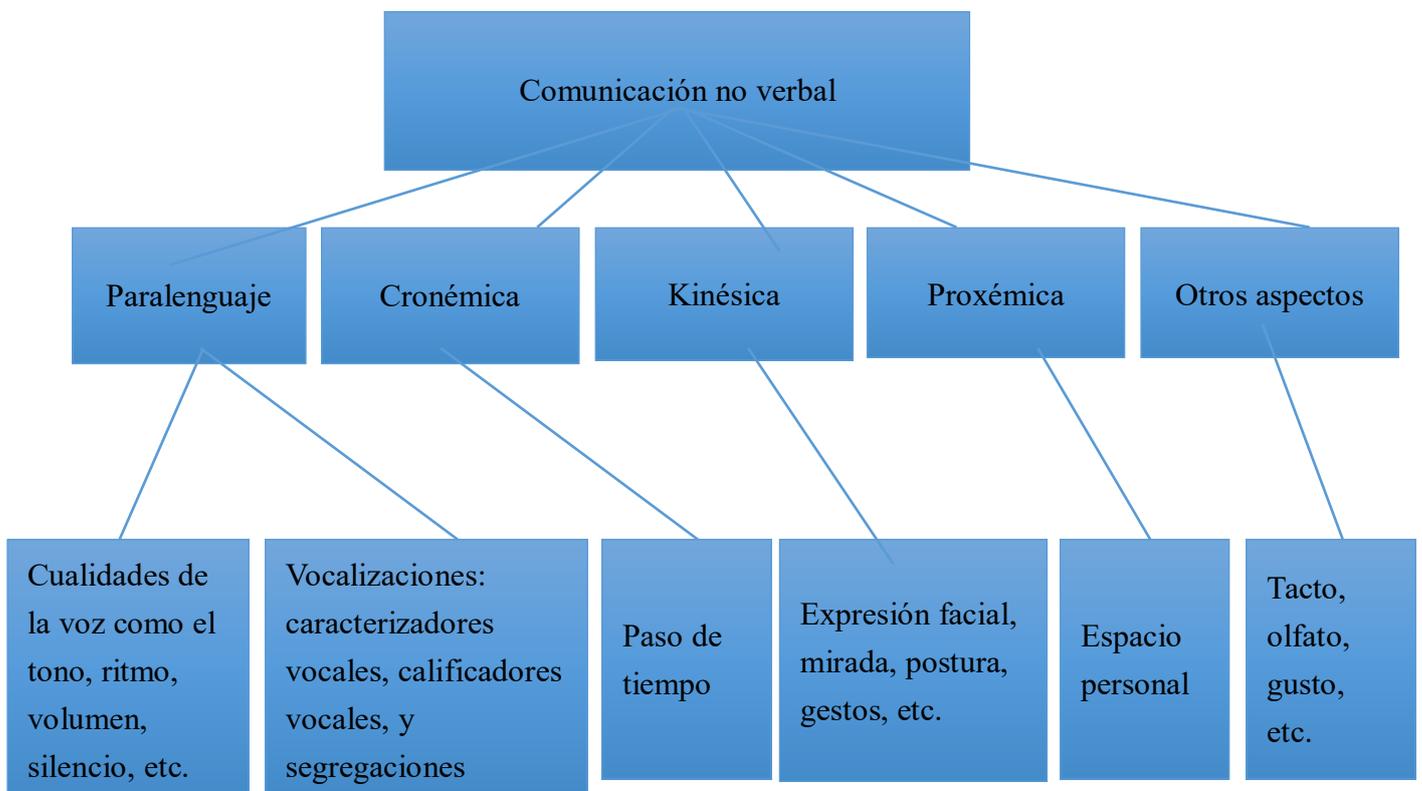


Figura1: El contenido de la comunicación no verbal (Elaboración propia)

Durante la comunicación intercultural, el mensaje verbal y no verbal se emiten simultáneamente. La comunicación verbal representa el contenido literal del mensaje, que se refiere a la literalidad del mensaje como el mensaje en sí, independientemente de la intención comunicativa, mientras que la comunicación no verbal contiene el estilo comunicativo o cómo los mensajes están interpretados. De esta manera, los mensajes no verbales, a su vez que están relacionados con los mensajes verbales, tienen seis funciones (Knapp y Hall, 1992): complementar, acentuar, sustituir, repetir y contradecir. Los

mensajes no verbales sirven como complementario de los mensajes verbales. Por ejemplo, una madre puede complementar este enunciado “La cena ya está preparada” con una sonrisa, levantando el volumen de voz. Los políticos con frecuencia acentúan el mensaje verbal usando algunos gestos. Los profesores, en vez de decir a los alumnos los minutos que quedan por terminar el examen, pueden indicarlo con las manos. A veces la gente asiente un mensaje verbal “sí” con un movimiento de la cabeza.

Algunas veces el mensaje verbal y el mensaje no verbal se contradicen. Por ejemplo, un compañero de trabajo se ha mantenido tranquilo y callado durante unos días. Al final, un colega le pregunta si le pasa algo a lo que el compañero contesta “Nada” con un suspiro profundo. Cuando esto sucede, somos propensos a creer el mensaje no verbal. A la diferencia del mensaje verbal, en el que se necesita el esfuerzo de codificar el enunciado, el mensaje no verbal se produce de manera inconsciente y es percibido con mayor veracidad. El psicólogo David McNeill (Neuliep, 2006:287), argumenta que los comportamientos no verbales de seres humanos son parcialmente inconscientes y representan un tipo de metáfora visual o el pensamiento.

Además de las funciones que acaban de describirse, la comunicación no verbal también tiene función como regulación de la interacción. Un hablante controla su discurso mediante una serie de mecanismos como el control del turno de habla, los gestos, el espacio, etc., con el fin de adaptar su mensaje al interlocutor en las relaciones interpersonales. La manera en que se aplican estas funciones varía de una cultura a otra, de modo que hay que ser conscientes de esta diversidad cultural en la comunicación intercultural. A continuación, se presentan sucintamente los aspectos de la comunicación no verbal.

EL PARALENGUAJE

La paralingüística estudia el paralenguaje, en los aspectos no lingüísticos del comportamiento verbales como pueden ser el tono de voz, el ritmo con el que se habla, el acento, el silencio, el volumen de la voz y los timbres. Según la definición de Poyatos (1994:28), el paralenguaje es entendido como:

Las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes

cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nares hasta la faringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no interacción [...]

Según Knapp (1986:24) ⁵, los componentes del paralenguaje son los siguientes:

Cualidades de la voz: se trata de elementos como el ritmo, el volumen, el timbre, la velocidad, la resonancia y la articulación de la voz.

Vocalizaciones: a.) caracterizadores vocales: incluyen la risa, el llanto, el suspiro, el bostezo, el estornudo, el ronquido, etc., b.) calificadores vocales: son aspectos como la intensidad de voz, la altura y la extensión y c.) segregaciones vocales: son por ejemplo, hum, ah, uh, etc.

Habitualmente se interpretan los sentimientos y las emociones de los hablantes a través de las variaciones de la voz. Mediante el paralenguaje, los oyentes pueden discernir el estado anímico del hablante, lo sincero, auténtico, falso o sarcástico que es el hablante, así como su origen geográfico y su nivel de educación.

El silencio también es otro aspecto del paraenguaje. Hasegawa y Gudykunst (1998) lo definen como la falta de comunicación verbal o la ausencia de sonido y afirman la relación entre la influencia de la cultura y su uso en las interacciones. Dependiendo de las variaciones culturales, el uso del silencio puede ser positivo o negativo. Por ejemplo, generalmente se considera negativa la presencia del silencio en los encuentros formales entre americanos. En cambio, el uso del silencio para los japoneses tiene un gran sentido, y permite evitar las ambigüedades o respuestas conflictivas en las relaciones interpersonales.

CRONÉMICA

⁵ Knapp sigue la clasificación de G.L.Trager quien fue uno de los primeros en emplear el término paralenguaje y divide los elementos del paralenguaje en estas dimensiones.

El estudio de cómo los seres humanos utilizan e interpretan el tiempo es conocido como la cronémica. Tres de los estudios más relevantes son: el uso del tiempo informal⁶; la percepción del tiempo pasado, presente y futuro de Kluckhohn y Strodtbeck (1961)⁷, así como las clasificaciones de monocrónica y policrónica de Hall (cf. supra 1.2.1).

Las normas del tiempo informal, como el paso de tiempo, no son enseñadas explícitamente y se utilizan de forma inconsciente. Otra regla del tiempo informal es el tema de la puntualidad.

Michael Argyle (1982) compara las diferencias culturales sobre la puntualidad:

How late is “late”? This varies greatly. In Britain and America one may be 5 minutes late for a business appointment, but not 15 and certainly not 30 minutes late, which is perfectly normal in Arab countries. On the other hand in Britain it is correct to be 5-15 minutes late for an invitation to dinner. An Italian might arrive 2 hours late, an Ethiopian after, and a Javanese not at all - he had accepted only to prevent his host from losing face (Samovar et al., 1995).

El tema de la puntualidad está muy arraigada en las experiencias culturales. Hall y Hall (1990) indica que la puntualidad es sumamente importante en Alemania, hasta el nivel de la obsesión. Para los miembros de la cultura china, la puntualidad es una manifestación de virtud y respeto a la persona con la que se tiene el encuentro.

Además, se pueden observar las actitudes de una cultura concreta mediante el paso del tiempo que los miembros aplican en sus comportamientos y responde a algunos eventos. Los americanos, siempre tienen alguna cosa por terminar, por lo que existen muchas

⁶ Lustig y Koester (1996) clasifican tres tipos de sistema de tiempo: sistema técnico, sistema formal y sistema informal. En nuestra investigación nos interesa el último, puesto que se trata de que las culturas hacen que cómo se debe usar el tiempo y experimentarlo.

⁷ El antropólogo Clyde y Florence Kluckhohn y su colega Frederick Strodtbeck ofrecieron cinco taxonomías para los análisis de los valores culturales. Una de las cinco taxonomías es la orientación de tiempo.

comidas rápidas. En África, en cambio, el paso del tiempo es más bien lento. Una reunión puede comenzarse unas horas más tarde de lo previsto.

En cuanto a la percepción del tiempo pasado, presente y futuro, existe una relación estrecha con los patrones culturales y los tipos de cultura. Las culturas de orientación hacia el tiempo pasado como la cultura china ponen de relieve la tradición, las costumbres, las convenciones, el respeto a los padres y mayores y son resistentes a los cambios. A su vez, aplican las normas del tiempo pasado para vivir en el presente. Las culturas de orientación hacia el tiempo presente, como la de los latinoamericanos y filipinos, aprecian la norma de vivir al momento y la búsqueda del placer inmediato, son más espontáneas, impulsivas y llevan un estilo de vida más relajado. Por último, las culturas de orientación hacia el tiempo futuro, como la mayoría de los norteamericanos, tienden a preparar actividades y organizar sus planes para el futuro, se les enseña a mirar más hacia el futuro que hacia el presente y tienen poca tolerancia a la prolongación.

KINÉSICA

Según la clasificación de Paul Ekman y Wallace Friesen (1969), hay cinco categorías de la kinésica: los emblemas, los ilustradores, la exposición de afecto, los regulares y los adaptadores. Los emblemas son gestos que se expresan principalmente mediante las manos o la cara. Tienen significado concreto y claro como si fuese una traducción directa de los mensajes verbales pero varían de una cultura a otra. Por ejemplo, en la cultura hispana, se cruzan los dedos para desear suerte. Los ilustradores son los movimientos corporales acompañados de los mensajes verbales y tienen como objetivo complementar o reforzar lo que se está expresando verbalmente. Un cocinero puede hacer gestos para explicar cómo se cocina un plato para que se entienda mejor la descripción.

El número de emblemas e ilustradores puede variar considerablemente de una cultura a otra. Al mismo tiempo, los gestos se emplean de acuerdo con el tipo de contexto cultural. Tomamos como muestra los rituales de saludo. En las culturas colectivistas y de alto contexto cultural, las formas de saludar se presentan de acuerdo con el estatus social, el

sexo, la profesión, la edad, etc. de los interlocutores. Por ejemplo, en un encuentro entre japoneses los interlocutores jóvenes inclinan la cabeza y mantienen la postura más baja que los mayores.

A pesar de que la exposición de afecto se expresa principalmente por las expresiones faciales, también hay gestos corporales que tienen la función de expresar los estados de ánimos. Según el estudio de Ekman (1987), las expresiones faciales principales, como el enfado, la tristeza y la alegría, pueden ser universales, mientras que hay estudios que demuestran la influencia del tipo de cultura en las expresiones faciales. Stephan y De Vargas, (Neuliep 2006:51), indican que las personas de cultura individualista demuestran las emociones de acuerdo con su nivel de autoafirmación, como el autoconcepto, la satisfacción, el orgullo y la capacidad, mientras que a las personas de la cultura colectivista les resulta incómodo expresar sus emociones negativas.

Los reguladores son los comportamientos y actos no verbales que tienen la función de gobernar, gestionar o dirigir la conversación entre los interlocutores. Por ejemplo, los gestos o expresiones que indican a los interlocutores que es su turno de habla, que continúen la conversación, que repitan algo que no se ha entendido, que terminen la interacción, etc. Al mismo tiempo, el buen uso de los reguladores les permite a los interlocutores controlar la conversación que se está desarrollando.

En cuanto a los adaptadores, son aquellos movimientos o gestos que se utilizan de forma inconsciente para conducir los sentimientos o controlar las respuestas. Sirven como una orientación adaptativa para controlar las emociones y las necesidades. Los adaptadores pueden ser dirigidos a uno mismo (rascarse la nariz), hacia los objetos (morder un bolígrafo) o hacia otras personas (movimiento de presentar agresividad hacia otros).

La postura y los gestos son otros comportamientos de la kinésica. El uso de la postura depende del tipo de cultura y la percepción de situaciones que uno tiene con el encuentro. En muchas culturas asiáticas el modo de saludar cambia en función de las relaciones entre

los hablantes. Por ejemplo, un japonés con bajo nivel de estatus social inclina más su cabeza al estar con otra persona de estatus social mayor. El estilo de vida en Alemania y Suecia es más bien formal, por lo que en las situaciones interpersonales la postura desgarbada o sentada se considera mal comportamiento y falta de educación (Samovar et al., 1995). Al mismo tiempo, las orientaciones en el cuerpo difieren de una cultura a otra. Los miembros de la cultura árabe son propensos a usar la orientación corporal cara a cara, mientras que un individuo de la cultura china puede sentirse incómodo con ella Samovar et al., 1995:190).

El significado de los gestos también varía culturalmente. En la cultura china el gesto de agitar las manos con la palma abierta hacia abajo significa que le han hecho daño y quiere quitar el dolor, mientras que el mismo gesto en España hace referencia a la cantidad o volumen. El gesto de juntar y abrir las yemas de los dedos quiere decir que no hay en la cultura china, mientras que en España significa mucho.

Finalmente, la mirada y el contacto ocular son otra vía de comunicación no verbal. La frecuencia y la intensidad del empleo del contacto visual depende de la necesidad de interactuar de los hablantes, la proximidad física con el conversador, el tema de la conversación y el nivel de comodidad entre los interlocutores. Asimismo, la cultura ocupa un papel importante en el empleo y la cantidad de los encuentros interpersonales, así como la interpretación de los mensajes oculares. El contacto directo no es un parámetro universal para todo el mundo. Por ejemplo, el contacto directo puede considerarse desde algunas perspectivas como manifestación de confianza e interés en la persona con la que se está conversando, mientras que en otras, es símbolo de respeto al oyente no usar demasiado el contacto visual (Samovar et al., 1995).

LA PROXÉMICA

El término Proxémica fue introducido por primera vez en 1959 en el libro *The Silent Language* por Edward .T. Hall (1999:125), que se emplea para definir las observaciones y teorías interrelacionadas acerca del empleo del espacio por el hombre.

La proxémica o proximidad espacial estudia el espacio y la distancia que guardan las personas al comunicarse verbalmente. De acuerdo a las teorías de la antropología del espacio, se distingue básicamente entre el espacio fijo, el semifijo y el informal (Hall, 1999:125). El espacio fijo está marcado por las estructuras inamovibles, como los espacios urbanos tales como mobiliario urbano, senderos, jardineras, etc., que responden a una configuración espacial estática. Esto está regido por una serie de normas interiorizadas particulares y culturales. Es decir, los valores culturales son uno de los requisitos que determinan el uso del espacio fijo. El espacio semifijo se refiere a los objetos móviles o desplazables como carpas, puestos ambulantes, ascensor, etc. Al igual que el espacio fijo, está condicionado por una serie de normas interiorizadas particulares y culturales. Dependiendo de las culturas, el concepto de los espacios puede variar. En cuanto al espacio informal o personal, se refiere al uso del espacio dinámico rodeado por el cuerpo físico. Hall (1990) clasifica cuatro dimensiones para estudiar cómo las personas difieren en el uso de su espacio personal:

- (a) La distancia íntima: el contacto físico va hasta alrededor de 45 cm. A la distancia íntima, la comunicación verbal es muy reducida, evitando dar información clara al interlocutor fuera de la epidermis del que habla. El uso es para relación amorosa y familiar como un novio, un amante o alguien parental.
- (b) La distancia personal: el espacio se extiende desde 45 cm a 120 cm. El nivel de la voz es moderado y ya no hay deformación visual de los rasgos de la persona con la que se habla. Se usa en relaciones cercanas, como entre familiares y amigos.
- (c) La distancia social: la distancia va desde los 120 cm hasta los 364 cm. Se utiliza en situaciones donde se intercambian temas no personales en la vida cotidiana. Son personas con las que se interactúan con frecuencia pero no tienen relación interpersonal entre ellos, como compañeros de trabajo, de clase, de una cafetería, etc.
- (d) La distancia pública: el espacio va hasta el límite de lo visible o lo audible. A la distancia pública la comunicación verbal tiene que acompañar otros recursos como no

verbales para posibilitar la comunicación. Se suele utilizar en los lugares públicos donde hay personas desconocidas para dar conferencias o temas políticos.

El uso de estas dimensiones de espacio varían en función del tipo de encuentro, la relación entre los interlocutores, el estatus social de los hablantes, sus personalidades, el tipo de los referentes culturales de los conversadores y otros factores. Tal como indica Hall (1999: 141), el modo de empleo es dinámico, dependiendo de la acción, de lo que puede hacerse en un determinado espacio y del modo de sentir de las personas con las que se está conversando en ese momento.

La variación cultural tiene que ver consideradamente con el uso del espacio. En general, las culturas individualistas como Estados Unidos, Alemania y Australia necesitan más distancia física. Por otro lado, el uso del espacio está directamente vinculado al sistema de valoración cultural. Por ejemplo, en las (o varias) culturas asiáticas se mantiene mucho espacio entre los estudiantes y los profesores, los empleados y los jefes, por el respeto y el estatus social. A continuación, se presentan otros aspectos que influyen en la comunicación no verbal.

OTROS ASPECTOS- TACTO

Como otros mensajes no verbales, el contacto táctil conlleva los sentimientos y pensamientos humanos. Hay muchos factores que intervienen en la comunicación táctil, como elementos contextuales y características de los conversadores. Como indica Knapp (1982:222), el significado de todo mensaje variará de acuerdo con una multitud de factores, por ejemplo, el contexto cultural y ambiental, la relación entre los comunicantes, la intensidad y la duración del mensaje, la percepción de dicho mensaje como intencional o no, y así sucesivamente.

De este modo, pese a que Knapp (1982) no recoge todos los aspectos de los comportamientos táctiles, hace una clasificación para ver los diferentes tipos en cuestión:

- (a) El tipo funcional-profesional: este tipo de contacto táctil no tiene otro significado más que cumplir su función. Es decir, es un contacto impersonal sin nada más de interpretación como por ejemplo, el caso del médico y sus pacientes.

- (b) El tipo social-cortés: a diferencia del anterior, este contacto táctil es personalizado pero está sujeto a una serie de convenciones y rituales. Además, las interacciones son formales. El apretón de manos es el mejor ejemplo de este tipo de contacto.
- (c) El tipo de amistad-calidez: se tramite no sólo saludar formalmente sino también una cierta emoción. En otras palabras, el saludo es más informal e individualizado y menos codificado, con una mayor espontaneidad.
- (d) El tipo de amor-intimidad: se trata de un vinculo emocional. Este comportamiento táctil es menos estereotipado y más individualizado.
- (e) El tipo de excitación sexual: la importancia de la comunicación táctil de este tipo es máxima y los mensajes transmitidos son los más individualizados y menos formales, pero no significa que estén libres de la socialización de las distintas culturas.

Así pues, el significado del mensaje táctil se ve influido por el estado anímico del conversador, las experiencias anteriores, la relación interpersonal, el lugar del cuerpo, la presión del tacto, el contexto y las situaciones en las que se encuentren los hablantes y otros factores (Samovar, 1995). El hecho de abrazar a otra persona que está llorando no tiene el mismo significado que abrazar a una persona que está alegre.

En muchos casos, la cultura enseña a sus miembros cómo se usa y se interpretan los contactos táctiles. En las culturas musulmanes se considera un insulto saludar con la mano izquierda. En Alemania, es frecuente saludar con las manos sin dar importancia a si se utiliza la derecha o la izquierda. En cambio, en Estados Unidos la forma de saludar y el nivel de apretón de manos varían contextualmente.

Según numerosos estudios de la comunicación táctil, hay culturas que son más táctiles que otras. Las culturas orientales suelen ser poco táctiles en algunos aspectos. Aunque en Estados Unidos hay muchos grupos culturalmente distintos, se suele decir que la cultura norteamericana dominante es poco táctil. Los países árabes son muy táctiles pero no se toca a alguien con la mano izquierda.

Finalmente, las culturas también ofrecen un parámetro sobre qué parte del cuerpo a tocar, quién toca a quién y en qué contexto; por ejemplo, en Tailandia y Malasia no se suele tocar la cabeza porque se considera la parte sagrada del cuerpo.

OTROS ASPECTOS-GUSTO

Se estudia el gusto de la comunicación no verbal en relación con los gustos culinarios y apetitos. Las culturas establecen su orden culinario y clasificación de los alimentos comestibles o incomedibles, así como alimentos aceptables o inaceptables. Por ejemplo, en China se comen perros mientras que en España se consumen conejos. En algunas culturas basadas en la agricultura, no se consumen vacas por considerarlas sagradas. No obstante, aunque las culturas establecen dichos criterios, no significa que los miembros de todos los grupos culturales siguen los mismos. Por ejemplo, la morcilla puede ser rechazada por los ciudadanos de Burgos.

Además, los hábitos alimenticios y la alimentación son una manifestación cultural que permite distinguirnos de otras culturas. En España se come un plato tras el otro, y el orden suele ser sopa o verdura de primer plato, y la carne o el pescado de segundo plato; en China se consumen todos los platos acompañados con el arroz al mismo tiempo. La Paella la asociamos a la cultura española, el Sushi hace referencia a la cultura japonesa y el arroz es el plato más consumido en la cultura china.

Como afirma Conteras (1993), la alimentación es un sistema de comunicación. En la medida en que no es tan sólo una colección de productos susceptibles de estudios estadísticos o dietéticos, sino que constituye también un complejo sistema de signos, un cuerpo de imágenes, un protocolo de usos, de situaciones y de comportamientos propios (Conteras, 1993:65 *cit.* en Rodrigo, 1999:153). El desconocimiento de esta variedad gastronómica puede generar conflictos y malentendidos interculturales. Al mismo tiempo, relacionar exclusivamente una comida con una cultura concreta puede ser un estereotipo, ya que no siempre todos los miembros de esa cultura consumen ese plato típico y, a la vez, también se puede consumir en otras culturas. Por ejemplo, la tortilla de patatas es un plato

típico español, pero no todos los españoles comen tortilla de patatas, ni todos los que consumen tortilla de patatas son españoles.

OTROS ASPECTOS-OLFATO

Como el contacto táctil, el olfato es uno de los modos básicos de comunicación. A menudo no somos conscientes de ello en la comunicación no verbal, y sólo solemos tener conciencia de ello, cuando lo perdemos por lesiones cerebrales o alteraciones transitorias.

Los seres humanos recibimos y emitimos múltiples mensajes olfativos y cada cultura los valora de distinta manera. El sentido del olfato es muy importante para algunas culturas, porque es una vía de transmisión de las emociones en la comunicación interpersonal. Por ejemplo, los árabes son quienes más aman los buenos olores. El aroma es una predisposición a una buena relación, es decir, oler a un amigo es apropiado, aceptable y aconsejable. Como señala Hall (1999:195-196):

Los árabes constantemente echan el aliento a la gente cuando hablan. Pero esta costumbre es algo más que una cuestión de modales diferentes. Para los árabes son agradables los buenos olores y un modo de relacionarse afectivamente con los demás. No sólo es bueno sino deseable oler al amigo, porque negarle el aliento sería avergonzarse de él. ... Por su interés en la olfacción, los árabes no tratan de eliminar todos los olores del cuerpo sino de darles realce y de aplicarlos a la formación de relaciones humanas.

En efecto, cada cultura tiene una valoración diferente de los olores. En Occidente existe una tendencia a considerar que el olfato es un sentido primitivo o poco civilizado, mientras que para algunas culturas el sentido del olfato tiene una incidencia muy explícita. Por ejemplo: los habitantes de Andaman en el Golfo de Bengala, tienen un calendario a partir de los olores de los diferentes periodos del año (Rodrigo, 1999).

Además, también hay diferencias sobre las valoraciones de algunos olores de una cultura a otra. En algunas culturas el olor a ajo es ofensivo, mientras que en otras el olor a cebolla es adorable. Los países donde se consume poca carne se considera ofensivo el oler

fuertemente a carne de personas procedentes de Estados Unidos. En las culturas occidentales se suelen ocultar los olores corporales echándose colonia, perfume, o desodorante.

En el presente trabajo sólo se han recopilado los aspectos de la comunicación no verbal que son pertinentes a nuestra línea de investigación⁸. Después de ver los distintos estudios sobre la comunicación verbal y no verbal y los modelos de aspectos culturales y comunicación, parece necesario añadir algunas reflexiones sobre las diferencias específicas que inciden en la comunicación intercultural.

1.4. Reflexiones sobre las diferencias culturales entre oriente y occidente y su influencia en la comunicación intercultural

Al hablar de las características principales de la cultura china, se debe mencionar que China ha sido un país agrícola durante siglos, y la ideología tradicional agrícola está muy ligada al concepto familiar. En la antigüedad, un individuo crecía en la misma tierra que sus antepasados para que sus hijos y descendientes pudieran seguir viviendo de ella de generación en generación. Durante este proceso, nadie se atrevía a abandonar lo que le habían dejado sus antepasados, porque si lo hacía, era insultado por sus familiares como un destructor de la historia familiar (Zhou, 1995:241). Es por este motivo, que el pueblo chino da mucha importancia a la unidad familiar, las tradiciones y las convenciones, y hoy en día se pueden encontrar huellas de esta prioridad tanto en la comunicación verbal como en la comunicación no verbal.

⁸ Otros aspectos pueden ser el sistema de códigos dermatológicos, el código físico y el código artificial (Vilà, 2005).

Aspectos	Cultura china	Cultura occidental
Relación entre la naturaleza y los seres humanos	Se busca la armonía entre los seres humanos y la naturaleza.	Se enfatiza vencer y conquistar la naturaleza.
Relación familiar y doctrinas morales	La familia es el núcleo y son importante las obligaciones familiares. Se enfatiza la moral y la ética familiar.	La familia está formada por seres individuales y destacan sus derechos personales. Se busca la independencia individual.
Perspectiva de valor	Se enfatiza la moralidad por encima del éxito personal.	Prevalece el valor del individualismo y la interdependencia. Se pretende cumplir las metas personales.
Estilo de pensamiento	Se enfatiza la síntesis y la intuición.	Se da importancia a la lógica y la objetividad.
Estructura social	Estilo colectivista	Estilo individualista
Estilo cultural	Asimétrico	Simétrico
Contexto cultural	Alto contexto cultural	Bajo contexto cultural
Valor cultural	colectivista	individualista
Temporalidad	Monocrónica	Policrónica
Relaciones interpersonales	Se aplica el valor familiar a la sociedad: tipo colectivista Se enfatiza la jerarquía y el estatus social.	Se aprecian más las opiniones individuales que las del grupo No se asume mucha distancia jerárquica en el estatus social.
Estilo de comunicación interpersonal	Se expresa de manera cortés, humilde y modesta. La comunicación es recíproca. El silencio forma parte de la comunicación.	Se expresan directamente las opiniones personales. La comunicación es conseguir objetivos.

Tabla 7: Diferencias entre la cultura china y la cultura occidental (elaboración propia)

En la cultura china, la idea de encontrar la armonía entre los seres humanos y la naturaleza es fruto del predominio de la sociedad agrícola y de la influencia del confucionismo, el taoísmo y el budismo, que consideran que los seres humanos forman parte de la naturaleza.

En cambio, en la cultura occidental destaca la victoria y el dominio sobre la naturaleza, una idea derivada de una mala interpretación de la Biblia.

Respeto al concepto familiar, en la cultura china el desarrollo personal tiene lugar en un entorno colectivo, por lo que las relaciones clave deben conseguir la armonía, no el desacuerdo. De este modo, el éxito personal y la independencia individual no se valoran positivamente como en la cultura occidental. Esta ideología también se refleja en el uso de idioma. Tomamos como ejemplo las palabras para designar el parentesco. En chino hay diferentes palabras para los hermanos: 哥哥 (hermano mayor), 弟弟 (hermano menor), 姊姊 (mayor) y 妹妹 (menor); mientras que en español o en inglés, sólo existe la palabra hermano y hermana, a no ser que se especifique.

En cuanto a las relaciones interpersonales, los miembros de la cultura china tienen muy en cuenta la categoría social y el respeto, por lo que la gente no está acostumbrada a llamar por su nombre a los familiares, amigos, compañeros de clase, profesores, jefes, personas mayores y a todos los conocidos, sino según su jerarquía. Veamos un ejemplo, entre los compañeros de la misma carrera universitaria, el/la que entra un año más tarde, debe llamar al que lleva más tiempo en la universidad 学长 (compañero mayor) o 学姐 (compañera mayor) por respeto, aunque puede ser que el/la que entra un año más tarde tenga menos edad que el/la otro/a.

Asimismo, los chinos también utilizan palabras de parentesco para llamar a los desconocidos. Por ejemplo, los niños utilizan 叔叔 (tío), 阿姨 (tía), 哥哥 (hermano mayor), 姐姐 (hermana mayor) para llamar a señores jóvenes desconocidos en la calle, o a los amigos y colegas jóvenes de los padres.

De ahí se puede observar que la cultura china es asimétrica y pone de relieve la jerarquía y el estatus social. En cambio, la cultura occidental es más bien simétrica e individualista⁹,

⁹ Esto no quiere decir que todos los países occidentales sean individualistas, simplemente utilizo una generalización comprensible para confrontar la cultura china y la cultura occidental.

por lo que llamar directamente por el nombre, sin dar importancia a la jerarquía ni a la categoría social, no provoca ningún conflicto.

A su vez, el concepto de la categoría social en la cultura china es uno de los elementos más influyentes en el estilo comunicativo, el uso de la lengua y el pensamiento. Las opiniones y comentarios se expresan de manera cortés, humilde y modesta, es decir, la comunicación es recíproca; mientras que, en la cultura occidental, cada individuo expresa sus ideas y sentimientos independientemente del contexto en el que esté. En cambio, como se ha comentado en los apartados anteriores, la cultura china pertenece al estilo contextual de la comunicación, por lo que los enunciados y discursos dependen de la situación.

Los diferentes valores culturales también se reflejan en la comunicación. Los miembros de orientación al colectivismo no suelen interrumpir o hacer preguntas a las personas con las que están hablando. Por el contrario, los miembros de orientación individualista tienden a preguntar y expresar sus opiniones aunque pueda haber conflictos interpersonales. Este valor tiene relación con el concepto de tiempo. En las culturas de tiempo monocrónico como la cultura china las personas realizan una acción en un tiempo determinado y las interferencias y molestias no son tan aceptables como en las culturas de tiempo policrónico. Además, en las culturas de tiempo monocrónico se organizan las cosas con tiempo suficiente y son inalterables. Este fenómeno se puede observar por ejemplo en los viajes organizados.

Respecto al estilo de comunicación interpersonal, es un fenómeno que se puede observar ante los elogios. Vemos un caso de un chino y un español. En una comunicación entre un chino y un español, si el español le dice al chino que habla muy bien el castellano, el chino puede contestar 哪里·哪里 (qué va), 没有·没有 (no), o “me queda mucho por aprender”, como manifestación de humildad y modestia. En cambio, cuando un chino es invitado a casa de un colega español y le dice que tiene una casa preciosa, el dueño español le puede contestar “gracias”. Al parecer, el chico chino quiere mostrar su modestia, y el dueño español reconoce y acepta el elogio sin aparente modestia. En efecto, no es una

demostración de modestia o humildad, sino una diferencia de costumbres ante un elogio. Es decir, los dos se portan de acuerdo con su propia cultura. Sin embargo, la contestación del chico chino, para una persona de otra cultura, puede ser falta de sinceridad y la conestación del dueño español, para una persona de otra cultura, puede ser demasiado “fresco” (Zhou, 1995:295).

Asimismo, el estilo de comunicación también refleja el pensamiento de los hablantes. En la cultura china los mensajes transmitidos están implícitamente en el contexto, por lo que los hablantes los interpretan sintéticamente de acuerdo con las intuiciones. Al contrario, en la cultura occidental los mensajes se interpretan de manera explícita y según la lógica, por lo tanto se necesitan más mensajes verbales.

Dos de los objetivos de la comunicación en la cultura china es establecer y mantener buena relación interpersonal, así como el entendimiento mutuo del mensaje por el emisor y el oyente. En la cultura occidental, se suele entrar directamente al grano del asunto y no se considera un acto descortés. En cambio, en la cultura china, antes de iniciar el tema principal, los hablantes mantienen una pequeña charla, porque se considera que el lenguaje sirve para comunicarse y debe haber una relación recíproca. Si comenzara a hablar el tema principal inmediatamente, se creería que la otra persona no está interesada en este encuentro comunicativo.

Además, para los chinos, el silencio es aceptable en la comunicación verbal cuando se trata de temas sensibles, ambiguos o conflictivos. Dado que aprecian las buenas relaciones interpersonales, evitan los posibles conflictos y, cuando los hay, utilizan el silencio o la pausa para tranquilizar el entorno ambiental. Por el contrario, el silencio se valora de manera negativa en las comunicaciones en la cultura occidental.

Finalmente, la importancia que se da a la cultura china de las tradiciones y su influencia en la vida cotidiana se refleja en sus frases hechas y refranes populares. Los proverbios chinos que, a modo de máximas, impregnan la lengua china para orientar la decisión en

numerosas situaciones cotidianas, ofrecen algunos ejemplos que destacan el valor del pasado histórico, como 古為今用, "hacer que el pasado sirva para el presente" ("lo antiguo para uso de hoy") o 溫故知新, "reparar lo antiguo y aprender lo nuevo". En otras palabras, el pueblo chino aprende y toma decisiones según las experiencias y vivencias anteriores.

Como conclusión, el objetivo de comparar las diferencias principales entre la cultura china y la cultura occidental no es resaltar las dificultades en las comunicaciones, sino poner de manifiesto que la falta de conocimientos sobre otras culturas puede provocar malentendidos y choques culturales. Por este motivo, es imprescindible que en las comunicaciones interculturales los hablantes adquieran conocimientos suficientes sobre la otra cultura para comportarse de manera adecuada en cada situación, y poder llevar a cabo así una comunicación eficaz.

Todos los aspectos mencionados en este epígrafe tienen una gran importancia para esta investigación. Considerar estas diferencias culturales es de gran utilidad para gestionar las dificultades que generan en la comunicación y se deben tener en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este caso, se confirma que la cultura funciona, de manera implícita, como un mecanismo de control para dirigir a sus miembros en la formulación y desarrollo de los medios prácticos que emplean dentro de ella. Este sistema nos permite aprender, comprender, interpretar y actuar en el mundo, por lo que, se deriva como consecuencia que la enseñanza de idiomas debe integrar el componente cultural como elemento imprescindible en la competencia comunicativa intercultural.

Dada la importancia de la relación entre la lengua, la cultura y la comunicación, en el siguiente capítulo haremos un breve recorrido histórico sobre el tratamiento cultural en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. Competencias relacionadas con el tratamiento cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

En el capítulo anterior se han tratado las diversas definiciones sobre el concepto de la cultura desde el punto de vista antropológico, la relación entre la lengua y la cultura, los modelos de diferentes tipos de cultura, los elementos verbales y no verbales en la comunicación, así como reflexiones sobre las diferencias culturales entre la cultura china y la cultura occidental.

La evolución de los métodos didácticos lleva a desarrollar distintos modelos comunicativos en la enseñanza de idiomas extranjeros. Para ello, en este capítulo se presentan una revisión histórica de los enfoques didácticos desde el siglo XVII hasta la actualidad y cómo se ha desarrollado el enfoque cultural en la enseñanza de lengua extranjera a partir de esos enfoques. Finalmente se recogen los modelos de distintas competencias respecto a la cultura y la comunicación.

2.1. El tratamiento de los elementos culturales en la didáctica de idiomas extranjeros

La enseñanza de idiomas empezó a tener éxito en la primera mitad del siglo XX y poco a poco ha ido experimentando cambios en los enfoques didácticos, desde el puramente lingüístico de principios del siglo XX hasta el enfoque comunicativo de la actualidad. Hoy en día, debido a la globalización y la oportunidad de ponerse en contacto con gente extranjera, el conocimiento de idiomas es una necesidad comunicativa, no tanto un signo de cultura y posición social como antiguamente.

Se pueden establecer tres etapas de la evolución de los métodos didácticos según la finalidad por la que se aprende una lengua, que va desde un enfoque puramente lingüístico hasta el enfoque comunicativo actual. Dentro de cada enfoque el componente cultural se ha tratado de distinta manera. Al principio era como un elemento casi ausente y en cambio en la actualidad se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales en los programas de la enseñanza de idiomas. En este apartado recogeremos los estudios de tratamiento de los elementos culturales en la enseñanza de idiomas extranjeros.

a.) Primera etapa

Durante los siglos XVII y XVIII, el modelo para el estudio de las lenguas extranjeras estaba basado en el latín. En los tres siglos siguientes se introdujo la gramática latina en la Grammar school de Inglaterra. El latín se consideraba una lengua “clásica”, y se aprendía a través de la memorización de las reglas gramaticales: estudio de las conjugaciones, traducción y práctica de la escritura de oraciones. Una vez que se conseguía un nivel avanzado, se introducía a los alumnos en el estudio de la gramática y la retórica.

Poco más tarde, en el siglo XVIII, se comenzó a introducir la o una asignatura lengua “moderna” en la que se seguía el mismo currículum que en el aprendizaje del latín. Los libros empleados eran de textos, reglas abstractas de gramática, lista de vocabulario y oraciones para traducir. Hablar la lengua extranjera y conocer los patrones culturales no eran los objetivos. La práctica oral se limitaba a que los alumnos leyesen en voz alta las oraciones que habían traducido y contribuían a establecer el sistema gramatical. La relación entre la lengua y la comunicación era casi nula. Hasta el siglo XIX, este método de enseñanza se consideró normal y se llamaba el Método Gramática- Traducción.

Hacia mediados del siglo XIX se empezó a cuestionar el método Gramática-Traducción hasta rechazarlo por no ayudar a mejorar la comunicación entre los europeos. Especialistas como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin pensaban que el sistema de enseñanza pública no tuvo éxito. Empezaron a proponer otros enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque no duraron mucho tiempo. C. Marcel (1793-1896) destacó la importancia del significado en el aprendizaje para niños, T. Prendergast (1808-1886) enfatizó la íntima relación entre la situación y el contexto para interpretar enunciados y poner en práctica el uso de la lengua en la vida diaria, y F. Gouin (1831-1896) consideró que se facilitaba el aprendizaje cuando las oraciones creadas tienen que ver con la secuencia de actividades. Estos educadores daban mayor importancia al desarrollo de la competencia oral que al desarrollo de la competencia escrita y gramatical, y estaban interesados en desarrollar principios de enseñanza basados en la observación o en la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua por el niño (Richards y Rogers, 2009:18). Sin

embargo, estas teorías no dispusieron del contexto para su difusión ya que no existían asociaciones profesionales, publicaciones, etc. para lograr que estas ideas se convirtieran en movimientos educativos. A partir de finales del siglo XIX, cuando hubo una coincidencia entre los intereses de los lingüísticos y los profesores de idiomas interesados en los cambios, empezaron a difundirse con el denominado Movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas.

En conclusión, el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera en la primera etapa era la adquisición lingüística, por lo que, se basaba en las reglas gramaticales, la memorización de textos y vocabulario y la expresión escrita. Además, se centraba en la comprensión de la lectura y la traducción tanto de la lengua materna del aprendiz a la segunda lengua como de segunda lengua a su lengua materna. En este sentido, las destrezas orales recibían menos atención y los contenidos culturales no eran más que informaciones sobre aspectos relevantes de la geografía, el clima, la historia, etc. El componente cultural estaba, por tanto, descontextualizado y desconectado de los objetivos de la enseñanza de la lengua, era estereotipado y se basaba en la cultura legitimada por los grupos dominantes (Miquel, 2004; Oliveras, 2000; Soler, 2006). Miquel López, resume el tratamiento del concepto de cultura bajo este enfoque tradicional y estructural de la enseñanza de las lenguas extranjeras de la siguiente manera:

visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes deberán simplemente acopiar;

total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente;

absoluta desconexión entre los objetivos de lengua y los elementos culturales (Miquel López, 2004: 512 *cit.* en Solís, 2012:177).

b.) Segunda etapa

Entre los años setenta y noventa, el surgimiento del enfoque comunicativo transformó los métodos didácticos. El objetivo era centrarse en la cultura de la lengua meta como factor

indispensable para conseguir una comunicación eficiente en esa lengua, por lo que se consideraba más necesario centrarse en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras. Valls toma las palabras de Hymes y Gumperz para afirmar que la finalidad del del enfoque comunicativo es (Hymes, 1971; Gumperz, 1972 *cit.* en Valls, 2011:2-3):

Para realizar una comunicación exitosa no es suficiente construir enunciados gramáticamente correctos, sino que es necesario que la lengua sea usada de forma adecuada a la situación en la que se realiza la comunicación, y esa situación está determinada socialmente por cada comunidad de habla.

El lingüístico británico D.A. Wilkins hizo un análisis e intentó poner de relieve los significados comunicativos en la enseñanza de lenguas. Describió dos tipos de significados: categorías nocionales en las que se incluyen conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia; y categorías de función comunicativa como pedir, rechazar ofrecer o quejarse.

Corbet, basándose en el concepto de la competencia comunicativa, define la comunicación como transmisión de contenido (Corbet, 2003 *cit.* en Valls, 2011:3). En este sentido, las actividades planteadas en el aula deben pretender ser adecuadas al contexto comunicativo, procurando reproducir situaciones de comunicaciones reales con el fin de que los alumnos realicen determinadas funciones comunicativas (Valls, 2011:3).

Así pues, de acuerdo con las consideraciones teóricas que Canale y Swain aportan a esta nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Solís, 2012:177), este método está contextualizado en una situación de comunicación correcta. El papel de la cultura dentro de este enfoque, lo resume Solís (2012), basándose a su vez en Miquel López, de la siguiente manera:

como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a

favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes; como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación, adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo; y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua (Miquel López, 2004: 514 *cit.* en Solís 2012:177).

Sin embargo, Byram (1997) describe cuatro carencias principales del enfoque comunicativo con el fin de centrarse en la corrección lingüística y la adecuación del contexto. Según Valls (2011:3), que recoge las explicaciones de Byram (1997), la primera de ellas es que si bien los alumnos practican las conversaciones utilizando esta competencia comunicativa, incorporan e interpretan los enunciados según su propio marco de referencia cultural y no son capaces de tener en cuenta la empatía del hablante para ponerse en la situación su interlocutor. La segunda crítica de este autor es la falta de consideración del efecto en la comunicación de la actitud de los interlocutores. Como señala, los interlocutores “deben mostrar su voluntad de relacionarse, entenderse y superar los conflictos y malentendidos que puedan producirse por las diferencias de valores y formas de interacción determinadas culturalmente” (Valls, 2011:3). En tercer lugar, se refiere a que se ignora que cada individuo que aprende un nuevo idioma ya posee una visión del mundo diferente: las creencias, las experiencias, las implicaciones, las costumbres, las normas sociales, etc., por lo que pueden descodificar e interpretar el mensaje del emisor de manera equivocada. Por último, en el enfoque comunicativo se pretende que “los alumnos imiten la competencia lingüística y cultural del hablante nativo”, lo cual resulta inalcanzable (Valls, 2011:3).

Realmente, el enfoque comunicativo de esta etapa apreció la comunicación interpersonal. No obstante, bajo este enfoque, se olvidaron las demás dimensiones complementarias que forman parte del componente cultural: la empatía hacia la cultura meta, la actitud de los hablantes, el conocimiento de normas, reglas y costumbres de la cultura ajena, y el reconocimiento de bagaje cultural de los hablantes.

c.) Tercera etapa

Además de la descripción de Byram (1997) sobre las carencias del enfoque comunicativo, Isisag (2010) indica dos aspectos más sobre el fallo de este enfoque: 1.) no reconoce plenamente los lazos entre lengua y cultura; 2.) no es consciente de que el aprendizaje de otra cultura es insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una conciencia de la propia cultura (Isisag, 2010 *cit.* en Patricio, 2014:219).

Teniendo en cuenta estos problemas, a partir de los años noventa, apareció una nueva tendencia en cuanto al método didáctico que incorporaba el punto de vista intercultural al método comunicativo. La lengua es un hecho cultural. El aprendizaje de lengua sólo se trata de un corpus y memorización de gramática, fonología y morfología, sino que es donde se ven reflejadas la cultura y las formas de vida cotidiana de la comunidad en que se habla tal idioma.

A este respecto, la competencia comunicativa intercultural (CCI) se define como “la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (Patricio, 2014:3), basada en la necesidad de incorporar la perspectiva del alumno a la hora de enfrentarse a la cultura meta. Como indica Barros (2005), , esta tendencia se la conoce “como cross-cultural awareness o comprensión intercultural [sic], [...] se trata de averiguar las fases por las que pasa el alumno, en su proceso de aculturación para alcanzar un estado de biculturalismo, mediante el desarrollo adecuado de la intercultural” (Barros, 2005 *cit.* en Montoya Ramírez, 2005:13).

Como señala el Instituto Cervantes (*cit.* en Patricio 2004:4) la meta principal de la competencia comunicativa intercultural es:

Convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad.

En definitiva, el papel del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjera ha evolucionado no sólo porque se ha ampliado el concepto de cultura, sino también porque han surgido nuevas disciplinas relacionadas con el lenguaje, como la Sociolingüística, la Pragmática, la Etnolingüística, etc., lo cual facilita la aplicación del concepto de competencia comunicativa al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, desarrolla la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de lenguas y culturas extranjeras.

La manera de enfilar la enseñanza/aprendizaje de las culturas asociadas a una determinada lengua ha ido variando a lo largo de tiempo. Bueno (1995) distingue dos definiciones de “cultura” en la didáctica de la lengua. En primer lugar, habla de una cultura “formal” (también denominaba “cultura con C”) que incluiría la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad. En segundo lugar, está la cultura profunda (“cultura con c”), que englobaría las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad. Hoy en día, el concepto de cultura más predominante es de la cultura con c, entendiendo por tal las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad (Bueno, 1995:362 *cit.* en Trujillo, 2005:28).

2.2. Los modelos de la competencia comunicativa

Tal y como se ha presentado anteriormente (cf. supra II.2.1), hasta los años 70 no se prestó mucha atención al tratamiento del aspecto cultural en la enseñanza de lenguas. A partir de ese momento, a raíz del desarrollo de la Pragmática—disciplina lingüística que presta especial atención a las condiciones en las que se produce la comunicación— y de la aplicación del concepto de competencia comunicativa al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, se empieza a considerar. Hasta la actualidad, ha habido numerosos estudios sobre la competencia comunicativa en el campo de enseñanza de idiomas. A continuación se recogen los modelos de la competencia comunicativa más relevantes en la enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera con el fin de observar cómo se ha ido evolucionado el tratamiento del aspecto cultural en los modelos didácticos de la

enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2.1. Competencia comunicativa según D. Hymes (1972)

El primitivo concepto de la competencia comunicativa fue definido por Hymes (1972), partiendo del concepto de competencia lingüística de Chomsky. Para Chomsky (1965), la competencia es el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas (Instituto Cervantes, 2006). La lengua se considera como una parte integrante de la realidad social y cultural. Una vez que se comunican las personas, podrán entender e interpretar sus conductas o sus normas de comportamiento a través de las reglas sociales. Asimismo, la actuación lingüística debe “darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce” (Oliveras, 2000:25).

Hymes profundiza en el concepto de la competencia y la define como el conocimiento de la gramática y de otros aspectos de la lengua que un hablante nativo ideal ha interiorizado. La actuación se refiere al uso concreto de esa competencia y tiene que ver fundamentalmente con los factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción del discurso (Oliveras, 2000:19).

Concretamente Hymes (1972), sostiene que la competencia comunicativa no sólo involucra el conocimiento lingüístico sino también una vivencia social:

La competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las experiencias culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social (Hymes 1972 *cit.* en Pilleux, 2001:3).

Teniendo en cuenta que la competencia no sólo está ligada con los conocimientos de reglas

gramaticales, sino que también incluye la competencia contextual o sociolingüística, D. H. Hymes junto con Gumperz, propuso una nueva disciplina: la etnografía de la comunicación, considerando que “el marco de referencia del lenguaje en relación con la cultura y con la sociedad deben compartirlo la etnografía y la comunicación, y no sólo el lenguaje” (*cit.* en Oliveras, 2000:17). Hymes y Gumperz amplían el concepto de la competencia lingüística de Chomsky, aunque aceptan la idea de que la realización del habla es dirigida por un sistema de reglas.

Para Gumperz (1982), la competencia comunicativa se refiere a una serie de normas que un hablante tiene que saber para comportarse de manera adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla (Gumperz (1982 *cit.* en Oliveras, 2000:19). Para Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”. Es decir, según el Diccionario de términos clave de ELE, se trata de “la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (Instituto Cervantes, 2006).

Para ello, Hymes (1971), una expresión o enunciación debe evaluarse según cuatro dimensiones:

- (a) es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- (b) es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
- (c) es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecúa a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;
- (d) se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta

posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla (Hymes, 1971 *cit.* en Llobera et al, 1995:37).

De hecho, se podría decir que al no cumplir los cuatro requisitos, una expresión podría ser gramaticalmente correcta pero socialmente es inaceptable a no ser que posea un dominio de las reglas sociales y culturales que sean permitidas y adecuadas dentro de una comunidad de habla. Por consiguiente, el interés científico de Hymes se halla más bien en el desarrollo de una teoría lingüística basada en las reglas gramaticales con la idea de que la realización del habla es dirigida por un sistema de reglas sociales.

Además del sociolingüista D. Hymes, hay otros estudios sobre la competencia comunicativa en el campo de la enseñanza de idiomas. Estos autores, que han adaptado el concepto de Hymes, son M. Canale y M. Swain, L.E. Bachman, y M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrrell.

2.2.2. Competencia comunicativa según M. Canale y M. Swain (1980) y M. Canale (1983)

Canale y Swain (1980) propone un modelo de la competencia comunicativa en el que incluyen tres competencias: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Para ellos, la comunicación está basada en las interacciones interpersonales y socioculturales, las acciones humanas y el conocimiento del mundo. Posteriormente, Canale (1983) añadió la competencia discursiva en el modelo y dividió la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias o habilidades (Canale, 1983 *cit.* en Llobera et al, 1995: 66-71):

- (a) La competencia gramatical se refiere al conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica y fonología de una lengua.
- (b) La competencia discursiva comprende la habilidad de ordenar oraciones en secuencias de forma cohesiva y de significado coherente entre diferentes géneros.
- (c) La competencia sociolingüística se refiere a la capacidad de usar la lengua según

las normas de uso y de discurso en una situación específica, por lo cual tiene que ver con los factores situacionales, los estilos y los registros, etc.

- (d) La competencia estratégica es entendida como las habilidades de emplear las tácticas de comunicación verbal y no verbal para compensar el conocimiento insuficiente o las dificultades comunicativas.

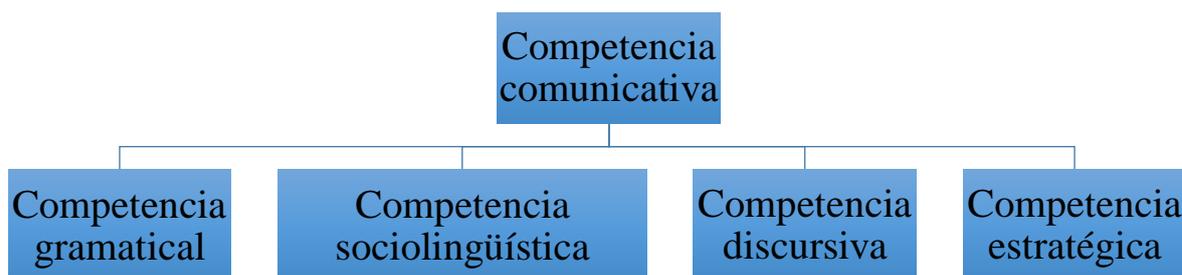


Figura 2: El modelo de competencia comunicativa (según Canale y Swain, 1983)

Como se puede observar, en este esquema, el concepto cultura lo encontramos en las comunicaciones socioculturales de una determinada sociedad. Para ser capaz de utilizar el sistema lingüístico adecuadamente, han de conocer las normas sociales de la cultura que orientan el uso de la lengua y comprender el contexto social y sociocultural en el que la lengua se está usando. La discursiva, por otro lado, son los recursos de cohesión y de coherencia que ayudan a un individuo a construir el texto escrito o hablado con sentido. Cuando un individuo se encuentra dificultades en la comunicación, la competencia estratégica le permite superarlas mediante comportamientos lingüísticos y no lingüísticos. Finalmente, el concepto de la competencia sociolingüística se mencionará con más detalle en el apartado más adelante (cf. infra I. 2.5).

2.2.3. Competencia y habilidad lingüística comunicativa según L.F. Bachman (1990)

Bachman¹⁰ presenta un marco de referencia teórico, que toma muchos de los conceptos anteriores pero los presenta de manera diferente, puesto que intenta reflejar que las competencias mencionadas de la competencia comunicativa interactúan entre sí y con el contexto en el que se da el uso de la lengua. De este modo, el concepto de competencia comunicativa, que el autor nombra competencia lingüística, se centra en dos ejes: el eje organizativo y el eje pragmático. Estos dos ejes abarcan diferentes conocimientos específicos, factores estructurales de la lengua y normas de uso de social. En la siguiente tabla se puede ver la estructura de este modelo:

Competencia lingüística			
Competencia organizativa		Competencia pragmática	
Competencia gramatical	Competencia textual	Competencia ilocutiva	Competencia sociolingüística
Vocabulario	Cohesión	Funciones de ideas	Sensibilidad a los dialectos
Morfología	Organización retórica	Funciones manipulativas	Sensibilidad a los registros
Sintaxis		Funciones heurísticas	Sensibilidad a la naturaleza
Fonemas y grafemas		Funciones imaginativas	Referentes culturales

Tabla 8: El modelo de competencia lingüística (según Bachman, 1990)

Según el modelo de Bachman, dentro de la competencia organizativa están la competencia gramatical y la competencia textual. La primera es parecida a la que propusieron Canale y Swain, mientras que, la última es similar a la competencia discursiva de Canale pero más detallada: está compuesta por la cohesión que se utiliza para señalar las relaciones semánticas en el texto y por la organización retórica que consiste en la narración, la descripción, la comparación, la clasificación y el análisis del proceso. Además, Bachman engloba dentro de la competencia pragmática a la competencia ilocutiva, que se refiere a la

¹⁰ Aunque él llama *competencia lingüística*, en realidad se corresponde con lo que la mayor parte de otros modelos dominados *competencia comunicativa*

aceptabilidad o no de un enunciado, y la competencia sociolingüística, que tiene un concepto similar al de Canale y Swain.

Asimismo, Bachman amplió el concepto de “habilidad lingüística comunicativa” que va más allá del acuñado por Hymes y está compuesto de tres elementos: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos.

La competencia estratégica es el término que utiliza para describir la capacidad mental para los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua comunicativa”. Asimismo, los mecanismos psicofisiológicos se refieren a los procesos neurológicos y psicológicos implicados en la ejecución real del lenguaje como fenómeno físico” (Bachman, 1990 *cit.* en Llobera et., 1995:108).

La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos. En la siguiente esquema se puede ver cómo se interrelacionan entre sí.

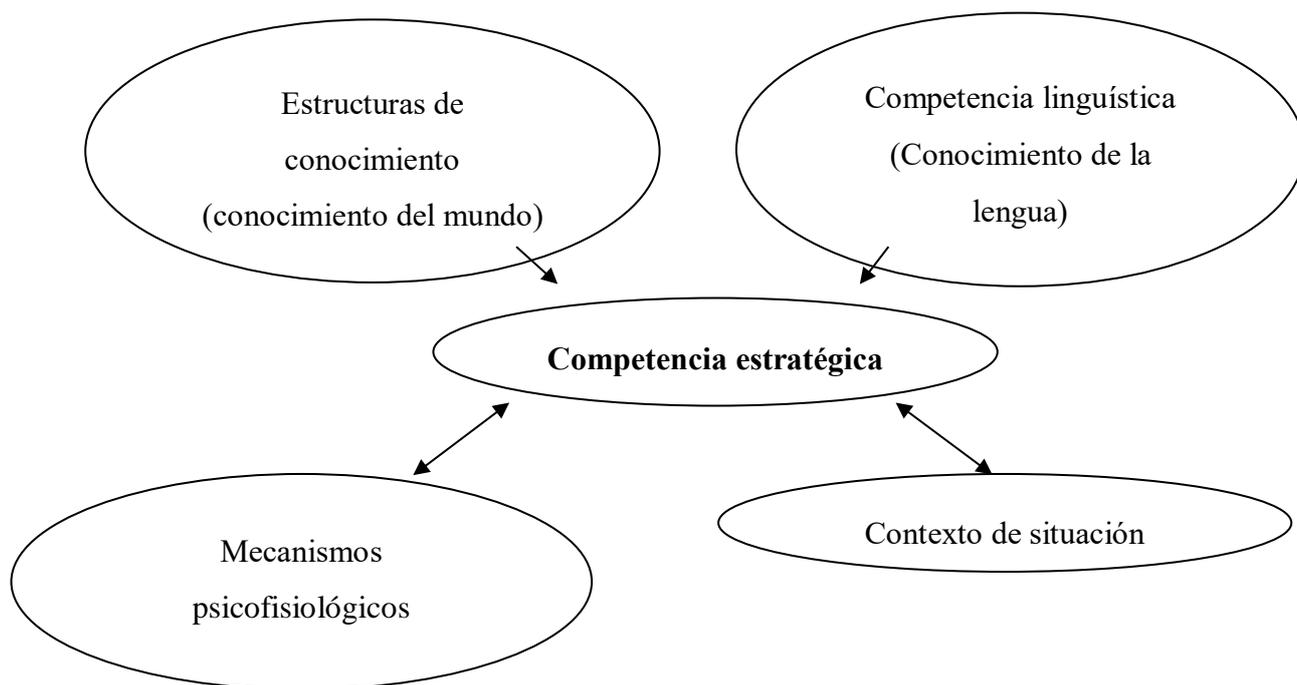


Figura 3: La habilidad lingüística comunicativa de (según Bachman, 1990)

A diferencia de otros modelos comunicativos, este autor no la considera como un componente de su modelo, sino que la competencia estratégica desempeña un papel más dinámico. En otras palabras, según Bachman, la competencia estratégica, junto a los mecanismos psicofisiológicos, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo “competencia lingüística”) para producir interacción y comunicación. En otras palabras, esta habilidad lingüística comunicativa implica la interacción con otros elementos como el conocimiento del mundo que el hablante posee, las estrategias comunicativas, el contexto de la situación comunicativa y los aspectos psicofisiológicos.

Desde un punto de vista pedagógico, a los estudiantes de una lengua extranjera se les debe enseñar tanto el conocimiento del mundo como el conocimiento de la lengua. Una vez adquieran estos conocimientos y herramientas suficientes, llega la competencia estratégica. La competencia estratégica es el eje central, puesto que moviliza estos elementos y según la capacidad de captación del contexto de cada individuo. Han de darse cuenta de que los estudiantes no nativos son diferentes en su disposición para explotar lo que saben y su

flexibilidad a la hora de ejecutarlo en el contexto en que la comunicación tiene lugar.

2.2.4. Competencia comunicativa según M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrrell (1995)

Estos autores proponen un modelo de competencia comunicativa más detallado y con más competencias que los anteriores y colocan la competencia discursiva en la posición central de su modelo.

Competencia comunicativa				
Competencia discursiva	Competencia lingüística	Competencia accional	Competencia sociocultural	Competencia estratégica
Cohesión	La gramática	La pragmática	Los conocimientos sociales y socioculturales	El uso de las estrategias comunicativas
Coherencia	El léxico			
Deixis	La enología			
Estructura conversacional				

Tabla 9: El modelo de competencia comunicativa (según M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrrell, 1995)

Para ello, la competencia discursiva está compuesta por cohesión, coherencia, deixis y estructura conversacional inherente a la alternancia de turnos; la competencia lingüística incluye la gramática, el léxico y la enología; la competencia accional hace referencia a la pragmática cuyo concepto es similar al concepto de la competencia ilocutiva de Bachman; la competencia sociocultural se refiere al conocimiento que posee el hablante para expresar mensajes de forma apropiada de acuerdo con el contexto sociocultural en la comunicación; la competencia estratégica se trata del uso de las estrategias comunicativas. Además de las estrategias compensatorias, Celce-Murcia, Dörnyei y Thyrrell (1995), enfatizan las estrategias de interacción que incluyen estrategias para comprobar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor (Celce-Murcia, Dörnyei y Thyrrell, 1995 *cit.* en Cenoz Iragui, 2004:449-465).

2.2.5. Competencia comunicativa según MCER (2002)

Según el MCER (2002:108) define la competencia comunicativa así: para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua.

La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes (MCER, 2002:13-14) :

Las competencias lingüísticas: incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como el sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

Las competencias sociolingüísticas: se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, es decir, las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad

Las competencias pragmáticas: hacen referencia al uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos y el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia

Competencia comunicativa		
Competencias lingüísticas	Las convenciones sociales	Competencias pragmáticas
La léxica	Las convenciones sociales	El uso funcional de los recursos lingüísticos en la comunicación
La fonología	El componente sociolingüístico	
La sintaxis		
Otras dimensiones		

Tabla 10: El modelo de competencia comunicativa (según el MCER, 2002)

Por su parte, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, que recoge toda esta tradición académica y define la competencia comunicativa de la siguiente manera:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Es decir, el componente cultural desempeña un papel imprescindible en un acto de habla, ya que conduce las comunicaciones interpersonales de manera eficaz y en armonía. Asimismo, según la mayoría de los autores que estudian el tema de la competencia comunicativa confirman que el componente cultural no sólo está ligado con la competencia comunicativa, sino también con la competencia sociocultural. En un encuentro comunicativo, un individuo extranjero no sólo emplea los conocimientos lingüísticos de la lengua meta, sino también tiene que saber qué decir y cómo actuar en cada contexto, de acuerdo con las normas, valores, reglas sociales, costumbres, hábitos, formas de vida, creencias y patrones culturales de esa determinada comunidad de habla.

2.3. De la Competencia comunicativa a la competencia sociocultural

Cuando un español, por ejemplo, utiliza expresiones idiomáticas como “dar la lata”, “pedirle peras al olmo”, “no hacer ni el huevo”, cuando un mexicano utiliza “echar carrilla”, “ni con chochos”, “ni yendo a bailar a Chalma”, “echar la hueva todo el día”, o cuando un chino usa 像蒼蠅一樣 (como las moscas), 雞蛋裏挑骨頭 (buscar huesos en los huevos), 當米蟲 (ser bicho de arroz), hace referencia a través del uso de la lengua. Las normas y el uso de la lengua, por lo tanto, tienen que ver con los elementos culturales profundamente arraigados en una determinada comunidad de habla, aunque se hable la misma lengua. En estos casos puede ocurrir que diferentes comunidades de habla utilicen

el mismo objeto/palabra para transmitir el mismo concepto¹¹ o bien que se utilicen diferentes objetos/palabras para indicar el mismo concepto¹². Para que en estos casos haya una comunicación eficaz, es necesario que los interlocutores puedan entender las intenciones comunicativas de esas expresiones.

Además, los protocolos también varían de una comunidad a otra. Los españoles se dan dos besos cuando se encuentran, mientras que los chinos mantienen cierta distancia física o se dan las manos cuando se saludan. Los españoles describen el hecho de comer usando los dedos pegados a la boca, mientras que los chinos usan la mano derecha en forma de palillos y la mano izquierda en forma de cuenco. Así pues, los gestos, el lenguaje corporal y las expresiones no verbales son actos complementarios en las actividades comunicativas.

Ya que las reglas sociales están ligadas a una sociedad determinada y se asocian, unas veces, la competencia sociolingüística a la competencia sociocultural, vamos a abordarla partiendo de la noción de “competencia sociolingüística”.

La competencia sociolingüística “comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (MCER, 2001:116). Así pues, se entiende como:

...la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto social concreto en el que se produce la comunicación, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada, considerando factores contextuales tales como: la situación y el tipo de relación de los participantes, la información que comparten, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de esa interacción. Así, las normas de cortesía (positiva, negativa, descortesía, etc.), los marcadores lingüísticos de relaciones sociales

¹¹ Como se ha visto esas expresiones, se usa objeto diferente para describir la misma idea. Por otro lado, expresión como “todos los caminos llegan a Roma” que se utiliza tanto en México y en España y 條條道路通羅馬 (todos los caminos llegan a Roma, una expresión china) emplean el mismo objeto para describir que hay varias alternativas para resolver el mismo problema.

¹² Por ejemplo, el refrán “A quien madruga Dios le ayuda” en español tiene el mismo sentido que 早起的鳥兒有蟲吃 (A quien madruga, tendrá bichos para comer).

(uso y elección del saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.), expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.), diferencias de registro, dialecto y acento, como por ejemplo: la clase social, la procedencia regional, el grupo profesional, etc. (Ayora, 2017:35).

En el apartado 2.4.2, Canale señala varios tipos de competencias en su esquema y uno de ellos era la competencia sociolingüística. Según Canale (cf. supra I. 2.4.2), esta competencia es el conocimiento apropiado de las normas de uso (Santamaría, 2005: 57) que trata del conjunto de los conocimientos y habilidades necesarias que un hablante las utilizan en contextos comunicativos; los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, dichos, etc.), las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Canale y Swain(1980) también incluyen reglas socioculturales de uso y reglas de discurso en la competencia sociolingüística. Sin embargo, dan más relieve a la competencia gramatical que a los componentes socioculturales:

...parece bastante razonable, desde nuestro punto de vista, poner un énfasis explícito en los aspectos socioculturales del uso de la lengua en las primeras fases del estudio de segundas lenguas..., en vez de ello, uno puede empezar poniendo el énfasis en la exactitud gramatical y la comunicación significativa. Es ahí donde esta comunicación generalmente se organiza de acuerdo con las necesidades básicas de la comunicación alumno y las funciones comunicativas y el contexto social que requiere el conocimiento mínimo de las condiciones idiosincrásicas de la adecuación en una segunda lengua (Oliveras, 2005:25).

En el modelo de Bachman (cf. supra I. 2.2.3.) también se habla del conocimiento sociocultural, pues la competencia estratégica proporciona los medios para relacionar la competencia de la lengua con aspectos del contexto de situación en que tiene lugar su uso de la lengua y las estructuras de conocimiento (conocimiento sociocultural, conocimiento

del mundo) del usuario de la lengua.

La definición de la competencia sociocultural, según Pastor (2004:232) es:

el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada.

Se comprende, entonces, las normas que rigen la comunicación no sólo están sujetas a los usos lingüísticos de la lengua extranjera, sino también al contexto social en el que se desarrolle.

J. Van Ek distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social de la siguiente manera:

- (a) Competencia sociolingüística. La capacidad de comunicarse con precisión en contextos diferentes, con personas diferentes y cuando hay diferentes intenciones en la comunicación.
- (b) Competencia sociocultural. Es la conciencia del contexto sociocultural en el que es empleada la lengua por los hablantes nativos y de las formas en que este contexto afecta a la selección y el efecto comunicativo de determinadas formas de la lengua.
- (c) Competencia social. Es la capacidad de tomar la iniciativa en una conversación, por ejemplo, saber cuándo interrumpir a alguien que habla con grosería; es decir, en un concepto más amplio, conocer las convenciones sociales del grupo (Rico Martín, 2005:80-81).

Según el MCER (2001:116), la competencia sociocultural, en cierto modo, tiene que ver con la competencia sociolingüística, que consiste en “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua”, como son las

convenciones sociales (reglas de cortesía, adecuación a la relación con personas de diferente edad o estatus social, etc.). Asimismo, esta competencia recoge el elemento cultural introducido por el enfoque comunicativo.

Por su parte, en vez de situar la competencia sociocultural entre las competencias lingüísticas, el MCER (2001:100) la incluye en las competencias generales del individuo y establece siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objeto del conocimiento sociocultural:

- (a) La vida diaria
- (b) Las condiciones de vida
- (c) Las relaciones personales
- (d) Los valores las creencias y las actitudes
- (e) El lenguaje corporal
- (f) Las convenciones sociales
- (g) El comportamiento ritual

Si observamos los referentes culturales de El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC)¹³, nos damos cuenta que no es posible agrupar todos los aspectos culturales y socioculturales del mundo hispano, puesto que en él se encuentra una gran diversidad de comunidades de habla con valores, normas sociales y aspectos culturales propios. Conocer esta complejidad y saber tratarla adecuadamente son retos importantes para la teoría y práctica de la enseñanza de ELE. Concretamente, los saberes y conocimientos socioculturales según el MCER se resumen en la siguiente tabla:

¹³ El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) es una obra basada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, y evaluación* (MCER), la política lingüística del Consejo de Europa, cuyo enfoque tanto sociocultural como intercultural que se comentan en diferentes secciones de este capítulo.

1. Condiciones de vida y organización social	2. Relaciones interpersonales	3. Identidad colectiva y estilo de vida
1.1. Identificación personal	2.1. En el ámbito personal y público	3.1. Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social
1.2. La unidad familiar: concepto y estructura	2.2. En el ámbito profesional	3.2. Tradición y cambio social
1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos	2.3. En el ámbito educativo	3.3. Espiritualidad y religión
1.4. Comidas y bebidas		3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros
1.5. Educación y cultura		3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones
1.6. Trabajo y economía		
1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones		
1.8. Medios de comunicación e información		
1.9. La vivienda		
1.10. Servicios		
1.11. Compras		
1.12. Salud e higiene		
1.13. Viajes, alojamiento y transporte		
1.14. Ecología y medio ambiente		
1.15. Servicios sociales y programas de ayuda		
1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia		

Tabla 11: Basado en los contenidos socioculturales (según el MCER, 2001)

Según los autores anteriores, el elemento de la cultura cuenta con diferente papel en la competencia comunicativa y la competencia sociocultural. Con el objetivo de ejecutar una

buena interacción comunicativa, el contexto cultural es importante en el encuentro comunicativo. Cuantos más elementos culturales sepamos de la lengua meta, menos malentendidos y choques culturales habrá. En cambio, en la competencia sociocultural, la importancia de introducir la cultura meta radica más bien en el conocimiento teórico de una serie de sistemas políticos, instituciones, costumbres, tradiciones y folclore de la cultura lejana.

El modelo de Hymes fue el primer modelo de la competencia comunicativa, haciendo más hincapié en la competencia lingüística. M. Canale y M. Swain, de L.F. Bachman y de M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei y S. Thyrrell añaden la competencia estratégica a su modelo comunicativo. Bachman destaca la importancia de la competencia estratégica mientras que otros autores consideran la competencia estratégica como el segundo plano. El MCER sitúa la competencia sociocultural en las competencias generales del individuo, estableciendo distintos tipos de conocimiento sociocultural. Tras revisar los modelos comunicativos de los autores anteriores, se puede ver las características generales entre la competencia comunicativa y la competencia sociocultural en la siguiente tabla:

Rasgo de la competencia comunicativa	Rasgo de la competencia sociocultural
Ser capaz de comportarse eficaz y adecuadamente en una comunidad de habla.	Ser capaz de usar una lengua determinada en las actividades comunicativas con unos ciertos conocimientos propios de una comunidad de habla.
Conocer bien la gramática y su uso de la lengua para la comunicación.	Poseer conocimientos compartidos y códigos de conducta en la comunicación.
Conocer el contexto cultural y formular las frases gramáticamente correctas.	Conocer los aspectos culturales (costumbres, valores, creencias, etc.) y socioculturales de la comunidad de la lengua meta.
Empeñarse ser hablante nativo, por lo que un enunciado debe ser correcta según la gramática y el contexto.	Conocer los elementos socioculturales para evitar situaciones de conflicto en la comunicación y saber adaptarlas en distintas situaciones

Tabla 12: El resultado del aprendizaje entre la competencia comunicativa y la sociocultural (basado en varios autores)

Finalmente, se puede hacer una breve conclusión de lo que se ha tratado en este apartado. En definitiva, en cada comunidad lingüística cuenta con distintas normas de comportamientos, conductas y reglas sociales. Tal y como se han mencionado los apartados anteriores, la competencia sociocultural se relaciona íntimamente con la comunicativa y con la competencia sociolingüística. No obstante, no hemos delimitado entre ambas, ya que se asume, como hacen otros autores, la vinculación entre competencia cultural, competencia sociocultural y competencia intercultural. Esta última se abordará en el siguiente apartado. Así pues, la competencia sociocultural trata del conjunto de los conocimientos y habilidades necesarias que un hablante las utilizan en contextos comunicativos según el contexto sociocultural; los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, dichos, etc.), las diferencias de registro, el dialecto y acento.

En efecto, a nuestro modo de ver, es imprescindible el desarrollo de la competencia comunicativa y sociocultural e introducir en el aula de lenguas extranjeras dichas

competencias. Sin embargo, este tipo de competencias no tiene suficiente capacidad práctica de evitar situaciones de conflicto en la comunicación y saber adaptarse a las situaciones distintas, dado que tanto el conocimiento lingüístico de la lengua extranjera como el entendimiento de lo implícito son fundamentales para que la comunicación sea eficaz y satisfactoria. Es más, cuando la comunicación no se vea con éxito, se podría provocar un estado de inseguridad o ansiedad. Cabe pensar la siguiente situación: puesto que tanto los choques lingüísticos como los choques culturales se pueden causar trastornos emocionales o sentimientos de frustración en la comunicación, ¿qué puede hacer un individuo para el enfrentamiento intercultural y disminuir la ansiedad y frustración a la que se podría ver sometido cuando hayan choques culturales y malentendidos en las comunicaciones interpersonales?, ¿qué tipo de conocimientos y competencias se tienen que adquirir para afrontarse las situaciones de conflictos y malentendidos?, ¿en qué manera los profesores de lenguas extranjeras pueden trabajar con los estudiantes? En el próximo apartado, se presenta la competencia intercultural en el ámbito de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras que es la que habitualmente se asocia a dichas preguntas.

2.4. La competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado se presentan algunas definiciones y modelos de la competencia intercultural desde el punto de vista de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. La concepción de la competencia intercultural desde la comunicación intercultural que no es específico de la lengua se expone en el siguiente capítulo. Empezamos a describir las definiciones de esta competencia y las fases en la adquisición de la competencia intercultural.

La competencia intercultural parte de la competencia comunicativa y va más allá del concepto de la competencia sociocultural, puesto que el acento recae sobre el aspecto cultural de la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Uno de los objetivos de esta competencia es que el alumno conozca los patrones culturales de la comunidad hablante de la lengua que aprende desde la incorporación de la perspectiva de la cultura propia en la cultura meta y de allí se desarrolla buena actitud y comprensión hacia la cultura extranjera. Como indica

Barros (2006:17):

La competencia intercultural implica un proceso en el que se pasa del etnocentrismo al relativismo cultural y plantea una redefinición de la propia identidad. Se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer antes una reflexión sobre la primera.

A principios de los años noventa, en Europa cada vez más multicultural, surgieron nuevas propuestas metodológicas que destacaban el componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjera. Una de las más relevantes es la de Michael Byram. Los modelos comunicativos y socioculturales que hemos expuesto en el apartado 2.2 y 2.3 parten de la idea de lo que es o debería ser un hablante nativo ideal, sin tener en cuenta las necesidades de estudiantes de una lengua extranjera. No obstante, estos modelos son los antecesores del concepto de la competencia intercultural.

2.4.1. El modelo de competencia intercultural según Byram (1997)

Durante los últimos veinte años del siglo pasado, el componente cultural pasó de un plan estático a uno más dinámico. Se empezó a tratar la cultura no como un conjunto de descripciones acabadas de comportamientos sociales esperables, sino como un sistema de significados sociales en continuo cambio. Para ello, Byram (1995:54) define un hablante intercultural como:

un individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo.

Ya que este enfoque hace hincapié en el alumno y sus necesidades respecto a otra cultura o con personas de otras culturas y es bastante difícil para un estudiante de una lengua

extranjera llegar a ser un hablante bilingüe ideal, Byram y Zárate (1994) y Byram (1995) desarrollan su modelo de la competencia comunicativa intercultural destacando cuatro aspectos y proponen el concepto de “hablante intercultural” (Barros García y Van Esch, 2006:18):

- (a) *Savoir-être* (saber ser): cambio de actitud
- (b) *Savoirs* (saberes): adquisición de nuevos conceptos
- (c) *Savoir- apprendre* (saber aprender): habilidad para aprender la otra cultura
- (d) *Savoir-faire* (saber hacer): saber actuar en la nueva cultura extranjera

El primero, el de saber ser se refiere a la capacidad afectiva de abandonar actitudes y percepciones etonómicas frente al otro así como la habilidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura de origen y la cultura meta. El segundo, el de los saberes trata del conocimiento del mundo, tanto explícito como implícito, que comparten los nativos de una cultura. El tercero, el de saber aprender se refiere a la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar nuevos conocimientos. Y el último, el de saber hacer se refiere a la capacidad de integrar los otros tres saberes en situaciones específicas como contactos biculturales o multiculturales.

Más adelante, Byram (1997) añadió otras dos aspectos al modelo de competencia intercultural: el de saber comprender (*savoir comprendre*) que tiene que ver con la interpretación que hace el estudiante de la nueva cultura, y el de saber implicarse (*savoir s’engager*) que se trata de un compromiso con la nueva cultura teniendo en cuenta la suya propia (Barros, 2006:22). Con el fin de concretar dichos aspectos, Byram expone los componentes de la competencia intercultural:

- (a) Conocimiento de cómo funcionan los grupos sociales y las identidades sociales, tanto las propias como las de otros.
- (b) Habilidades para comparar, interpretar y relacionar: habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con

documentos o acontecimientos de la cultura propia.

- (c) Habilidades para descubrir e interactuar: habilidad para adquirir nuevos conocimientos de una cultura y de las prácticas culturales y habilidad para manejar conocimiento, actitudes y destrezas con las limitaciones propias de la comunicación e interacción en tiempo real.
- (d) Conciencia cultural crítica: habilidad para evaluar de forma crítica y sobre la base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos tanto de las culturas y países propios como de otros.
- (e) Actitudes: curiosidad y apertura, disponibilidad para modificar la falta de creencia en otras culturas así como la creencia en la propia cultura. Esto implica un deseo de relativizar los valores, creencias y comportamientos propios, no asumir que son los únicos posibles y naturalmente correctos, y ser capaz de observarlos desde la perspectiva de una persona externa que tiene una serie de valores, creencias y comportamientos diferentes. A esto se le puede llamar la habilidad para “descentralizar” (Byram, 1997:50-54).^[1]

El modelo de Byram (1997) se resume en la siguiente tabla:

Competencia comunicativa intercultural			
Dimensiones	Componentes	Nociones	
Actitudes (saber ser)	Actitudes y valores	Se refiere al cambio actitudinal hacia la cultura meta. En este proceso va incorporando otras perspectivas y valores a la suya propia.	
Conocimientos (saberes)	Conocimientos declarativos	Se trata de la adquisición de los conocimientos de otra cultura, de manera que se reconceptualiza su visión del mundo.	
Habilidades y comportamientos	Saber aprender	Habilidad para aprender	Se adaptan las experiencias nuevas en situaciones concretas mediante la observación y el análisis de otra cultura.
	Saber hacer	Comportamientos	Se refiere a la habilidad de comportarse adecuadamente en los contactos multiculturales.
	Saber comprender	Comprensión	Se trata de comprender la nueva cultura no desde su propia perspectiva. Este proceso permite la reducción del etnocentrismo del alumno.
	Saber implicarse	Compromiso	Se refiere a la disposición general caracterizada por un compromiso crítico con la cultura nativa y la cultura meta.

Tabla 13: El contenido del modelo de competencia comunicativa intercultural (según Byram, 1997)

Como se puede observar la tabla anterior, el modelo de Byram tiene en cuenta el desarrollo

de los conocimientos, las actitudes, las habilidades y la conciencia cultural crítica en la educación de enseñanza de idiomas. La dimensión de actitudes (saber ser) refiere al cambio de actitudes hacia la nueva cultura; la dimensión de conocimientos hace referencia a la adquisición de conocimientos sobre la cultura extranjera; la dimensión de habilidades y comportamientos implica las habilidades para interpretar documentos e información, adquirir conocimientos, comprender la nueva cultura y comportarse adecuadamente en situaciones concretas. Estos aspectos se interrelacionan entre sí, puesto que los interlocutores, además de tener una actitud positiva y mente abierta y estar dispuestos a aprender conocimientos nuevos, deben ser capaces de interpretar y procesar la información no desde su propia perspectiva con el fin de portarse adecuadamente en los contactos interculturales. La suma de las actitudes, los conocimientos y las habilidades implica en la adquisición de la conciencia intercultural. En otras palabras, el conocimiento de otra cultura, la actitud y el entendimiento de las similitudes y diferencias entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad donde se habla la lengua meta producen una conciencia intercultural que lleva implícitamente el desarrollo de habilidades interculturales.

Finalmente, los profesores de lengua extranjera deben ser conscientes de que los alumnos de segunda lengua tienen un bagaje cultural propio y comparan la segunda lengua con su lengua materna en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Para desarrollar la competencia intercultural convendría introducir en el aula ambas culturas: la del alumno y la de la lengua meta en un enfoque contrastivo.

2.4.2. La competencia intercultural según el MCER y otros autores

La noción de competencia intercultural del MCER partió de la adaptación del concepto de competencia por Byram (1997), definida en dos planos integrados: la conciencia intercultural (saber) y las destrezas y habilidades interculturales (saber hacer). La conciencia intercultural se entiende como:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen

y el mundo de la comunidad objeto de estudio. (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto (Centro Virtual Cervantes, 2002:101).

Por otro lado, las destrezas y habilidades interculturales incluyen los siguientes aspectos:

- (a) La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- (b) La sensibilidad cultural y capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- (c) La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- (d) La capacidad de superar relaciones estereotipadas (Centro Virtual Cervantes, 2002:102).

A su vez, según la definición y descripción de la competencia intercultural del MCER (2002); el desarrollo de la competencia intercultural está estrechamente relacionado con el concepto de competencia comunicativa y competencia general.

Se entiende, pues, que quien persigue alcanzar una buena competencia comunicativa en una lengua extranjera debe conocer el marco sociocultural de esta última, con el fin de moverse adecuadamente en dicho marco o en la comunicación intercultural con hablantes de la lengua extranjera. Para ello, no bastan los conocimientos declarativos sobre dicha cultura o sus normas, sino también, como hemos visto, una actitud y sensibilidad determinadas que implican el distanciamiento del etnocentrismo, el autoconocimiento y la voluntad de comprensión del otro. La comunicación intercultural no conlleva, pues, ni el abandono de lo propio ni la asimilación con lo nuevo, sino la construcción de una cultura

más consciente, amplia y compleja en los aprendices.

Meyer (1991) define la competencia intercultural así:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además de tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (Meyer, 1991 *cit.* en Oliveras, 2000:38).

Según el Diccionario de términos clave de ELE, la competencia intercultural se entiende como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Instituto Cervantes, 2006).

Finalmente, Trujillo, define la competencia intercultural partiendo de la idea del Marco de Referencia como “la participación crítica en la comunicación, donde la diversidad es el rasgo que define una realidad social en la cual los individuos presentan múltiples identificaciones y las utilizan de forma flexible, gradual y parcial” (Trujillo, 2006:117 *cit.* en Álvarez y Mohammad, 2017: 50).

2.4.3. Etapas y niveles en el proceso de adquisición de la competencia intercultural

Como se acaba de ver, en las definiciones de la competencia intercultural se intervienen muchos aspectos y es un desarrollo complejo, ya que no sólo se trata de los comportamientos y conocimientos, sino que la dimensión afectiva también está

involucrada. En este apartado se exponen las etapas en la adquisición de la competencia comunicativa según distintos autores.

Siguiendo la definición de la competencia intercultural de Meyer, podemos distinguir tres etapas en la adquisición de esta competencia:

- (a) Nivel monocultural. En este nivel, la persona se basa mentalmente en su cultura: se enfrenta a todas las acciones que realiza y soluciona todos los problemas con los que se encuentra de acuerdo con las normas, valores, interpretaciones y reglas de su propia cultura. La cultura extranjera se ve y se interpreta según la perspectiva de la propia cultura. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
- (b) Nivel intercultural. En este nivel se está mentalmente situado entre las dos culturas en cuestión. El conocimiento que se tiene de la cultura extranjera permite hacer comparaciones entre ambas y se tienen suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.
- (c) Nivel transcultural. En este nivel la persona se sitúa por encima de las culturas implicadas, con una cierta distancia, permitiéndole colocarse en una situación de mediador entre ambas. En este proceso, el mediador utiliza principios internacionales de cooperación y comunicación. La comprensión adquirida en este nivel le permite desarrollar su propia identidad (Myer, 1991 *cit.* en Oliveras, 2000: 38).

Este proceso de adquisición es similar al modelo propuesto por Bennett (1998). En él un individuo adquiere la competencia intercultural mediante seis etapas de adaptación divididas en dos periodos: el etnocéntrico y el etnorelativo (cf. supra. I. 3.2.3). Por otro lado, Schumann señala los tres tipos de desorientación que experimentan las personas que viven en una cultura extranjera durante un determinado período de tiempo (Schumann, 1975 *cit.* en Oliveras, 2000:34-35):

- (a) Choque lingüístico, con sentimientos frustrantes por la falta de competencia en la

lengua extranjera.

- (b) Choque cultural, por el hecho de que no le funcionan las estrategias que usa en su propia cultura para resolver problemas.
- (c) Estrés cultural, causado por cuestiones de identidad, por ejemplo, debido al cambio de un status social en la cultura extranjera.

Puesto que los factores emocionales del alumno desempeña un papel importante en el proceso de aculturación, Brown (2000), adaptó el modelo de Schuman (1975) y distingue cuatro niveles en dicho proceso de aculturación (Brown, 2000 *cit.* en Barros García y Van Esch, (2006: 19):

- (a) Periodo de euforia: en esta fase el alumno experimenta excitación y euforia sobre la cultura extranjera, incluso hasta negar su propia cultura. A su vez, puede influir creencias, prejuicios y estereotipos sobre la otra cultura por falta de conocimiento suficiente.
- (b) Periodo de choque cultural: en este periodo el alumno experimenta un verdadero choque cultural y conflictos entre su propia cultura y la cultura extranjera. Es decir, puede experimentar sentimientos negativos como el miedo, la ansiedad, la desconfianza, etc. por el hecho de no funcionarle las estrategias que usa habitualmente en su propia cultura para resolver problemas y desenvolverse en la vida extranjera.
- (c) Periodo de estrés cultural: Los sentimientos que experimenta en la fase anterior incitan el estrés cultural, puesto que algunos problemas se han solucionado y otros no. De este modo, este periodo puede provocar una crisis de identificación cultural y un cambio de status social. En otras palabras, esta fase está caracterizada por el problema de identidad y por la incertidumbre de no poder integrarse a la cultura extranjera.
- (d) Periodo de asimilación, adaptación y aceptación: con el paso del tiempo el alumno intenta asimilar, adaptarse a la nueva cultura, así como aceptar las diferencias entre su

cultura de origen y la cultura meta. En esta fase, el alumno será consciente de los aspectos positivos y negativos de la cultura extranjera y terminará aceptándolos.

A pesar de que los factores emotivos son impredecibles en el desarrollo de la competencia intercultural, M. Denis (2002:31) sostiene que el factor cognitivo se ha de tener en cuenta en la adquisición intercultural, estableciendo cinco fases en la formación de este conocimiento: sensibilización, concienciación, relativización, organización e implicación-interiorización. En la fase de sensibilización, el alumno no sólo toma conciencia de su visión etnocéntrica de la realidad y de la mirada exótica con la que mira al otro. En la fase de concienciación, el alumno sigue tomando conciencia del carácter etnocéntrico o exótico de su percepción, descubriendo que su cultura y ciertos rasgos culturales no son universales, sino que hay otras formas de actuar y de sentir en situaciones similares. En la tercera fase de carácter contextualizado, el alumno será capaz de poner en paralelo los puntos de vista con los que se va encontrando y de desarrollar la capacidad para resolver conflictos, así como aprender a comparar y a interpretar de forma positiva en función del contexto y de los hablantes con los que se encuentran. En la cuarta fase, el alumno procura distinguir principios organizadores en la cultura extranjera, comparando situaciones, buscando fenómenos recurrentes, enlazando elementos aislados y organizando las informaciones de las que dispone. A su vez, llega a conceptualizar la interculturalidad, recalcando la heterogeneidad de las culturas y de sus miembros, así como a reflexionar sobre el sistema comunicativo. En la última fase, el alumno se implica en el descubrimiento y en la profundización de la cultura extranjera. Se construye un sistema de referencia y es capaz de situarse en relación con otras culturas. Al mismo tiempo, él intenta integrar los nuevos aspectos culturales afectiva y cognitivamente para actuar como mediador intercultural y resolver conflictos.

En resumen, tras hacer una breve visión de las diversas competencias relacionadas con la competencia comunicativa intercultural, en la siguiente tabla se hace una distinción y reflexión sobre el enfoque comunicativo, sociocultural e intercultural:

	Enfoque comunicativo	Enfoque sociocultural	Enfoque intercultural
Noción	El lenguaje se relaciona con los intereses y necesidades comunicativos de los interlocutores. En este sentido, la lengua es un medio para alcanzar un fin comunicativo , no un fin en si misma.	El lenguaje se relaciona con los aspectos socioculturalmente diferentes de la sociedad del estudiante, como por ejemplo, los hábitos cotidianos (la comida, los horarios, etc.). En este sentido, la lengua es un medio para conocer la sociedad receptora y los comportamientos sociales .	El lenguaje se relaciona con la introducción de la cultura de origen y la cultura meta . En este sentido, la lengua es un medio para alcanzar una interacción entre las culturas y los otros países .
Característica principal	El estudiante aprende ser como un hablante nativo para cubrir las necesidades comunicativas de los interlocutores. Lo cultural no cobra tanta importancia como los otros dos enfoques.	El estudiante aprende las convenciones, rituales y los conocimientos de las formas de vida de esa comunidad de habla para poder comunicarse en los encuentros.	El estudiante aprende para ser hablante intercultural. El alumno extranjero lleva un bagaje cultural diferente a la cultura meta , de modo que puede interpretar el mundo de forma distinta.
Contenidos	Se enfocan en el uso adecuado de las habilidades comunicativas según el contexto . Es decir, lo primordial es que el alumno aprenda a usar la lengua en diversas	Consisten en conocimientos culturales y sociales de la lengua meta , como por ejemplo, las pautas que regulan los usos lingüísticos en función del contexto	Eengloban, además de los conocimientos culturales de la lengua meta, incluyen el desarrollo de las actitudes y habilidades para descubrir e

	situaciones de comunicación mediante tareas reales de la vida cotidiana.	en el que se produce, las convenciones socioculturales que reglan la participación de los hablantes nativos en los intercambios lingüísticos, etc.	interpretar elementos culturales , de manera que ayudan a los estudiantes a desarrollar una actitud positiva hacia otras culturas.
--	--	--	---

Tabla 14: El resumen sobre el enfoque comunicativo, sociocultural e intercultural (basado en varios autores)

Tanto los contenidos del enfoque comunicativo como los del enfoque sociocultural hablan del contexto y son muy parecidos. He hecho una diferencia en cuestión. Por ejemplo, el enfoque comunicativo hace hincapié en la adquisición de las habilidades comunicativas según el contexto. Es decir, tiene que comunicarse desde el punto de vista lingüístico según las situaciones. El enfoque sociocultural se centra en la adquisición en las pautas y convenciones sociales según diferentes contextos culturales. Es decir, cómo comportarse de manera adecuada según las diferentes situaciones interpersonales. El enfoque intercultural cuenta con la adquisición de los conocimientos culturales, de las habilidades para interpretar los asuntos culturales, del desarrollo de la actitud positiva hacia la cultura extranjera y de la comprensión hacia la cultura nueva.

De hecho, la adquisición de los conocimientos culturales y las habilidades son fundamentales en la comunicación. No obstante, los aspectos emocionales en encuentros interculturales también desempeñan un papel importante, cosa que no se tienen en cuenta ni se integran en los modelos de la competencia comunicativa que se han presentado anteriormente. El enfoque sociocultural hace hincapié en aprenderse un repertorio de fórmulas de conductas, valores y normas convencionales. El enfoque intercultural no sólo supone un conocimiento amplio de la cultura extranjera, sino también toma en consideración de los aspectos emocionales y la cultura de origen. La cultura del alumno desempeña un papel esencial para la comprensión de los mecanismos y creencias más profundas de la nueva cultura. La competencia intercultural incluye una serie de destrezas

más generales con los aspectos afectivos. Los modelos interculturales que se han presentado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras cuentan con las explicaciones y definiciones de la competencia intercultural en cuestión, pero no explican de forma tan específica ni está involucrada de manera explícita como las en otras áreas. Para ello, en el siguiente capítulo se presentan las definiciones y modelos de la competencia intercultural desde el estudio de comunicación intercultural.

3. La competencia intercultural en los estudios de comunicación intercultural

En el apartado anterior se ha expuesto cómo se ha tratado el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en distintas competencias. Hoy en día con el avance tecnológico y la globalización, la comunicación con distintos países o culturas es mayor. En este capítulo abordamos el estudio de la competencia intercultural desde los estudios de comunicación intercultural, hacemos un breve recorrido para conocer los obstáculos que dificultan la comunicación intercultural y presentamos diversos modelos de evaluación para indagar los aspectos más relevantes de la competencia intercultural con el fin de identificar los aspectos más pertinentes para elaborar un modelo de análisis. Finalmente, se presentan algunos instrumentos de la competencia intercultural. Pese a que estos instrumentos no tienen su base teórica como los modelos que se presentan en este capítulo, nos sirven entender mejor la tendencia de medir esta competencia desde otra perspectiva.

La comunicación intercultural aparece cuando diferentes grupos étnicos y naciones entran en contacto con sus diferentes lenguas, un fenómeno cada vez más frecuente en la sociedad actual. Su estudio, no se desarrolló hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Uno de los pioneros, en los años cincuenta, fue el antropólogo norteamericano T.Hall (cf. supra I.1.2.1.), que puso el término comunicación intercultural en su libro *The Silent Language* y en los años setenta, se consolidó la comunicación intercultural como una disciplina académica en los Estados Unidos bajo el impulso de Gudykunst (cf. infra. I.3.4.1.). Fue los años setenta cuando apreció el estudio de Comunicación intercultural de forma independiente por primera vez.

A pesar del gran impulso del estudio de comunicación intercultural desde una aproximación multidisciplinar, el proceso inicial fue por el desorden y la dispersión. Se veía entonces la necesidad, en los años ochenta, de unificar y afinar mejor el campo de estudio. Fue los años ochenta cuando empezaron a surgir los modelos de la comunicación intercultural y los métodos de investigación científica.

En los años ochenta y noventa se desarrollaron varias obras y publicaciones en el campo de

la comunicación intercultural. Por ejemplo, *Introduction to intercultural communication* de Condon y Yousef (1977), *Intercultural communication: a reader* de Samovar y Porter (1978), *International Communication Theories: Current Perspectives* de Gudykunst (1983), *Communicating with strangers* de Gudykunst y Kim (1984a), *Methods for intercultural communication research* de Gudykunst y Kim (1984b), *Culture and Interpersonal Communication* de Gudykunst y Ting-Toomey (1988), *Handbook of International and Intercultural Communication* de Asante y Gudykunst(1989), etc. Asimismo, aparecieron dos revistas importantes e influyentes de la comunicación intercultural en los años setenta: *International and International Communication Annals* (1974) y *International Journal of Intercultural Relations* (1977)¹⁴.

El estudio de comunicación intercultural fue influenciado por las siguientes disciplinas principales: la Antropología, la Psicología, la Lingüística, la Sociología y la Comunicación. La mayor contribución de la Antropología al estudio de la Comunicación intercultural ha sido que 1.) el estudio antropólogo ofrece una visión más amplia sobre el concepto de la cultura (cf. supra. I.1.1.), 2.) la relación estrecha entre la cultura y el lenguaje, y 3.) hace que se vea la diversidad cultural. El antropólogo más representativo es T.Hall (cf. supra. I.1.2.1.).

La Psicología tiene mucha influencia en el estudio de comunicación intercultural, especialmente la Psicología Transcultural. Principalmente se estudia la influencia de la cultura en los comportamientos de los seres humanos. Así pues, la subjetividad cultural como los valores, actitudes, normas, creencias,etc. y los temas de la aculturación como las etapas de la interculturalidad y el choque cultural son los asuntos tratados en el estudio de comunicación Intercultural. Muchos expertos de este estudio vienen del ámbito psicólogo, como por ejemplo, Brislin, Triandis y Hofstede (cf. supra. I.1.3.2.).

La relación más estrecha entre la Lingüística y la Comunicación intercultural es la

¹⁴ Según las publicaciones de *International Journal of Intercultural Relations*, en la actualidad, la investigación de comunicación intercultural se basa mayoritariamente en la investigación empírica con un gran base de datos basada en el análisis cuantitativo.

Sociolingüística y la Pragmática. Ambos prestan atención en el tema del uso de idioma: a.) cómo se influyen la edad, la jerarquía y el contexto en el uso de lengua, y b.) cómo se aplican las normas lingüísticas en distintas ocasiones comunicativas. Los investigadores más representativos son Leech, Levinson, Gumperz y Hymes (cf. supra. I.2.2.1.).

Temas como el estatus social y las normas de comunicación social que conciernen a la Comunicación intercultural fueron influenciados por la Sociología. De las ramas de la Sociología, el Psicología social tiene la relación más íntima, sobre todo en tema como el estereotipo, el prejuicio, la percepción del grupo social, etc.

Finalmente, la Comunicación, que concierne al proceso comunicativo, también ocupa un papel importante en el desarrollo del estudio de la Comunicación intercultural. Investigadores reconocidos en la Comunicación intercultural como Kim, Ting-Tomney y Gudykunst (cf. infra. I.4.1.) preceden de la Comunicación. De la frecuencia de las citas de investigación intercultural, el número de autores influyentes del campo de la comunicación es el segundo detrás de la Psicología.

Así pues, el estudio de comunicación intercultural es uno estudio interdisciplinario, por lo tanto los modelos que se presentan en este capítulo vienen de diferentes aproximaciones y puntos de vista. Al mismo tiempo, en la actualidad el concepto y las definiciones de la competencia intercultural tienden a ser integrales y multidimensionales. De hecho, muchos estudios e investigadores utilizan la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural de manera indistinta¹⁵. Para comprender el concepto de la competencia intercultural, en el primer lugar vamos a hacer un breve recorrido sobre el campo de investigación del estudio de comunicación intercultural. En segundo lugar, se presentan los obstáculos que inciden en la comunicación intercultural. En tercer lugar, repasamos cómo se ha definido la competencia intercultural. En cuarto lugar, se presentan

¹⁵ En una comunicación por vía correo electrónico con el investigador Chen, me explicó en lo siguiente: All those terms (e.g., Intercultural communication competence/competency, Intercultural communicative competence, Intercultural competence, Intercultural intelligence) are used by scholars interchangeably, depending on the discipline and person.

las dimensiones pertinentes de la competencia intercultural. Finalmente, cerramos este capítulo realizando unas características sobre dicha competencia.

3.1. Campo de investigación

Las investigaciones más relevantes en el área de los estudios de comunicación intercultural se estudian en los siguientes diez aspectos:

- (a) Relación entre la cultura y la comunicación: la cultura se considera la base de investigación del estudio de la comunicación intercultural. Precisamente, se estudian los factores más subjetivos como las ideas, creencias, forma de percibir el mundo, etc. y la relación entre la comunicación y la cultura (Hymes, 1972).
- (b) Los valores y los modelos culturales: los valores es uno de los temas centrales al hablar de la cultura en la comunicación intercultural. Los modelos y las teorías más representativos son: La teoría de las orientaciones de valor de Kluckhohn y Strodtbeck (1961), el modelo contextual de T.Hall (1976), el modelo cultural de Hofstede (1984).
- (c) Relación entre la comunicación verbal y la cultura: se estudian los signos lingüísticos del mensaje comunicativo y se acentúa en la relación entre la cultura y el lenguaje, la pragmática, la traducción, la enseñanza de lengua extranjera, etc. (Vilà, 2005).
- (d) Relación entre la comunicación no verbal y la cultura: principalmente se investigan temas como el lenguaje corporal y el concepto del tiempo y del espacio de las culturas distintas (cf. supra. I. 1.3.). La obra más representativa es el libro *The Silent Language* de T.Hall (1959).
- (e) La identidad cultural: es uno de los temas importantes de la comunicación intercultural, aunque es un tema bastante nuevo hasta la actualidad. Se investiga cómo la identidad social (sexo, género, edad, país, región, etc.) influye en la participación

de la comunicación intercultural (Ting-Tommey, 1999).

- (f) La aculturación¹⁶: siempre ha sido un tema muy estudiado en la comunicación intercultural. Principalmente su contenido trata de los modelos y procesos de la aculturación, el choque cultural, las causas y las soluciones. Una de las teorías importantes es la teoría de la aculturación de Schumann (1978)¹⁷.
- (g) Los factores psicológicos de la comunicación intercultural: se estudian cómo los aspectos psicológicos (los estereotipos, los valores y los prejuicios) influyen en la comunicación intercultural, cómo superarlos, así como afrontarlos. El objetivo es ayudar a los comunicadores a tener una visión más objetiva y a desarrollar una actitud del relativismo cultural (Bennett, 1988).
- (h) La comunicación intercultural de distintos campos: el tema de la comunicación intercultural ha sido estudiado por varias áreas como por ejemplo, la salud, la educación y el negocio comercial. En el campo educativo, se centran en los modos de interacción y relación entre el profesorado y el alumnado, los motivos y formas de aprendizaje, los comportamientos en el aula de distintos países. (José, 2009)
- (i) La competencia intercultural: es uno de los temas importantes de la comunicación intercultural. Se presta atención a cómo mejorar la eficacia de la comunicación intercultural, cómo desarrollar la conciencia intercultural, cómo elevar las habilidades interculturales, etc. El objetivo de este presente estudio es diagnosticar el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes chinos y diseñar una propuesta didáctica para la mejora (Chen y Starosta, 2000).

¹⁶ Según el Centro Virtual Cervantes, la La aculturación es un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas.

¹⁷ Su modelo identifica tres estrategias de integración.

- (j) El *training* del desarrollo de la competencia intercultural: hace referencia a cómo se trabaja para mejorar la competencia intercultural. Son propuestas basadas en incidencias críticas, simulacros, sensibilidad cultural, casos para analizar, comparación entre las culturas, etc. para trabajar en el desarrollo de la competencia intercultural (Brislin, 1992).

De todos los aspectos mencionados, nos centramos en las investigaciones y los modelos de la competencia intercultural, puesto que son temas importantes dentro del ámbito de comunicación intercultural. A continuación, se describen los obstáculos en la comunicación intercultural.

3.2. Obstáculos en la comunicación intercultural

Un encuentro intercultural siempre implica la posibilidad de ciertas incomprendiones y malentendidos, ya que las personas con referentes culturales diferentes pueden interpretar y evaluar las situaciones de forma distinta. Según Hinnenkamp (2000), se identifican siete tipos de situaciones entorno a los malentendidos:

- (a) Cuando el malentendido se identifica por parte de las personas que se comunican y reparan la situación durante la interacción.
- (b) Cuando se identifica rápidamente, pero el resto de la conversación gira entorno al mismo.
- (c) Cuando la identificación del malentendido responde a un proceso gradual, a causa de interrupciones en la fluidez de la conversación, incoherencias, etc., finalmente se repara y se recupera la conversación inicial.
- (d) Se da una identificación gradual del malentendido, aunque no se llega a identificar el origen del mismo.
- (e) El malentendido se identifica de forma gradual, y se rompe la conversación o se inicia de nuevo, tratando un nuevo tema.
- (f) No se identifica el malentendido entre las personas participantes, aunque una observación externa claramente podría identificarlo.

- (g) Ni desde una observación externa se identificaría claramente el malentendido, aunque una o ambas personas implicadas lo sienten, pero no llegan a negociar o reparar la situación (Hinnenkamp, 2000 *cit.* en Vilà, 2005:125)

Morgan (1998) recopila las diferentes causas de malentendidos u obstáculos en dos bloques: “aquellos obstáculos referentes a las características o aspectos de las personas (obstáculos personales) y aquellos que hacen referencia a las especificidad del contexto o de la situación (obstáculos contextuales)” (Morgan, 1998 *cit.* en Vilà, 2005:125). De este modo se presenta a continuación algunos obstáculos posibles que dificultan la comunicación intercultural. Se puede ver un resumen de las categorías de los malentendidos y obstáculos en la siguiente tabla:

Elementos cognitivos y conceptuales	Elementos actitudinales y comportamentales	Elementos contextuales
Percepción	Prejuicio	Relaciones de asimetría
Organización de la información	Discriminación	Choque cultural
Etnocentrismo y el estereotipo.	Racismo	Diferenciación cultural
	Ansiedad	

Tabla 15: Los Obstáculos en la comunicación intercultural (basado en varios autores)

3.2.1. Elementos cognitivos y conceptuales

La percepción es el proceso por el que un individuo organiza, selecciona y evalúa la información al recibir los estímulos de su entorno y dependiendo de su cultura se percibe de manera distinta. Los referentes culturales influyen en el proceso de percepción, puesto que cada cultura otorga el significado para interpretar lo que uno recibe. Los diferentes procesos de atribución de significados pueden causar graves malentendidos en la comunicación. Según señala Vilà (2005), si no hemos tenido un contacto significativo con personas distintas es muy probable que no seamos conscientes de la diferencia (Vilà, 2005:126).

Por otra parte, la manera de organizar la información puede ser muy diferentes según cada persona. Al recibir los estímulos provenientes del ambiente, tendemos a procesar la

información de la manera menos compleja posible y a veces optamos por la opción de las categorías sociales. Es decir, optamos por “las características concretas de situaciones, personas u objetos similares, simplificando de este modo el mundo” (Vilà, 2005:128).

El hecho de simplificar la información o pensar que las otras personas perciben, organizan y evalúan del mismo modo puede desencadenar una consecuencia: un alto grado de etnocentrismo. Se entiende el etnocentrismo como todo lo de la propia cultura es natural, superior, bueno y correcto, mientras que la ajena resulta extraña e incorrecta. En otras palabras, “el etnocentrismo postula que lo propio de lo adecuado y lo ajeno va de lo exótico a lo inadmisibles” (Rodrigo, 1999:82). Han de reconocer que habitualmente se conoce mal las otras culturas. Como indica Rodrigo (1996c), la mayoría de las veces las conocemos a partir de la posición etnocéntrica de nuestra propia cultura (Rodrigo, 1997:16).

Como señala Gudykunst (1994), el relativismo cultural, la versión contraria al etnocentrismo, es entendido “como el intento de entender los comportamientos de los demás en su contexto cultural” (Gudykunst, 1994 *cit.* en Vilà, 2005:128). Se puede manifestar el etnocentrismo y relativismo cultural como una dualidad. En la comunicación intercultural no se puede ir al extremo de alto relativismo (bajo etnocentrismo) ni hacia el lado de bajo relativismo (alto etnocentrismo). Se debe, desde esta perspectiva, encontrar el equilibrio para llevar a cabo exitosamente una comunicación intercultural.

Otra consecuencia de organización de la información son los estereotipos. Un estereotipo es una simplificación de la realidad. Siempre que hablamos de los ingleses, españoles, europeos, etc., solemos hacer una agrupación usando estereotipo que poco tienen que ver con la realidad, mucho más compleja.

Espín et al (1996) y Espín (2003) explica el término estereotipo como “una forma de generalización de grupos humanos, categorizando a las personas y definiendo una serie de características para cada categoría humana” (Espín et al, 1996; Espín, 2003 *cit.* en Vilà,

2005:129). Han de darse cuenta de que a pese a ser un miembro de una categoría, un individuo puede no actuar como típico miembro de ella. Las consecuencias que conllevan los estereotipos, tal como señala Vilà (2005) son las siguientes:

la resistencia al cambio, la simplificación y la generalización de la realidad que conlleva, la capacidad de completar la información cuando ésta es ambigua o incompleta, la de orientar las expectativas y la facilidad de recordar aquella información que es coherente con el estereotipo (Vilà, 2005: 129).

Los estereotipos pueden causar interpretaciones erróneas sobre el comportamiento de los demás, sobre todos los grupos estereotipados, lo que puede producir sentimientos negativos hacia ellos durante la interacción y, consecuentemente, conflictos interculturales. Para comunicarse eficazmente superando las barreras culturales, los comunicadores han de dejar de lado los estereotipos y las suposiciones.

Generalizar el uso de estereotipos hacia grupos determinados supone una forma de organizar la información basada en prejuicios. El prejuicio es considerado como un juicio sin tener suficientes elementos previos para fundamentarlo y puede ser favorable o desfavorable sobre un individuo o un grupo. En efecto, puede afectar en tres dimensiones al mismo tiempo: la cognitiva, la afectiva y la comportamental.

3.2.2. Elementos actitudinales y comportamentales

El prejuicio parte de una idea previa: “la creencia de que nuestro propio grupo es más importante o culturalmente superior a otros grupos” (Rodrigo, 1999:82). Esto puede provocar sentimientos de disgusto irracionales hacia ciertos grupos, percepciones y creencias parciales no basadas en las experiencias directas con los grupos, de manera que se actúa de modo irracional hacia los miembros de esos grupos. Este tipo de formas de pensar están vinculadas a la discriminación. A diferencia del estereotipo, la discriminación “se conceptualiza como un proceso de diferenciación de personas y grupos, que es considerado como negativo cuando aparece como consecuencia de un prejuicio o criterio

irrelevante” (Vilà, 2005:132).

El elemento racismo y el grado de ansiedad también son factores afectivos que inciden en la comunicación intercultural. Tal como afirma Vilà, estas emociones negativas constituyen una barrera importante que puede hacernos declinar o incluso rechazar la experiencia de la comunicación intercultural (Vilà, 2005:133).

3.2.3. Elementos contextuales

Uno de los elementos contextuales que puede dificultar el encuentro comunicativo son las relaciones de asimetría. Samovar y otros autores (1998) indican que el poder influye en la comunicación humana, de forma que tienen incidencia sobre con quién se comunica, sobre qué comunica y sobre el control en la comunicación (Vilà, 2005:133). Otro concepto relacionado con las relaciones de asimetría es la asimetría de conocimiento, que se distingue entre el conocimiento general y el conocimiento comunicativo. Este último engloba muchos aspectos: las variedades lingüísticas, los cambios de turno de habla, la fonología, la sintáctica, las estrategias, las expresiones faciales, etc (Günthner y Luckmann, 2000:67). Estas diferencias comunicativas son muy marcadas y pueden ser mayor incidencia en la interacción intercultural.

Otro aspecto pertinente es el grado de diferencia entre las culturas. Como es sabido, cada cultura ofrece distintos modos de interpretar y evaluar las situaciones y da diferente visión del mundo, por lo tanto el nivel de diferenciación cultural puede afectar la eficacia de comunicación intercultural.

Por otra parte, efectivamente, cuantos más elementos las comunidades de vida compartan, más fácil será la comunicación entre ellos. Cuando una persona entra en relación por primera vez con personas de culturas muy distintas, le puede provocar lo que se ha denominado un choque cultural. Dodd (1991) presenta cuatro etapas de choque cultural (Dodd, 1991 *cit.* en Vilà, 2005:136):

- (a) Etapa de anticipación previa al viaje basada en la excitación y cautela
- (b) Etapa de excitación, placer u autosatisfacción inicial
- (c) Etapa de ansiedad, impaciencia y frustración
- (d) Estate de equilibrio, basada en un mayor conocimiento sobre la cultura.

El choque cultural no sólo puede provocar una incompreensión del comportamiento ajeno, sino que también aflorar una serie de emociones negativas: desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación,etc. Para superarlo hay que comunicarse. La comunicación no simplemente es el intercambio de mensaje, sino también compartir emociones. Han de ser capaz de crear una relación de empatía para llevar a cabo una comunicación eficaz.

Desde algunas perspectivas, Según señala Adler (1975), el choque cultural puede ser tanto positivo como negativo. Se sostiene que el choque cultural puede “producir efectos positivos de adaptación a un nuevo contexto como: el crecimiento personal, el mayor conocimiento tanto de la cultura de acogida como de la propia, una mayor flexibilidad en el comportamiento, etc.” (Adler, 1975:14).

En conclusión, los obstáculos como antipatía, estereotipos, ignorancia, prejuicio, etnocentrismo, discriminación, no sólo afectan en la eficacia de la comunicación interpersonal sino también a los interlocutores. Si no hacemos esfuerzo de comprensión, la comunicación intercultural se hará más difícil y en consecuencia aumentará la probabilidad de malentendidos. En los siguientes apartados se presentan las tres dimensiones principales cuando se habla de la competencia intercultural

3.3.LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Tal y como se ha presentado en el apartado anterior, hay muchos aspectos que se tienen tener en cuenta en la comunicación intercultural. A continuación, se exponen las definiciones de la competencia intercultural y después se presenta esta competencia por dimensión.

Spitzberg y Chagnon (2009:7) definen la competencia intercultural como “la gestión apropiada y eficaz en las interacciones entre las personas que demuestran, a cierto nivel, orientación afectiva, cognitiva y comportamental distinta hacia el mundo”. Así pues, conceptualmente parece ser que la competencia intercultural equivale a la ciudadanía global, la aculturación, multiculturalidad, pluriculturalidad, pluriculturalidad (cf. supra I.1.2.).

La competencia intercultural hace referencia al conjunto de habilidades que permite a un individuo cruzar las fronteras culturales adaptable y flexiblemente (Ting-Toomey 1999, 261). Chen y Starosta (1998:241) describen que una persona interculturalmente competente no sólo saben cómo actuar apropiado y eficazmente, sino también saben utilizar habilidades para conseguir su objetivo comunicativo.

Según Chen y Starosta (1996) la competencia intercultural es “aquella habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces que reconocen las múltiples identidades de los interactuantes en un entorno específico” (Chen y Starosta, 1996,258-259 *cit.* en Rodrigo, 1999: 163). Esta eficacia se basa en el grado de comprensión aceptable para los interlocutores; desde esta perspectiva, la comunicación intercultural no se define en términos de perfección, sino de suficiencia, aceptando siempre cierto grado de incertidumbre aceptable.

Tal y como se acaba de ver, se evidencia que la tendencia de los estudios de competencia intercultural se encamina hacia aspectos de comunicación. Por ello, puesto que la competencia intercultural hace referencia a la comunicación, se utiliza la competencia intercultural en vez de la competencia comunicativa intercultural en este estudio.

Además de dicha tendencia, la competencia intercultural también presta atención al desarrollo de la conciencia intercultural. Gudykunst (2003) destaca que la competencia cultural e intercultural no solo significa conocer lo que es diferente, sino también las similitudes entre culturas, así como tener en cuenta el hecho de que cada individuo aprende

de diferente manera e interioriza diferentes aspectos de una misma cultura.

3.3.1. La dimensión cognitiva intercultural

La dimensión cognitiva tiene varias denominaciones. Según Rodrigo (1997, 1999, 2000), se define como la conciencia y conocimiento de las propias características culturales y de sus procesos comunicativos, así como de las características culturales y de sus procesos comunicativos de otras culturas. Gudykunst (1989, 1992, 1994) y Lustig y Koester (1996) la denominan como conocimiento, entendida como conciencia y comprensión de lo que es necesario para una comunicación efectiva, tanto desde la aproximación cultural general como específica. Gudykunst (1994), la incluye en los siguientes aspectos:

- (a) Conocimiento de más de una perspectiva cultural
- (b) Conocimiento de interpretaciones alternativas
- (c) Conocimiento de expectativas
- (d) Conocimiento de similitudes y diferencias entre ambas culturas
- (e) Oportunidades reales de contacto multicultural

Respeto al primer aspecto, la falta de conocimiento de más de una perspectiva cultural produce una serie de estereotipos, prejuicios y falsas imágenes. El conocimiento más profundo nos obliga a cambiar y adaptarnos desde puntos de vista alternativos. Como señala Morin (1994), las personas con una mayor complejidad cognitiva tienen una visión de los otros más amplia y sutil, también tienen interpretaciones menos rígidas y más adaptables.

La capacidad de alternatividad interpretativa¹⁸ hace referencia a las aptitudes de redefinición de nuevas categorías que nos permitan dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás (Rodrigo, 1999). Gudykunst (1993:53) indica que el nivel de complejidad cognitiva influye en nuestra habilidad de buscar interpretaciones alternativas.

¹⁸ Los autores que han investigado la competencia intercultural no diferencian entre el conocimiento y la capacidad (Gudykunst 2001; Rodrigo 1999; Vilà 2005; Fernando 2010). No obstante, desde el punto de vista didáctico, estos dos términos no son equivalentes.

Es decir, las personas con una mayor complejidad cognitiva se forman una visión de los otros más amplia y diferenciada, que representa mejor la variabilidad de su comportamiento (Rodrigo, 1999:178).

En cuanto a las expectativas, se refiere a las predicciones sobre cómo los demás se actuarán con nosotros (Gudykunst, 1993:54). Como dice Rodrigo (1999:179), están relacionadas con el conocimiento que tengamos de la otra cultura y con nuestros estereotipos, prejuicios, nuestro etnocentrismo y nuestras percepciones de las diferencias de otros grupos.

Con respecto al cuarto aspecto (conocimiento de similitudes y diferencias entre ambas culturas), la estructura cultural condiciona la forma de pensar y cómo un individuo reacciona ante un acontecimiento, por tanto, es importante conocer las diferencias y similitudes en aspectos fundamentales como el valor y percepción del universo (Samovar et al.,1998). Para eso, no basta sólo con conocer los referentes culturales de los demás, sino que el conocimiento cultural propio favorece la comprensión de los aspectos comunes y diferencias del comportamiento humano y la conciencia de la diversidad cultural.

Finalmente, las oportunidades reales de contacto multicultural pueden enriquecer los conocimientos culturales y la visión del mundo. Cuanto más entramos en contacto con personas de otras culturas, más podremos experimentar las diferencias y similitudes. Este proceso de descubrir similitudes dentro de las diferencias facilitará la comunicación. A este respecto, Gudykunst (1993:58) indica que un incremento en las similitudes que percibimos entre nosotros y las personas de otras culturas, producirá un decrecimiento de nuestra ansiedad y un incremento de nuestra habilidad de reducir nuestra incertidumbre predictiva.

Por otro lado, Chen (1990) y Chen y Starosta (1996, 1999, 2000) denominan la dimensión cognitiva intercultural como conciencia intercultural (*intercultural awareness*) que se refiere al entendimiento de cómo las convenciones culturales afectan al pensamiento y

comportamiento. También pone de relieve el cambio de pensamiento individual sobre el entorno mediante la comprensión de las características distintas de uno mismo y de otras culturas. Al mismo tiempo, trata del proceso de reducir el nivel de la ambigüedad e incertidumbre en las situaciones interculturales. Para ello, la conciencia intercultural requiere que uno mismo comprenda que, desde su perspectiva cultural, cada uno pertenece a una cultura y la aplica para distinguir las diferencias culturales e interpretar eficazmente los comportamientos de personas de otras culturas (Triandis, 1997). Es decir, los referentes culturales afectan a los pensamientos y comportamientos de los seres humanos.

Hanvery (1987) distingue tres niveles de la conciencia intercultural desde el nivel superficial hasta el nivel profundo: a.) conciencia sobre los rasgos culturales (*awareness of superficial cultural traits*), b.) conciencia en los rasgos culturales más significativos y sutiles (*awareness of significant and subtle cultural traits that contrast markedly with another's*) y, c.) conciencia sobre cómo se siente desde la perspectiva de otra cultura (*awareness of how another culture feels from the insider's perspective*).

En el nivel de la conciencia sobre los rasgos culturales, el entendimiento de otra cultura se basa principalmente en los estereotipos. Un individuo es propenso a entender gente de un grupo cultural a través de las características más visibles que luego utiliza como parámetros para todo el grupo. En el nivel de la conciencia en los rasgos culturales más significativos y sutiles, un individuo perciben las diferencias mediante sus experiencias directas e indirectas con personas de otra cultura para conocer sus rasgos culturales. En esta fase uno puede que experimente conflictos culturales pero eso ofrece una oportunidad para que reconozca y comprenda otra cultura a través del análisis intelectual. Finalmente, en la fase de la conciencia sobre cómo se siente desde la perspectiva de otra cultura, se requiere la habilidad de ver otra cultura desde la empatía para alcanzar este nivel de conciencia. Según Chen y Starosta (1988), Finalmente, para alcanzar la tercera fase se requiere la habilidad de ver otra cultura desde la empatía. Según Chen y Starosta (1988), es una cuestión abierta el hecho de que un individuo pueda alcanzar al último nivel. Sin embargo, siempre se puede desarrollar la conciencia intercultural mediante el aprendizaje.

Gudykunst (1995) introduce la incertidumbre como uno de los fenómenos cognitivos que entra en juego en la comunicación intercultural porque nos conduce a una situación de duda, de inseguridad, de inquietud y de ansiedad. Según Gudykunst (1995:10), se distinguen dos tipos de incertidumbre¹⁹:

- (a) Hay una incertidumbre predictiva que hace referencia a la incertidumbre que tenemos en relación a la predicción de las actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas de los forasteros. Es decir, hay cierta duda cuando se tiene que predecir el desarrollo de la interacción comunicativa con un extranjero. En ocasiones no se sabe muy bien cómo se va a desarrollar una relación con una persona de otra cultura.
- (b) Hay también una incertidumbre explicativa. En este caso la incertidumbre es en relación a las actitudes, los sentimientos y los pensamientos de los extranjeros. En ocasiones, es difícil encontrar explicaciones, de acuerdo con nuestros propios criterios culturales, a ciertas reacciones de los forasteros.

El control de incertidumbre tiene que ver con cómo un individuo reacciona ante lo desconocido, incierto e impredecible de los encuentros interculturales (Lustig y Koester, 1996). Uno de los parámetros que demuestra el control de incertidumbre es el nivel de la tolerancia a las ambigüedades. De hecho, en la comunicación intercultural siempre existen ambigüedades e incertidumbres por naturaleza, por lo que cierta confusión general y desorientaciones son inevitables y resultantes en los encuentros interculturales.

Finalmente, en la comunicación intercultural también hay que saber metacomunicarse. Es decir, ser capaz de explicar lo que queremos decir cuando decimos algo. Las presuposiciones y los sobreentendidos han de ser explicados. Como los interlocutores no

¹⁹ Chen y Starosta y Gudykunst sostienen que el factor incertidumbre puede afectar el estado afectivo de los interlocutores. No obstante, está íntimamente relacionado con la dimensión cognitiva, puesto que alguna incertidumbre se puede evitar de mayor o menor grado si el hablante posee suficiente conocimiento cultural.

siempre aplicamos el mismo criterio para interpretar los enunciados, no debemos dar por supuesto que ellos nos entienden por completo. No obstante, una comunicación intercultural eficaz no es que haya que explicar más de lo normal, sino que hemos de saber cómo conseguir un punto medio para llevar a cabo una comunicación eficaz y ágil.

En resumen, por lo que hace la dimensión cognitiva es de ser consciente de las propias características culturales, los procesos de comunicación, la auto-conciencia, meta-comunicación, etc. El paso siguiente será el entendimiento de otra persona. Para comprender mejor a los demás, no sólo basta con que uno sea consciente de su cultura, sino también con el entendimiento a la cultura del prójimo. Si uno tiene una postura etnocéntrica, tendrá menos empatía y no podrá analizar correctamente la comunicación intercultural. A continuación, se presenta la dimensión afectiva intercultural.

3.3.2. La dimensión afectiva²⁰ intercultural

La dimensión afectiva intercultural forma parte del desarrollo de la competencia intercultural. No obstante, existen varias definiciones diferentes según los autores. De acuerdo con Hammer, Bennett y Wiseman (2003:422), la sensibilidad intercultural hace referencia a la habilidad de discriminar y experimentar las diferencias culturales relevantes, mientras que la competencia intercultural se refiere a la habilidad de pensar y actuar interculturalmente de manera apropiada. No obstante, de acuerdo con Chen y Starosta (1996), se centra en la naturaleza afectiva de la sensibilidad intercultural e incluye la habilidad de distinguir las diferencias culturales en la comunicación intercultural. Es decir, la competencia afectiva se produce “(...) cuando las personas son capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales” (Chen y Starosta, 1996: 358-359).

La dimensión afectiva de la competencia intercultural ayuda a las personas de diferentes

²⁰ La competencia afectiva (o emotiva) también recibe diversidad terminológica y de implicaciones para la comunicación intercultural.

culturales distinguir los comportamientos, percepciones o el sentimiento en el proceso de la comunicación intercultural (Chen y Starosta, 2000:4). En otras palabras, las personas interculturalmente sensibles no sólo son conscientes en las interacciones, sino también aprecian los cambios de información y respetan a personas de otros referentes culturales. La sensibilidad intercultural, así pues, es definida por Chen y Starosta (1997:5) como la habilidad individual para desarrollar emociones positivas a través de la comprensión y apreciación de las diferencias culturales, capaces de promover comportamientos apropiados y efectivos en situaciones de comunicación intercultural (cf. I. supra 3.2.).

A pesar de que Gudykunst (1993) y Chen y Starosta (1996) tienen perspectivas diferentes, la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (1996) en cierto modo está relacionada con los componentes que Gudykunst (1993) describe para la dimensión afectiva. Ambos sostienen que la motivación es un elemento esencial en las interacciones interculturales. Teniendo un estado positivo hacia personas de otras culturas hace que un individuo tenga buena disposición para comunicar eficazmente en las interacciones. Según Kassing (1997:400), la disposición para comunicarse es definida “la predisposición de un individuo para iniciar encuentros comunicativos interculturales”. Hay varias razones por las que un individuo prefiere no conversar con la gente de distinta cultura. Una de ellas puede ser porque al implicarse en las interacciones interculturales aumenta el nivel de ansiedad por tener que esforzarse para hablar con otras personas en un idioma extranjero o de referente culturalmente diferente.

Otros elementos como la motivación, el interés, la ansiedad, el control y la tolerancia a la ambigüedad también son de la dimensión afectiva de la competencia intercultural.

Varios investigadores afirman que la motivación es un elemento básico para la competencia intercultural (Lustig y Koester, 1996; Rodrigo, 1999; Spitzberg, 2000). De acuerdo con Rodrigo (1997:18), indica que la motivación e interés hacia las otras culturas se distingue en cuatro aspectos: el deseo de conocer, de aprender, de romper barreras culturales, de reconocernos y de conocernos de nuevo. Para iniciar el interés, uno debe

conocer las otras culturas con formas de actuar semejantes o diferentes, sin caer en la trampa de mirarlas de manera superficial. El aprendizaje de otras culturas nos enriquece y amplía nuestro panorama cultural. La conciencia de la diversidad cultural nos obliga a estar dispuestos a cambiar nuestros pensamientos y comportamientos. Nos permite desarrollar una mirada sin prejuicios y comprender otros medios de interpretación de la realidad. Asimismo, aprender la diversidad cultural es una manera de reconocernos a nosotros mismos y conocernos de nuevo. En las comunicaciones interculturales, no sólo somos conscientes de nuestra propia identidad personal, sino que a través de las interacciones formamos una identidad cultural e intercultural. Tal como describen Bhawuk y Brislin (1992:416), una persona competente en las relaciones interculturales debe estar interesada en otras culturas, ser sensible suficientemente para percibir las diferencias culturales y tener buena disposición de modificar sus comportamientos respecto a las personas de culturas distintas”.

Según Gudykunst (1995), la ansiedad es un elemento emotivo que puede perturbar la interacción intercultural. De acuerdo con el estudio de Stephan y Stephan's (1985), hay una estrecha relación entre la ansiedad intercultural y el etnocentrismo. Eso influye en la predisposición comunicativa de un individuo en encuentro intercultural (Stephan y Stephan's, 1985:12). Una respuesta emotiva a situaciones en las que se prevén que pueden darse consecuencias negativas es un desequilibrio generalizado que nos hace sentir incómodos o preocupados. Una de las habilidades para controlar nuestra ansiedad es la tolerancia frente a la ambigüedad. Aunque gran parte de la información para interactuar efectivamente en los encuentros interculturales es desconocida, la tolerancia es la habilidad de desenvolverse exitosamente en las situaciones. Si la tolerancia a la ambigüedad es baja, somos propensos a poner nuestros propios juicios de valor para interpretar los comportamientos de personas de otras culturas. Un alto nivel de tolerancia contribuye a la capacidad de empatía. Es decir, las emociones negativas se podrán superar cuando tengamos mas tolerancia frente a la ambigüedad, tener empatía y motivación en los encuentros interculturales. Rodrigo (1997: 18) sostiene que la empatía es la facultad de identificarse con el otro, de sentir lo que él siente. Se trata de ser capaz de comprender y de

experimentar los sentimientos ajenos, pero a partir de los referentes culturales del otro.

3.3.3. La dimensión comportamental intercultural

Además de la sensibilidad y la conciencia intercultural, la competencia intercultural implica la habilidad de expresar las actitudes y conocimientos en el contexto interactivo.

Para denominar la dimensión comportamental de la competencia intercultural, se han utilizado términos como destrezas (*skills*) (Gudykunst,1993; Rodrigo,1999), habilidades (*adroitness*) (Chen, 1990; Chen y Starosta, 1996) o acciones (*actions*) (Lustig y Koester,1996). No obstante, la mayoría de las definiciones hacen referencia a las habilidades para desarrollar el comportamiento necesario con objetivo de comunicarse eficaz y apropiadamente de acuerdo con los contextos. Para ello, Gudykunst (1994) indica las siguientes destrezas que se describen en unos de los axiomas para el desarrollo de la competencia comportamental (cf. supra I.4.1.1.):

- (a) La habilidad de crear nuevas categorías: se trata de crear nuevas categorías para poder interpretar y comprender las actuaciones de las personas de otras culturas. Gudykunst (1995:42) indica que un aumento en la habilidad para clasificar a los forasteros en nuevas categorías o reconocer que hay forasteros diferentes a otros miembros de sus propios grupos producirá un incremento de la habilidad de predecir correctamente su conducta.
- (b) La habilidad de tolerar la ambigüedad: es la manera adecuada de gestionar la ansiedad en los encuentros interculturales. La tolerancia a la ambigüedad implica la habilidad de hacer frente exitosamente a las situaciones, a pesar de que la mayoría de la información que se necesita para interactuar es desconocida (Gudykunst, 1993:59).
- (c) La habilidad de empatizar: se refiere a la capacidad de una persona de participar emotivamente en una realidad que otra persona lejana que se siente. Es decir, es la habilidad de sentir lo que siente el forastero ante una situación que le emociona

(Rodrigo, 1999:181).

- (d) La habilidad de adaptar nuestra conducta: para llevar a cabo una comunicación eficaz, es necesario adaptar nuestra conducta. Esto implica la habilidad cognitiva (habilidad de percepción) y la habilidad comportamental (habilidad de adaptación). Gudykunst (2005:433) comenta que un incremento de la habilidad de adaptar la conducta, aumentará la confianza en situaciones nuevas y adaptará la forma de pensar acerca de los forasteros.
- (e) La habilidad de conseguir y usar información apropiada: Gudykunst (1995) indica que cognitivamente la forma de procesar información de los seres humano es compleja. El grado del control de la ansiedad e incertidumbre afecta al nivel emotivo y, en consecuencia, influye tanto en la habilidad de hacer predicciones acertadas de los demás, como en adaptarse a las conductas. (Rodrigo, 1999:181)

Según la denominación de Vilà (2003), la competencia comportamental se entiende como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencia una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva. Es decir, la capacidad de adaptación, la efectividad y lo apropiado son las competencias más comunes en los aspectos comportamentales (Chen y Starosta, 1996; Gudykunst, 1993; Spitzberg, 2000; Lustig y Koester, 1996).

Chen y Starosta utilizaron el término habilidades para la dimensión comportamental y se refiere a aquellas que se necesitan para portarse eficazmente en las interacciones interculturales. Según ellos, las habilidades de mensaje (*message skills*), auto-revelación adecuada (*appropriate self-disclosure*), flexibilidad comportamental (*behavioral flexibility*), manejo de la interacción (*interaction management*) y habilidades sociales (*social skills*) son los cinco componentes en la dimensión comportamental.

Rodrigo (1999) define la competencia comportamental como la destreza de actuar

efectivamente para alcanzar el objetivo de la interdependencia multicultural y la interconectividad en la conocida aldea global. Se pone de manifiesto la importancia de que, en el proceso de negociación intercultural que implica la comunicación, se produzca el diálogo desde una posición de igualdad, evitando paternalismos o victimismos, para alcanzar una eficacia comunicativa intercultural (Rodrigo, 1999 *cit.* en Vilà, 2005:163).

Por otro lado, habilidades como la intención de buscar interacciones con gente de otras culturas (Arasratnam y Doerfel, 2005), la adaptación de comportamientos o cambio de patrones comunicativos según el contexto (Rubin y Martin, 1994) y el establecimiento de amistad con gente de distinta cultura (Arasratnam, 2005) también son de la dimensión comportamental.

Asimismo, otros componentes de la competencia comportamental hacen referencia a la flexibilidad comportamental, las habilidades verbales, las habilidades no verbales y la capacidad de controlar la interacción.

La capacidad de flexibilidad comportamental refiere al desarrollo de habilidades de adaptación del estilo comunicativo de acuerdo con la situación y el contexto cultural en la que se encuentra (Kim, 1992). Como indica Vilà (2005:163), la flexibilidad comportamental hace referencia a las habilidades que permiten responder de forma apropiada a diversidad de situaciones, condiciones, personas, y contextos. Esto implica ser reflexivo ante las situaciones para poder interpretar y actuar adecuadamente.

En cuanto a las habilidades verbales, Vilà (2005) recoge las más relevantes en la competencia comunicativa intercultural en lo siguiente (Vilà, 2005:164):

- (a) Un discurso claro y lento, sin utilizar expresiones coloquiales o locales, pronunciando cada palabra.
- (b) La repetición de cada idea importante.
- (c) Parafrasear, utilizando distintas expresiones para explicar el mismo concepto.

- (d) Equivalencias de vocablos más sencillos, o construcciones simples.
- (e) Frases sencillas, evitando compuestas o frases excesivamente largas.
- (f) Verbos en voz activa, evitando la voz pasiva.
- (g) Metacomunicar, hablando del sentido del mensaje para evitar malentendidos.

Por otra parte, Vilà (2005) también recoge las habilidades no verbales propuestas por Adler (1997):

- (a) Recursos visuales
- (b) Gestos faciales adecuados para enfatizar el significado de las palabras
- (c) Demostraciones, actuar para demostrar el contenido
- (d) Pausas frecuentes
- (e) No dar por supuesto que los gestos tienen el mismo significado desde distintos puntos de vista (Adler, 1997 *cit.* en Vilà, 2005:165).

Puesto que los referentes culturales hacen que personas de distinta cultura escuchen e interpreten palabras y comportamientos de forma diferente, la competencia comunicativa intercultural entra en juego para que ellos noten las diferencias y diversidad culturales. De ahí se adaptan sus comportamientos tanto verbales como no verbales para llevar a cabo una interacción interculturalmente eficaz.

Al mismo tiempo, las habilidades para controlar la interacción también forman parte de las habilidades verbales y no verbales. En cualquier comunicación los interlocutores gestionan cambios de turno en el discurso, de inicio y finalización de la comunicación, de llamar la atención de otro interlocutor, etc.. Y estos aspectos requieren más atención en las comunicaciones interculturales porque cada interlocutor viene de patrones culturalmente diferentes.

Después de hacer una revisión de las tres dimensiones, se puede llegar a una conclusión: las habilidades, actitudes y conocimientos (conciencia) se interrelacionan entre sí y son

activas y subyacentes. Se pueden identificar las dimensiones y componentes pero no se sabe cómo interactúan ni cuál es el tipo de interrelación, puesto que a veces dependiendo de la sensibilidad, el estado anímico o la predisposición, una misma persona puede portarse de una manera diferente frente a una misma situación. No se sabe ni cuál es el peso que ejerce cada dimensión sobre las otras ni de qué manera interrelacionan en uno u otro momento.

Veámos un ejemplo. Según Hanvery, se distinguen tres niveles de la conciencia intercultural: a.) conciencia sobre los rasgos culturales, b.) conciencia en los rasgos culturales más significativos y sutiles y, c.) conciencia sobre cómo se siente desde la perspectiva de otra cultura (cf. supra. I.3.3.1.). A nuestro modo de ver, en cada nivel se requiere distinta habilidad y cuanto mayor es el nivel del individuo, más habilidades interculturales necesita. Es decir, se necesita adquirir el conocimiento cultural general para captar los rasgos culturales en el nivel de *la conciencia sobre los rasgos culturales*. A medida que se vaya conociendo las culturas extranjeras, será consciente de *los rasgos culturales más significativos y sutiles* y se irá asimilando y comparando las diferencias y similitudes entre la cultura del país del origen y las culturas forasteras. Esto le favorece mejorar la habilidad de crear nuevas categorías de interpretación de los acontecimientos externos desde otra realidad. Puede que en este proceso sufra alguna turbulencia emotiva como la ansiedad o la incertidumbre, que ayudará al individuo en el desarrollo de la sensibilidad cultural. Asimismo, cuanto mayor sea la complejidad cognitiva que se tenga, mayor será la variabilidad de la conducta. Finalmente, factores como las vivencias interculturales, la empatía, la capacidad de ponerse en los zapatos del otro, conllevan al desarrollo de la conciencia sobre cómo se siente desde la perspectiva de otra cultura. Y desde ahí el individuo sabrá cómo comportarse en contexto diferente. No obstante, el hecho de portarse de una manera u otra depende a veces de cada individuo. Una persona puede tener mayor conocimiento cultural pero faltarle la sensibilidad necesaria para el entendimiento de una cultura extranjera. O puede que tenga mucha sensibilidad cultural, pero que en un momento determinado su estado anímico no le permite encontrarse en disposición necesaria para comportarse de una manera adecuada.

Asimismo, cualquier habilidad o comportamiento no puede ser valorado sin el contexto. Es decir, puede que una habilidad sea competente en un contexto, y que en otro no lo sea. La competencia intercultural se puede valorar de acuerdo con lo apropiado y lo efectivo en un contexto concreto.

Desde nuestro punto de vista, una persona interculturalmente competente en la dimensión afectiva se refiere a la capacidad de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de los encuentros interculturales (Chen y Starosta, 1996: 358-359). Además, no es sólo consciente de las interacciones, sino también percibe los cambios de mensaje y respeta a las personas de otras culturas.

En cuanto a la dimensión cognitiva intercultural, estoy de acuerdo con lo que sostiene Rodrigo (1997, 1999, 2000). La dimensión cognitiva refiere tanto a la conciencia como al conocimiento de las propias características culturales y sus procesos comunicativos y de las otras culturas. Tanto la dimensión afectiva como la dimensión cognitiva son imprescindibles para el desarrollo de la competencia comportamental, puesto que para una comunicación efectiva se requiere la comprensión emotiva cultural, la conciencia de diversidad cultural, el conocimiento general cultural y específico y la habilidad integral.

3.4. Caracterización de la competencia intercultural

Después de ver el campo de investigación del estudio de comunicación intercultural, las definiciones esta competencia y sus dimensiones, desde nuestro punto de vista, la comunicación intercultural cuenta con las siguientes características: a.) es una comunicación mediante un lenguaje común entre interlocutores procedentes de distintas culturas, b.) es una interacción mutua y se comparten las emociones, no es simplemente un intercambio de mensajes, c.) a medida que vaya conversándose, se construye un sentido(significado) común, d.) es una comunicación en la que pueda haber incertidumbre o ansiedad, dependiendo del grado de similitud y diferencia entre las culturas en cuestión.

Así pues, pasamos a caracterizar la competencia intercultural, que puede englobar las

siguientes características:

- (a) Capacidad de negociar. Se trata de la habilidad de negociar significados culturales y simbólicos en la interacción comunicativa, y no del hecho de transmitir simplemente información, dado que en las comunicaciones interculturales siempre hay ambigüedad e incertidumbre entre los interlocutores.
- (b) Capacidad de producir una comunicación eficaz. La comunicación intercultural no es una comunicación perfecta, sino eficaz. Las personas de diferentes culturas pueden interpretar los mensajes de acuerdo con sus propios conocimientos culturales. De mayor coincidencia o menor, la comunicación no puede ser totalmente controlada y sin ambigüedad. Lo que pretende es llevar a cabo una interpretación lo más aproximada posible a lo que quería transmitir el emisor.
- (c) Capacidad de gestionar los malentendidos e incompreensión. En las comunicaciones interculturales puede existir cierto malentendido o incompreensión. Es decir, una interpretación distinta a las intenciones del enunciador no tiene por qué ser malintencionado, sino sólo deberse únicamente a que el receptor aplica diferentes criterios para interpretar.
- (d) Capacidad de aplicar cierto relativismo cultural a los hechos culturales distante a la cultura de origen. Se parte del concepto de relativismo cultural, no etnográfico. Así mediante una cierta distancia, los interlocutores dejan de observar de acuerdo con sus propias categorías.
- (e) Capacidad de relacionar distintos patrones culturales. No simplemente es el hecho de explicar una cultura o de comparar dos culturas, sino de analizar el proceso de comunicación entre personas de culturas distintas.

A partir de lo que hemos presentado sobre los estudios de comunicación, las definiciones

de la competencia intercultural y sus dimensiones, consideramos que las ventajas de la competencia intercultural serían lo siguiente:

- (a) Reflexionar sobre los modelos culturales propios y las observaciones sobre la nueva cultura.
- (b) Desarrollar la empatía hacia otra cultura y el entendimiento de las diferencias y semejanzas culturales.
- (c) Evidenciar las diferencias y las analogías estructurales entre la lengua materna y la lengua meta mediante el análisis y la comparación.
- (d) Superar una mirada etnocéntrica, no tener prejuicios hacia la nueva cultura, y comprender la cultura meta y al mismo tiempo, ser comprendido.
- (e) Generar una conversación más apropiada y que los hablantes se sientan menos extraños y más integrados en el encuentro intercultural.
- (f) Aplicar destrezas verbales o no verbales y estrategias para fines comunicativos.
- (g) Adaptarse adecuadamente a la cultura extranjera y no actuar con las pautas de acuerdo a la cultura materna.
- (h) Desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y comprensión del otro en su diferencia.
- (i) Tomar conciencia de la propia cultura y hacer el esfuerzo de repensar la propia.

Dichas ventajas comparten una misma característica: no se trata de una pérdida de la propia identidad. Seremos capaces de comportarnos de acuerdo con las normas y convenciones del país cuya lengua estamos aprendiendo y a la vez, llevamos nuestro

propio bagaje cultural. Sin esta identidad, no podremos hacer reflexiones, comparaciones, observaciones y entendimiento de la cultura de llegada ni llegaríamos a portarnos de manera adecuada, natural y verdadera ante los encuentros comunicativos interculturales.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que, la competencia intercultural implica muchos aspectos: el conocimiento de otras culturas, la toma de conciencia de la propia cultura y de la nueva cultura, la crítica cultural, la actitud positiva hacia las culturas extranjeras, etc. Hoy en día es todavía más frecuente llevar a cabo una comunicación en los encuentros comunicativos de diferentes culturas e idiomas. Las interacciones comunicativas entre personas de diferentes países pueden implicar factores que obstaculizan la comunicación.

Como se puede comprobar la complejidad que es la comunicación intercultural, y pese a que hemos intentado hacer un recorrido de los elementos y concepto, hay múltiples factores que intervienen en la comunicación intercultural. No obstante, los elementos de las tres dimensiones son los más característicos para el desarrollo de la competencia intercultural. Lo que pretendo, a continuación es exponer unas teorías más representativas de la competencia intercultural.

4. Modelos teóricos e instrumentos para evaluar la competencia intercultural

Los modelos de la competencia intercultural han sido estudiados en áreas distintas como el servicio, la salud, la organización y dirección y la educación. En el campo educativo, ya existen investigaciones para las formaciones educativas. En la última década del campo de la enseñanza de idiomas extranjeros ha surgido un interés en el desarrollo de la competencia intercultural de emprender para los estudiantes extranjeros, siendo una tarea compleja y difícil para los alumnos y el profesorado.

La mayoría de los modelos y evaluaciones relacionados con la comunicación intercultural han sido desarrollados en Occidente o en contextos angloamericanos (Spitzberg y Changnon, 2009), lo que dificulta su estudio en otros contextos socioculturales²¹.

En líneas generales, los modelos que evalúan la competencia intercultural se basan en los rasgos individuales que relacionan actitudes y habilidades para medir los comportamientos interculturales, por ejemplo, la adaptación intercultural, la implicación en la interacción, la gestión de ansiedad e incertidumbre. Investigadores como Gudykunst (1983), Wiseman (1995), Chen y Starosta (2000), Kim y Gudykunst (1988b), Casmir (1993), etc. han aplicado el enfoque actitudinal para examinar tres aspectos: el emotivo, el cognitiva y el comportamental.

4.1. Modelos de la competencia intercultural

Los modelos de la comunicación intercultural hasta la actualidad se han centrado en diferentes aspectos de la comunicación: algunos dan importancia al proceso de la adquisición de la conciencia intercultural, algunos ponen el acento en las características del proceso de la comunicación intercultural, algunos evalúan la adquisición del desarrollo de

²¹ El estudio de la Comunicación intercultural no se ha desarrollado en China hasta los años ochenta. Al principio, se centró en aspectos como la enseñanza de lengua extranjera y la relación entre la lengua y la cultura. Según Hu (2005), la mayoría de investigación en comunicación intercultural en China se sitúa en los estudios explorativos y no en los empíricos (Hu, 2005, *cit.* en Zu, 2015: 15). Hasta la actualidad, las obras más influyentes en China son: 关世杰的《跨文化交流学》(1995)、贾玉新的《跨文化交际学》(1997)、胡文仲的《跨文化交际学概论》(1999)。

las habilidades interculturales, algunos ponen el acento en las características del proceso de la comunicación intercultural, algunos evalúan la adquisición y el desarrollo de las habilidades interculturales, algunos prestan atención al desarrollo de la competencia intercultural y algunos se enfocan en diagnosticar la sensibilidad intercultural. En esta investigación, los modelos nos sirven: a.) para profundizar en el concepto de competencia intercultural, así como b.) para revisar si los modelos son aplicables para elaborar nuestro modelo de análisis. De esta manera, a continuación recogemos los modelos que consideramos más pertinentes a nuestro trabajo:

- (a) el modelo la gestión de la ansiedad e incertidumbre de Gudykunst (1995)
- (b) el modelo de aprensión comunicativa intercultural (McCroskey y Neuliep, 1997)
- (c) el modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1998)
- (d) el modelo de la sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000)
- (e) el modelo de los instrumentos de comunicación intercultural de (Vilà, 2005)
- (f) el modelo integral de la competencia comunicativa intercultural (Arasaratnam, 2006)

4.1.1.El modelo de la gestión de la ansiedad e incertidumbre (Gudykunst, 1995)

Gudykunst, fue reconocido como uno de los expertos en la comunicación intercultural y la sociología y es profesor del Departamento de Comunicación de la California State University, el autor recoge en su teoría los tres siguientes niveles de la competencia intercultural: el emotivo, el cognitivo y el conductal. El primero tiene relación con la motivación, el segundo hace referencia a los conocimientos y el último trata de las destrezas.

El modelo de la gestión de la ansiedad e incertidumbre (*Anxiety and Uncertainty Theory, AUM*) de Gudykunst (1985) está basado en la teoría de reducción de incertidumbre (*Uncertainty Reduction Theory, URT*) de Berger y Calabrese (1975). Su teoría está enfocada en la comunicación interpersonal e intergrupala e incorpora la variabilidad intercultural en el proceso de la gestión de la ansiedad y la incertidumbre.

La versión inicial de su teoría incluía trece axiomas en los que once de ellos hacían referencia a la comunicación eficaz y el resto tenían que ver con la variabilidad intercultural. En 1993, Gudykunst amplió su teoría hasta cuarenta y siete axiomas para que fuese más fácil de aplicar. Aunque Gudykunst (1995) no describe la dimensión de la variabilidad intercultural, unos de los axiomas la incluyen para las diferencias culturales. La versión más reciente es la de 1998a.

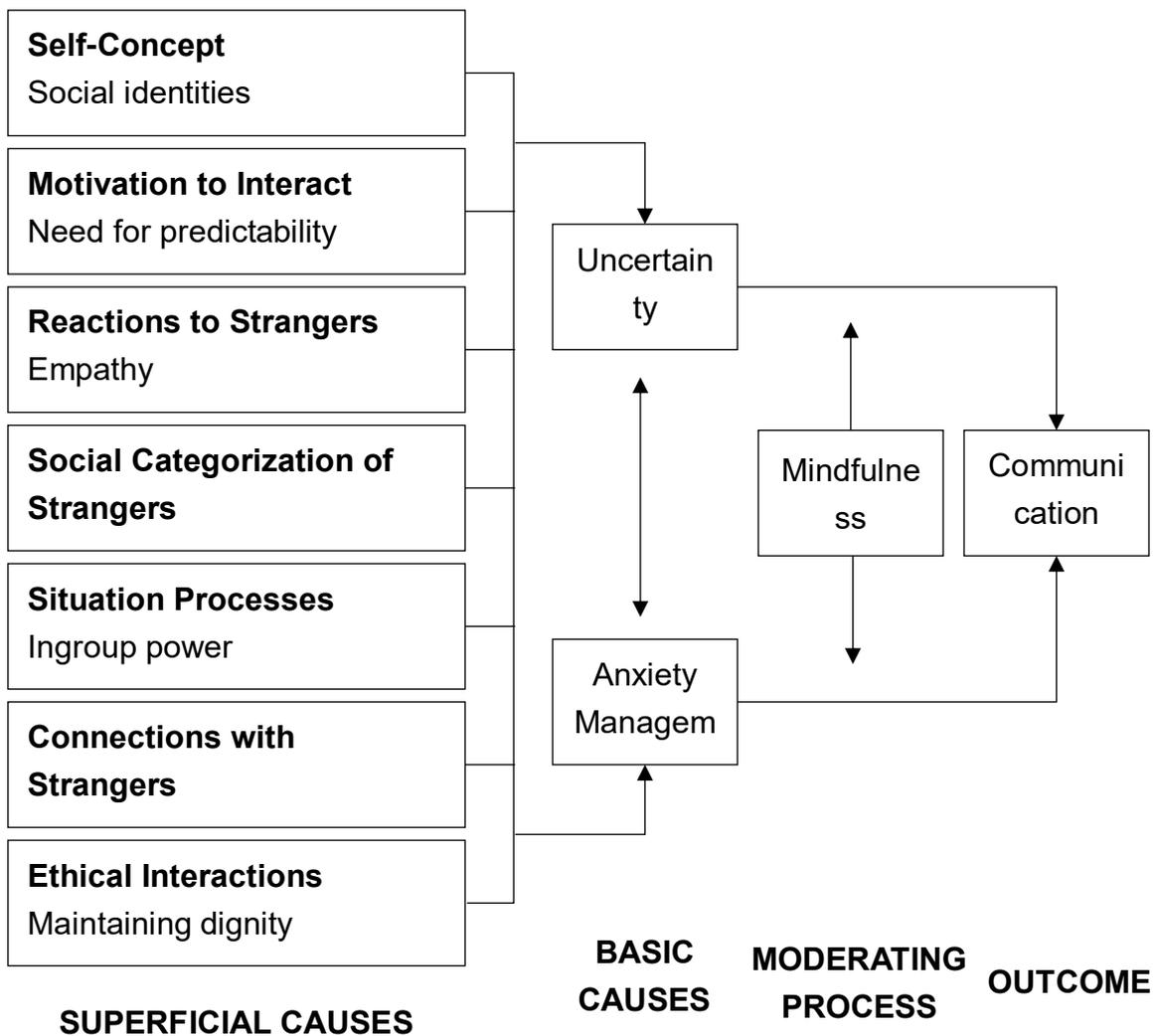


Figura 4: Esquema del modelo de la gestión de la ansiedad e incertidumbre (según Gudykunst)

Según dice Gudykunst, la ansiedad y la incertidumbre son dos factores que entran en juego para llevar a cabo una conversación eficaz. Siguiendo la línea de Lieberson (1985), Gudykunst indica que existen dos causas principales que influyen en la comunicación eficaz:

la básica y la superficial. En la categoría básica, la gestión de la ansiedad y de la incertidumbre son los dos factores que alteran la comunicación intercultural. Aunque son dos denominaciones parecidas, Gudykust clasifica la ansiedad en la dimensión afectiva y la incertidumbre en la dimensión cognitiva. La incertidumbre se refiere a las dudas que tenemos sobre nuestras propias habilidades de poder predecir los comportamientos de personas de otras culturas; la ansiedad se refiere a la sensación que experimentamos: tensión, preocupación o aprehensión ante un acontecimiento que va a ocurrir.

No obstante, estos dos factores no son siempre perjudiciales, sino que un cierto nivel de ansiedad e incertidumbre motiva a que se comunique mejor en un encuentro intercultural. En otras palabras, por un lado, un bajo nivel de ansiedad e incertidumbre hace que las interpretaciones sean parciales, porque se tiende a usar el estereotipo o valoración propia hacia los demás hablantes. Con un alto nivel de ansiedad e incertidumbre, por otro lado, se puede perder la confianza y la habilidad de predicción hacia los comportamientos de los demás. Gudykust asegura que se reduce la incomprensión y malentendido si el nivel de ansiedad e incertidumbre que experimentamos en situaciones interculturales es moderado.

Gudykust (1993:50) comenta que la atención plena (*mindfulness*) es la disposición de integrar ideas anteriores a ideas nuevas como para cambiar su sistema de creencia. Atención plena (*mindfulness*²²) es una manera en que los interlocutores entre diferentes grupos y personas de distintas culturas pueden disminuir la ansiedad e incertidumbre a un nivel aceptable. Gudykunst (1993) explica que un buen comunicador de atención plena puede percibir el tono delicado en las conversaciones y adjuntarlas según la situación. En nuestras rutinas, hay acciones que son automáticas y que no nos damos cuenta cuando las hacemos, por ejemplo, arrancar el coche, pasear el perro, ducharse, etc. En las comunicaciones interculturales hemos de prestar más atención a lo que decimos y respondemos, e interpretar adecuadamente los mensajes de nuestros interlocutores, puesto que ya existe tensión y confusión en estas situaciones interculturales. Langer (1989), quien

²² Según el diccionario bilingüe entre español e inglés, la palabra *mindfulness* se usa específicamente en el ámbito psicológico y puede significar la conciencia plena, la atención plena y la conciencia pura. Aquí aplicamos la atención plena para describirla.

creó una escala de *mindfulness (LMS)* con 14 ítems, dice que ejecutar la atención plena implica crear categorías nuevas que no sólo están de acuerdo con su raza, género, edad, clase social, etc., sino con la situación y el contexto. Al no prestar atención plena en las comunicaciones interculturales, somos propensos a recurrir nuestro propio marco de referencia para interpretar los mensajes de los demás.

Por otro lado, el autoconcepto (*self concept*), la motivación de interacción (*motivation to interact*), las reacciones con ellos (*reactions to strangers*), la categoría social hacia la extranjería (*social categorization of strangers*), los procesos situacionales (*situational processes*) y las conexiones con forasteros (*connections with strangers*) son factores de la causa superficial que afecta la comunicación eficaz. Aunque son de factores superficiales, no significa que sean menos importantes en las comunicaciones interculturales. Los conceptos se resumen en lo siguiente (Gundykust, 1993, *cit en Griffin 2014:433-435*):

- (a) Autoconcepto (*self concept*): un aumento de autoestima en los encuentros interculturales reduce la ansiedad e incrementa la habilidad de predicción y de interpretación de los comportamientos de los interlocutores.
- (b) Motivación de interacción (*motivation to interact*): un incremento de confianza en predecir los comportamientos de los demás disminuye el nivel de ansiedad. En consecuencia, el decremento de la ansiedad aumenta la confianza en predecir sus conductas.
- (c) Reacciones con los forasteros (*reactions to strangers*): un agravamiento de la habilidad de proceso de información hacia los forasteros, decrece la ansiedad e incrementa la habilidad de predicción de interpretar adecuadamente los comportamientos de los interlocutores. A su vez, un crecimiento de la tolerancia de ambigüedad también reduce el nivel de ansiedad.
- (d) Categoría social hacia la extranjería (*social categorization of strangers*): se refiere a la

manera que un individuo procesa información cuando clasifica a un forastero en la misma categoría que a uno mismo o no. Un mayor entendimiento de las similitudes y diferencias entre la propia cultura y la cultura extranjera, un incremento de similitudes personales que perciben los interlocutores, y un aumento de la categorización de los forasteros en la misma categoría que uno mismo, favorece la reducción de la ansiedad y una mejor predicción de los comportamientos de los demás.

- (e) Procesos situacionales (*situational processes*): se refiere a las variables que implican la interacción particular tales como si se trata de una interacción formal o informal, si la manera de actuar es apropiada en una interacción concreta, etc.. Un aumento de la percepciones de las variables y de control disminuirá la propia ansiedad e incrementará la capacidad de predecir los comportamientos de los demás.
- (f) Conexiones con los forasteros (*connections with strangers*): se refiere a la sensación de afiliación que uno siente con personas de diferentes culturas. Cuanta más atracción tiene un individuo hacia los forasteros, su ansiedad se reducirá y aumentará la confianza en la predicción de los comportamientos de los demás.

En cuanto a la variabilidad intercultural, Gudykunst (2003) indica que el contexto cultural, el individualismo-colectivismo, la incertidumbre, la distancia y la masculinidad- feminidad son factores que indican en la eficacia comunicativa (cf. supra. 1.3.2.). Los miembros del contexto más bien colectivista utilizan la auto interpretación interdependiente para guiar su comportamiento, dejando que la identidad social influya en sus propias conductas. Lo apropiado socialmente es el parámetro usado cuando se interactúa con los forasteros. Por otro lado, los miembros del contexto individualista mantienen sus propias interpretaciones, dejando que la identidad personal influya en sus comportamientos.

Asimismo, Gudykunst (2003:25-26) comenta que la cultura con alta incertidumbre cuenta con menos tolerancia hacia la ambigüedad, por lo que la actitud hacia los forasteros es rígida y formal. Los miembros con bajo nivel de distancia de poder son más capaces de

procesar información con complejidad cuando están con ellos y adaptar sus comportamientos adecuadamente. Las culturas femeninas son más tolerantes de la diversidad y los miembros demuestran alta interdependencia consigo mismos y con los forasteros.

En conclusión, la teoría de Gudykunst está basada en la variabilidad intercultural y la perspectiva psicológica. Por un lado, hay factores que varían entre una cultura y otra que afectan al grado de ansiedad y de incertidumbre en los encuentros interculturales. Por otro lado, para llevar a cabo una comunicación intercultural eficaz, tienen que ser conscientes de que la ansiedad puede influir en la comunicación, por lo que es esencial aplicar algunas estrategias para reducir los impactos y construir la confianza mutua de los interlocutores.

4.1.2.El modelo de Aprensión comunicativa intercultural (McCroskey y Neuliep, 1997)

Algunas veces hemos experimentado miedo y ansiedad cuando nos comunicamos con otras personas en situaciones como hablar en público, en una presentación de trabajo, en una primera cita, en una entrevista, etc. Este tipo de experiencia de ansiedad y miedo es lo que, según McCroskey, se llama aprensión comunicativa (*communication apprehension, CA*).

Según la clasificación de McCroskey, hay cuatro tipos de aprensión comunicativa: de permanencia, contextual, de audiencia y situacional²³. Es normal que todos los individuos experimenten aprensión en algún momento u otro, y es más frecuente cuando hablan personas de diferentes culturas. Como afirman Gudykunst y Kim (1997), se puede generar cierta extrañeza y falta de familiaridad en el encuentro intercultural, de manera que puede

²³ En inglés son “traitlike, context- based, audience- based and situational”. La primera categoría (*traitlike*) trata de una persona que tiene miedo y ansiedad siempre que habla con otras personas; en la segunda categoría (*context- based*), la aprensión ocurre en ciertos contextos tales como hablar en público, en una conferencia o en una entrevista; el tercer tipo (*audience- based*) de aprensión no se produce por el contexto, sino por las personas con quienes se está hablando. Puede que tenga aprensión conversando con su jefe, o con su profesor pero no con sus compañeros de estudio. El último (*situational*) se refiere a la aprensión generada no por el contexto sino por la situación comunicativa. Por ejemplo, un estudiante puede tener ansiedad hablando con su profesor en el despacho pero no hablando con él en una cafetería.

producir ansiedad. Buss (1980) argumenta que algunas de las características situacionales como novedad, falta de similitud y disparidad pueden conducir a un aumento de la ansiedad. Es decir, aquellas situaciones que contengan estímulos nuevos, atípicos y / o notablemente diferentes probablemente aumenten la sensación de ansiedad (Buss, 1980 *cit.* en McCroskey y Neuliep, 1997:147).

Este fenómeno en los encuentros interculturales fue descrito por McCroskey y Neuliep, expertos en el estudio de comunicación, como aprensión comunicativa intercultural (*Intercultural Communication Apprehension*), entendido como el miedo o la ansiedad que conlleva la interacción con personas de diferentes grupos, especialmente de diferentes culturas o grupo étnico y/o raciales.

El primer instrumento vino del modelo Personal Report of Communication Apprehension (PRCA). Desde entonces se desarrollaron varias versiones (PRCA 25, PRCA 24, PRCA 24B, PRCA 10). Por su objetivo de estudio, estas versiones no incluían elementos pertinentes a la comunicación intercultural²⁴, sino más bien a la comunicación interpersonal en cuatro situaciones contextuales: de grupo, de reunión, de conversación interpersonal y de público²⁵.

Los componentes del instrumento PRCA 24²⁶ son:

- (a) Sentimiento de tensión y nerviosismo (7 ítems)
- (b) Sentimiento de agrado (2 ítems)
- (c) Sentimiento de miedo (3 ítems)
- (d) Sentimiento de comodidad (3 ítems)

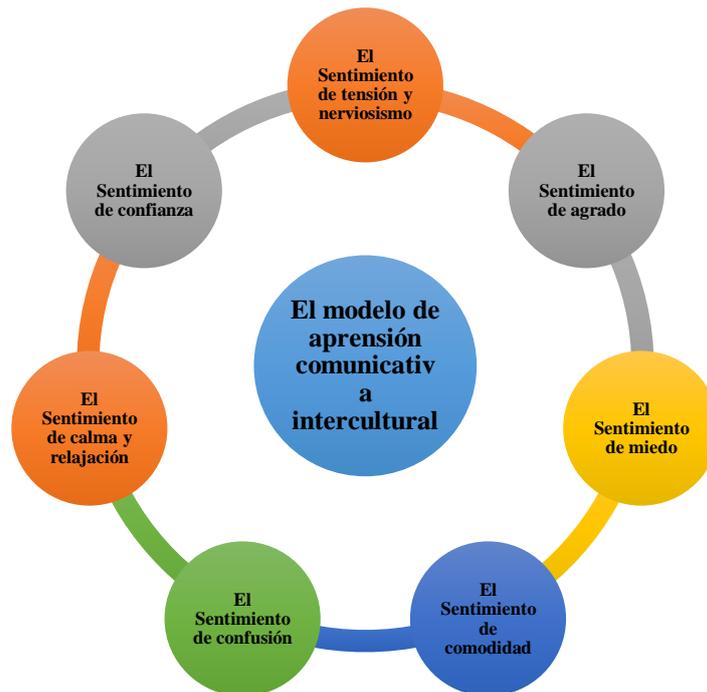
²⁴ El instrumento PRCA24 no incluye ítems como “Me gusta interactuar con gente de diferentes culturas”, “Me siento cómodo cuando hablo con personas procedentes de otra cultura”, “Estoy calmada y relajada cuando interactúo con gente de distinta cultura”, etc.

²⁵ Ítems como por ejemplo, “*I dislike participating in group discussions.*”, “*I am calm and relaxed while participating in group discussions.*”, “*Usually I am calm and relaxed while participating in meetings.*”, etc.

²⁶ Este instrumento cuenta con 24 ítems, la mitad de ellos son juicios positivos (*Generally, I am comfortable while participating in group discussions.*) y la otra es de juicio negativo (*I am afraid to express myself at meetings.*). Para mayor información, véase el anexo 1.

- (e) Sentimiento de confusión (1 ítems)
- (f) Sentimiento de calma y relajación (7 ítems)
- (g) Sentimiento de confianza (1 ítems)

Figura 5: Las dimensiones del instrumento PRCA 24 (según McCroskey y Neuliep, 1997)



Por lo tanto, posteriormente de acuerdo con una conceptualización de aprensión de comunicación intercultural como el miedo, incertidumbre o ansiedad asociados con la comunicación con personas de diferentes grupos culturales y / o étnicos grupos, se desarrollaron *Personal Report of Intercultural Communication Apprehension* (PRICA) y *Personal Report of Interethnic Communication Apprehension* (PRECA), ambos son válidos, fiables y complementarios. Para estos instrumentos se utilizó la versión PRCA 24 modificada. La escala PRICA y PRECA cuentan con dieciséis ítems, mitad positivos y mitad negativos, de manera que constituyeron la versión inicial del Informe Personal de Aprensión de Comunicación Intercultural (PRICA) y la del Informe Personal de Aprethruc Commimication Apprehension (PRECA).

La versión inicial de la escala PRICA y PRECA se probaron a 396 estudiantes matriculados en una universidad de artes liberales de cuatro años en el medio oeste de los Estados Unidos en un área metropolitana de aproximadamente 200,000 personas. La fiabilidad de la escala PRICA, incluidos los 16 elementos, fue 0.942 del Alfa de Cronbach. A partir del resultado del primer experimento de la escala PRICA y PRECA, se eliminaron dos ítems no pertinentes e hicieron el segundo experimento. La fiabilidad para la escala PRICA, que incluye los 14 elementos²⁷, según lo determinado por el Alfa de Cronbach fue 0.941.

La escala PRICA y PRECA han demostrado ser muy fiables y validas. Sin embargo, no se aplicarán para esta investigación, ya que este estudio no se mide ni el miedo ni la ansiedad sino otros aspectos que pueden influir en la comunicación intercultural.

4.1.3.El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1998)

El Modelo del Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) fue creado por Milton J. Bennett, experto en la Psicolingüística y la Comunicación intercultural, como un marco para explicar las reacciones de la gente cuando se encuentran en un nuevo encuentro cultural.

Este modelo se basa en la perspectiva sobre cómo las diferencias culturales influyen en la comunicación intercultural y trata de evaluar la adquisición del desarrollo de la sensibilidad intercultural. Mediante diversos procesos de adaptación cultural y de evolución actitudinal y de comportamiento, se van formando las estructuras cognitivas complejas. Desde el punto de vista constructivista, Kelly (1963) indica que las experiencias se adquieren en función de cómo uno mismo construye su propia visión del mundo (Kelly, 1963 *cit.* en Hammer et al., 2003: 423).

Según el modelo del Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (DMIS), se supone que cuánta más sensibilidad intercultural tiene un individuo, más eficazmente ejercitará la competencia intercultural. Este modelo parte de la idea de las diferencias culturales y cómo

²⁷ Para mayor información, véase el anexo 2.

afrontarlas. El grado de percepción de las diferencias culturales depende de cómo un individuo las construye. Por ejemplo, si una persona sólo ha experimentado su propia cultura, es más difícil que pueda construir una cosmovisión más amplia.

Este proceso de adaptación es un movimiento unidireccional, desde la fase etnocéntrica hacia la fase etnorelativa. Hammer et al. (2003:423) indica:

se trata de un modelo de cambios en la estructura del pensamiento y de la visión del mundo, donde los cambios actitudinales y comportamientos se observan como indicadores del estado de la visión del mundo de la persona.

La siguiente figura representa las seis etapas de las dos fases para describir el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

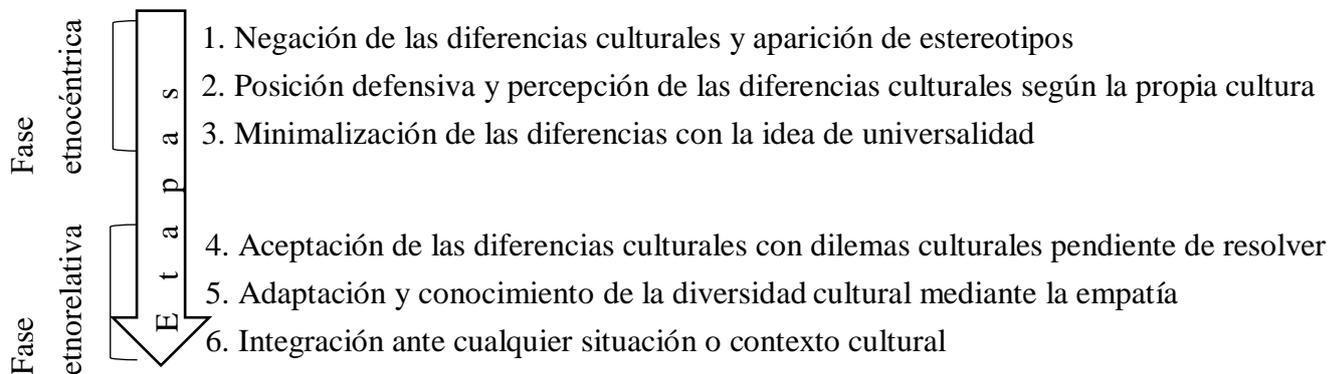


Figura 6: El proceso de adquisición de la competencia intercultural (Bennett, 1998)

Las primeras tres etapas se encuentran en la fase etnocéntrica, mientras que las otras tres se sitúan en la fase etnorelativa. En la primera etapa, un individuo sólo experimenta su propia cultura -cualquier otra es algo foráneo- y no percibe las diferencias culturales. En general, las personas en esta posición no están interesadas en las diferencias culturales o bien niegan su existencia.

En la segunda etapa, un individuo ya distingue las diferencias culturales, pero no las

analiza con profundidad y es más fácil que las vea de modo poco objetivo e, incluso, negativo. Es decir, es más propenso a usar estereotipos, evaluando el resto de culturas como inferiores a la propia.

En la etapa de minimalización de las diferencias, la cosmovisión de un individuo es más universal, asumiendo que todas las personas son prácticamente iguales y parte de esta base universal para interpretar las diferencias culturales.

En la cuarta etapa comienza ya la fase próxima al etnorelativismo. En esta etapa, un individuo ya empieza a aceptar y a reconocer las diferencias culturales, aunque puede haber conflictos en las normas culturales. Al mismo tiempo, el hecho de aceptar no significa estar de acuerdo, y puede haber juicios negativos. A diferencia de la etapa anterior, un individuo ya parte de una perspectiva relativa para hacer sus interpretaciones.

En la etapa de adaptación, un individuo experimenta la diversidad cultural y adapta las alternativas comportamentales según el contexto cultural. El entendimiento y la comprensión en este estado favorecen al desarrollo de la empatía, y la adaptación adecuada del propio comportamiento en cada contexto.

En la última etapa, la integración de las diferencias culturales es el estado en el cual la experiencia de uno mismo se amplía para incluir el movimiento dentro y fuera de diferentes visiones del mundo cultural. Un individuo interpreta sus identidades en los márgenes de dos o más culturas y no son centrales para ninguno.

En resumen, en la fase etnocéntrica, uno puede experimentar la negación y la existencia de diferencias culturales, la defensa contra las diferencias o la minimización de su importancia. Por otra parte, en la fase etnorelativa, uno percibe y acepta la diversidad cultural desde una postura más alternativa, adapta comportamientos adecuados en contextos diferentes e integra visiones distintas para hacer las interpretaciones. De acuerdo con su modelo, el desarrollo de la competencia intercultural no sólo requiere el cambio

gradual de actitudes y cognición, sino también la habilidad comportamental.

Asimismo, el modelo de Bennett se enfoca en las diferencias culturales y cómo afrontarlas a través de una serie de proceso de adaptación cultural. La sensibilidad intercultural, pues, es una habilidad de identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer et al., 2003:422). De hecho, la definición de la sensibilidad intercultural coincide con otros expertos y autores como Chen (1989, 1990, 1992), Hammer (1989), Lustig & Koester (1996), Martin y Hammer, (1989), Ruben (1976, 1988), Ruben y Kealey (1979), Spitzberg, (1989) y Wiseman y Koestler (1993).

El modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (DMIS) fue creado por Bennett (1986, 1993b). Se desarrolló *the Intercultural Development Inventory* (el Inventario de desarrollo intercultural, IDI) por Hammer et.al. (2003) bajo el modelo de sensibilidad intercultural de Bennet con el fin de medir las orientaciones de diferencias culturales.

El primer modelo de la sensibilidad intercultural de Bennett eran de seis etapas, que son Negación, Defensa (y su alternativa, Inversión), Minimización, Aceptación, Adaptación e Integración (Marginalidad encapsulada solamente). Tras hacer el análisis factorial confirmatorio, se quedaron estas cinco dimensiones: Negación/Defensa, Cambio, Minimización, Aceptación/ Adaptación y Marginalidad encerrada.

Este instrumento ha sido validado bajo dos procedimientos. En la primera fase, se realizó una serie de entrevistas abiertas de tipo cuantitativo con 40 participantes de distinta edad, varios países y diferentes referentes culturales que dio lugar a una lista de unos 200²⁸ juicios. Así la primera versión del instrumento IDI tuvo 60 ítems y se fue desarrollando. En la segunda fase, se consolidó la dimensión entonétrica y etnorelativa de la escala. A través de una serie de pruebas pilotos, finalmente esta medida consta de 50 ítems para evaluar las

²⁸ Con esta lista se fue revisando los ítems y modificando los ambiguos que al final se clasificaron los cinco elementos para evaluar a qué fase de la competencia intercultural pertenecen los entrevistadores.

cinco etapas de la sensibilidad intercultural²⁹:

- (a) La escala de denegación y defensa (13 ítems)
- (b) La escala de cambio (9 ítems)
- (c) La escala de minimización (9 ítems)
- (d) La escala de aceptación y adaptación (14 ítems)
- (e) La escala de marginalidad encerrada (5 ítems)

El resultado final de esta serie de pruebas pilotos fue: (a) el Alfa de Alfa de Cronbach de la escala de denegación y defensa fue 0.85, (b) el Alfa de Alfa de Cronbach de la escala de cambio fue 0.80, (c) el Alfa de Alfa de Cronbach de la escala de minimización fue 0.83, (d) el Alfa de Alfa de Cronbach de la escala de aceptación y adaptación fue 0.84, y (e) el Alfa de Alfa de Cronbach de la escala de marginalidad encerrada fue 0.80.

Este instrumento ha sido aplicado y se ha comprobado su validez en muchas investigaciones científicas (Bennett, 1986, 1993; Hammer, Bennett y Wiseman, 2003) y se ha utilizado en numerosos trabajos recientemente (Straffon, 2003; Klak y Martin, 2003; Anderson, Lawton, Rexeisen y Hubbard, 2006). A pesar de la fiabilidad y validez, no se usará este instrumento en nuestro estudio por su visión más bien evolutiva y no se ajusta a los objetivos que nos planteamos en esta investigación.

4.1.4.El modelo de la sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000)

El apartado 3.4. del marco teórico (cf. supra. I.3.3.2.) hemos visto la definición sobre la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta, en éste vamos a profundizar en los tres aspectos para el desarrollo de la competencia intercultural que describen estos autores: la conciencia intercultural, la sensibilidad intercultural y la habilidad intercultural. En concreto, describieron 13 elementos que parten de la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva y la dimensión comportamental de la competencia intercultural.

²⁹ Para consolidar la validez de IDI, revisaron el resultado con otras dos escalas modificadas: modelo Worldmindedness, de Sampson y Smith (1957) y aprehensión intercultural, de Stephen y Stephen (1985).

La dimensión cognitiva	La dimensión afectiva	La dimensión comportamental
La autoconciencia	El autoconcepto	Las habilidades de mensaje
La conciencia cultural	La autorregulación	La auto-revelación adecuada
	La empatía	La flexibilidad comportamental
	La apertura de mente	El manejo de la interacción
	La actitud de no juzgar	
	Implicación en la interacción	

Tabla 16: Resumen del modelo de la sensibilidad intercultural (según Chen y Starosta, 2000)

La conciencia intercultural es la dimensión cognitiva de la competencia intercultural que se refiere a la comprensión de que las convenciones culturales afectan a los pensamientos y comportamientos de los seres humanos. Chen y Starosta (1996) clasifican dos elementos de la conciencia intercultural: la auto-conciencia (*self-awareness*) y la conciencia cultural (*cultural awareness*). La primera se refiere al conocimiento de su propia cultura y su identidad personal, mientras que la segunda implica la comprensión de cómo las culturas varían. Vilà (2006:265) indica que el proceso de concienciación cultural no sólo promueve la comprensión de la variedad cultural sino también los sentimientos positivos hacia la coexistencia.

La dimensión afectiva responde a la sensibilidad intercultural que se refiere al deseo emocional de una persona de adquirir conocimiento, apreciar y aceptar diferencias culturales. Chen y Starosta, partiendo de las tres dimensiones, propusieron los siguientes elementos de la sensibilidad intercultural:

- (a) El autoconcepto (*self concept*): está basado en la manera de verse a uno mismo. Esto implica conceptos como la autoestima y la visión optimista que puede aumentar la

confianza en las interacciones (Chen y Starosta, 1996, 2000).

- (b) La autorregulación (*self-monitoring*): se refiere a la habilidad de regular comportamientos de acuerdo con el contexto en que se encuentra. Chen (1997:8) toma las palabras de Snyder (1974) diciendo que personas con alta autorregulación son más capaces de acertar en sus comportamientos durante las interacciones sociales. Además, ajustan sus comportamientos en diferentes contextos y son más competentes en las comunicaciones.
- (c) La empatía (*empathy*): es el elemento central en desarrollo de la sensibilidad intercultural. Se refiere al proceso de proyectarse uno mismo en la visión del mundo de otra persona, ponerse en el lugar del otro y sentir lo que sienten los demás.
- (d) La apertura de mente (*open-mindedness*): es la disposición de un individuo para explicarse él mismo y aceptar las explicaciones de otras personas. Chen y Starosta (1996, 2000) indican que esta disposición no sólo favorece la aceptación de los demás, sino también el aprecio, el reconocimiento y la aceptación de visiones e ideas diferentes en la interacción intercultural.
- (e) La actitud de no juzgar (*non-judgmental*): se refiere a la habilidad de estar dispuesto a escuchar perspectivas de personas procedentes de culturas diferentes y no ponerlas en tela de juicio sin tener información suficiente. Esto ayuda al individuo culturalmente sensible a establecer buenas relaciones con personas de distinta cultura (Chen y Starosta, 2000).
- (f) La implicación en la interacción (*interaction involvement*): Es la capacidad que permite a las personas percibir los asuntos y situaciones en las que se encuentran implicados. Estos autores argumentan que ser sensible (*responsive*), perspicaz (*perceptive*) y estar atento (*attentive*) permiten que las personas con sensibilidad intercultural reciban y entiendan mejor el mensaje, sepan el turno de interacción, e

iniciar y terminar una interacción intercultural fluida y apropiadamente (Chen y Starosta, 1997).

La habilidad intercultural es la dimensión comportamental que se refiere a la capacidad de cumplir fines comunicativos cuando se conversa con personas de diferentes culturas. Contiene cuatro elementos: habilidades de mensaje (*message skills*), auto-revelación adecuado (*appropriate self-disclosure*), flexibilidad comportamental (*behavioral flexibility*), manejo de la interacción (*interaction management*) (Chen y Starosta, 1996, 1998, 1999, 2000).

- (a) Las habilidades de mensaje (*message skills*) engloban conocimientos lingüísticos y culturales y la capacidad de utilizar mensajes adecuados para responder a otros.
- (b) La auto-revelación adecuada (*appropriate self-disclosure*) se refiere a la revelación de información adecuada sobre uno mismo para reducir la incertidumbre de los interlocutores y que éstos se sientan cómodos.
- (c) La flexibilidad comportamental (*behavioral flexibility*) es la capacidad de adaptarse a situaciones y contextos diferentes a través de la selección de comportamientos apropiados.
- (d) El manejo de la interacción (*interaction management*) implica la capacidad de mantener interacciones utilizando turnos de habla apropiados, y de iniciar y terminar una conversación adecuadamente.

Como conclusión, estos elementos se interrelacionan entre sí. La conciencia cultural de la dimensión cognitiva como base de la competencia intercultural debe ir acompañada de la sensibilidad intercultural de la dimensión afectiva para alcanzar la auténtica comprensión intercultural. En otra palabra, para llevar a cabo una comunicación intercultural eficaz se requiere que un individuo tenga conciencia, sensibilidad y habilidad intercultural.

A partir de dichos conceptos, Chen y Starosta (2000) desarrollaron un instrumento y pusieron en práctica tres fases para validar este instrumento de medición de la sensibilidad intercultural. Primero, se crearon los ítems, una vez diseñado el instrumento se pasó y, finalmente, se evaluaron los resultados obtenidos aplicando el análisis factor. Después de estas tres fases, se validó este instrumento de medida. Obtuvieron un alto puntaje del Alfa de Cronbach 0.86. Como se puede ver en el apartado 4.1.7. (cf. infra. I.4.1.7.), hasta la actualidad, este modelo se ha utilizado en varios estudios y se ha adaptado en numerosas ocasiones, todos han confirmado la validez y la fiabilidad.

La escala de sensibilidad intercultural³⁰ de Chen y Starosta está compuesta de 24 ítems de escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. A través del análisis factorial se identificaron cinco factores básicos:

- (a) La implicación en la interacción (Interaction Engagement): 7 ítems
- (b) El respeto por las diferencias culturales (Respect for Cultural Difference): 6 ítems
- (c) La confianza en la interacción (Interaction Confidence): 5 ítems
- (d) La capacidad de disfrute en la interacción (Interaction Enjoyment): 3 ítems
- (e) La atención en la interacción (Interaction Attentiveness): 3 ítems

4.1.5.El modelo de los instrumentos de comunicación intercultural (VILÀ³¹, 2005)

El modelo de Vilà está formado por tres instrumentos: a.) la escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta, b.) el test de la competencia comunicativa intercultural³² y c.) el instrumento de datos personales. El modelo de Vilà tiene como objetivo medir la de

³⁰ Hicieron varias pruebas en Estados Unidos que incluyó cinco aspectos para medir la sensibilidad intercultural. La versión original contó con 73 ítems para evaluar las seis características de la sensibilidad intercultural y fueron eliminando en la primera fase de experimento. En la segunda fase, después del análisis se quedaron 44 ítems. Finalmente, escogieron las 24 ítems más apropiadas para este instrumento de medida.

³¹ Ruth Vilà es profesora de la Universidad de Barcelona. Su área de Conocimiento es de métodos de investigación y diagnóstico en educación y pertenece al grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) y de Instituto de Investigación en Educación

³² Como hemos visto, hay expertos en la comunicación intercultural que usan la competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural de forma indistinta. Esta autora utiliza el término “competencia comunicativa intercultural” para su modelo.

la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión comportamental de la competencia comunicativa intercultural. Los componentes de cada dimensión son:

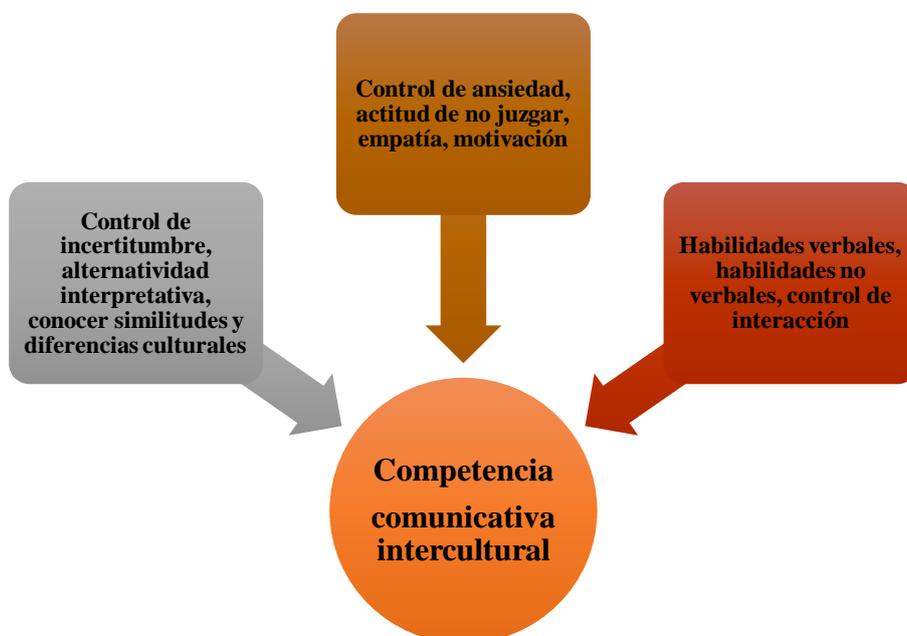


Figura 7: Modelo de la competencia comunicativa intercultural (según Vilà, 2005)

Como se puede observar, la dimensión cognitiva incluye el control de incertidumbre³³, la alternatividad interpretativa y los conocimientos de las similitudes y diferencias culturales. La dimensión afectiva engloba aspectos como el control de ansiedad, la actitud de no juzgar, la empatía y la motivación. La dimensión comportamental incluye las habilidades verbales, las habilidades no verbales y el control de interacción (cf. I. supra. I. 3.3.3.).

Con el fin de medir las tres dimensiones de la competencia comunicativa intercultural, Vilà (2006) adaptó la escala de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta con las siguientes modificaciones para adaptar al perfil de sus encuestados escolares: a.) hizo la traducción

³³ En el apartado 3.3. del marco teórico de este estudio se ha explicado la relación íntima de las tres dimensiones de la competencia intercultural. Asimismo, Gudykunst y Chen y Starosta argumentan que la incertidumbre de la dimensión cognitiva puede afectar el estado emocional de los conversadores.

lingüística al castellano y las expresiones del contexto cultural de Cataluña porque la versión de la escala original está en inglés y, b.) hizo una adaptación del nivel de dificultad de los ítems para estudiantes de 12-14 años de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria porque la versión original estaba validada para los encuestados universitarios.

Vilà (2006) pasó la escala de sensibilidad intercultural a los entrevistadores con la versión de 24 ítems de Chen y Starosta en las pruebas pilotos que finalmente eliminó dos ítems. Su versión definitiva de la escala de sensibilidad intercultural de la dimensión afectiva engloba los siguientes factores:

- (a) Implicación en la interacción
- (b) Respeto ante las diferencias culturales
- (c) Confianza
- (d) Grado en que disfruta de la interacción
- (e) Atención durante la interacción

Por otro lado, se creó el test de competencia comunicativa intercultural que incluye la dimensión cognitiva y conductal. Su test de competencia intercultural se fue modificado después de realizar tres pruebas piloto. La versión original contó con 50 ítems. Se fueron eliminando las que la autora no consideraba pertinentes hasta que finalmente quedaron 18 ítems que son preguntas de casos con cuatro opciones.

En él hay nueve casos sobre la competencia cognitiva y nueve casos sobre la competencia comportamental en los que se evalúan las habilidades verbales, habilidades no verbales y elementos culturales.

El test de competencia comunicativa intercultural implica los siguientes cuatro aspectos:

- (a) Rechazo hacia la comunicación intercultural
- (b) Etnocentrismo
- (c) Ignorancias o desconocimiento de las diferencias interculturales

(d) Competencia intercultural

Además, los objetivos de este test son los siguientes (2005:282):

- (a) Evaluar el grado de capacidad para interpretar de forma adecuada aspectos de la comunicación verbal y no verbal del interlocutor en contextos multiculturales, así como la incidencia de algunos elementos culturales en la comunicación intercultural.
- (b) Evaluar el grado de capacidad para tener un comportamiento flexible ante la comunicación tanto en el ámbito verbal como no verbal, y ante aquellos elementos culturales que también inciden en la comunicación.

Además de los instrumentos mencionados, también incluye un pequeño cuestionario de identificación de 14 ítems. Se recogen datos de identificación como el lugar de nacimiento del alumnado y de sus padres, el sexo, la edad, los años de residencia en Catalunya, etc. y aspectos como el dominio lingüístico de diferentes idiomas y en distintos contextos y el contacto intercultural con personas de otras culturas.

Vilá llevó a cabo su experimento con una muestra de 638 estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) escolarizados en siete centros de la comarca del Baix Llobregat. El resultado revela que a.) el grupo en el contexto escolar tiene bastante nivel en sensibilidad intercultural pero la competencia comunicativa intercultural no es muy elevada y, b.) existen diferencias de género en cuanto a la sensibilidad intercultural. Las chicas tenían una mayor sensibilidad intercultural que los chicos³⁴.

4.1.6.El modelo integral de la competencia comunicativa intercultural (Arasaratnam³⁵, 2006)

³⁴ Para saber más resultados de su experimento, consulte su tesis doctorado.

³⁵ Es directora de Aprendizaje y Desarrollo de Facultad en Alphacrucis College. Su principal área de especialización es la comunicación intercultural, particularmente la competencia intercultural y el comportamiento de búsqueda de contacto intercultural. Como la autora anterior, esta autora

Uno de los modelos de la competencia comunicativa intercultural más reciente es el Intercultural Communication Competence Instrument (el instrumento de la competencia comunicativa intercultural, ICCI) de Arasaratnam and Doerfel (2005). Como otros investigadores, Arasaratnam (2006) afirma que un individuo interculturalmente competente tiene conocimiento sobre otras culturas y sabe aplicarlo apropiada y eficazmente en sus comportamientos. Asimismo, sostiene que esa persona competente en un encuentro intercultural podría ser competente en otro contexto intercultural.

Arasaratnam y Doerfel's (2005) encontraron que aquellos que fueron identificados como comunicadores interculturales competentes (desde el punto de vista del otro) poseían cinco cualidades en común: empatía, experiencia/entrenamiento intercultural, motivación, actitud global y capacidad de escuchar bien en conversación:

- (a) La empatía (*empathy*) implica la motivación y dimensión cognitiva de un individuo hacia otro, incluyendo la habilidad de sentir una percepción precisa y una respuesta apropiada hacia otra persona hacia al entorno social.
- (b) La experiencia o formación intercultural (*intercultural experience/training*) influye en las actitudes y en la motivación e interés hacia gente de otras culturas.
- (c) La motivación (*motivation*) se refiere al interés, la implicación, la participación y la disposición de hablar, de comprender y de ayudar.
- (d) La habilidad de escucha (*listening skills*) se trata de la disposición de dedicarse a escuchar sobre otras culturas y sus diferencias.
- (e) La actitud positiva hacia otras culturas (*positive attitude toward other cultures*) hace referencia a las personas que tienen la mente abierta hacia otras, son buenas comunicadoras, demuestran interés en las diferencias y son conscientes de la diversidad cultural y están dispuestas a estar inmensas para poder discriminarla.

también utiliza el término “competencia comunicativa intercultural” para su modelo.

Arasaratnam and Doerfel (2005) incluyeron estas cinco características a partir de los resultados obtenidos en entrevistas realizadas a personas de 15 países³⁶ diferentes que tenían que describir un individuo interculturalmente competente.

Para consolidar el instrumento y medir la competencia comunicativa intercultural, Arasaratnam y Doerfel (2005) crearon un nuevo instrumento en el que se cuenta con 15 ítems (5 ítems para la dimensión cognitiva, 5 ítems para la dimensión comportamental y 5 ítems para la dimensión afectiva.). Partiendo de la idea de las dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales, el instrumento se diseñó con cinco elementos para abordar cada una de estas tres dimensiones. No se especificó a qué dimensión pertenece cada elemento como los modelos anteriores, es un instrumento que consta de cinco elementos para medir conjuntamente la competencia comunicativa intercultural.

A partir de los ítems, se evalúa la habilidad de ejecutar comportamientos de un individuo que tiene que ver con la competencia interpersonal e intercultural, como por ejemplo, la intención de buscar interacciones con gente de otras personas, la adaptación de comportamientos o cambio de patrones comunicativos según los interlocutores y la implicación en el establecimiento de amistad con persona de otra cultura. Además de las tres dimensiones, en una reciente prueba empírica, Arasaratnam (2007) incorporó el elemento etnocentrismo para evaluar la competencia comunicativa intercultural.

Los siguientes instrumentos empleados son de tipo Likert con siete puntos:

- (a) La actitud positiva hacia otras culturas (*positive attitude toward other cultures*): instrumento modificado de la escala Remmers, Gage y Rummel's (1960): 8 ítems
- (b) El etnocentrismo (*Ethnocentrism*): la escala de Neuliep 2002; Neuliep, Chaudoir y McCroskey (2001): 22 ítems
- (c) La motivación (*motivation*): de la versión Arasaratnam's (2006): 4 ítems

³⁶ Ellos procedían de Estados Unidos, Bahamas, Bosnia, China, Burkina Faso, India, Egipto, Ghana, Indonesia, Costa de Marfil, Malasia, Japón, Noruega, Nigeria y Filipina.

- (d) La implicación en la interacción (*Interaction involvement*): instrumento adaptado de la versión de Cegala's (1984): 8 ítems
- (e) La competencia comunicativa intercultural (*Intercultural communication competence*): un nuevo instrumento de Arasaratnam's (2009): 15 ítems

En concreto, el nuevo instrumento, cuenta con 52 ítems: actitud hacia otras culturas (8 ítems), etnocentrismo (22 ítems), motivación (4 ítems), implicación en la interacción (8 ítems), competencia comunicativa intercultural³⁷ (10 ítems).

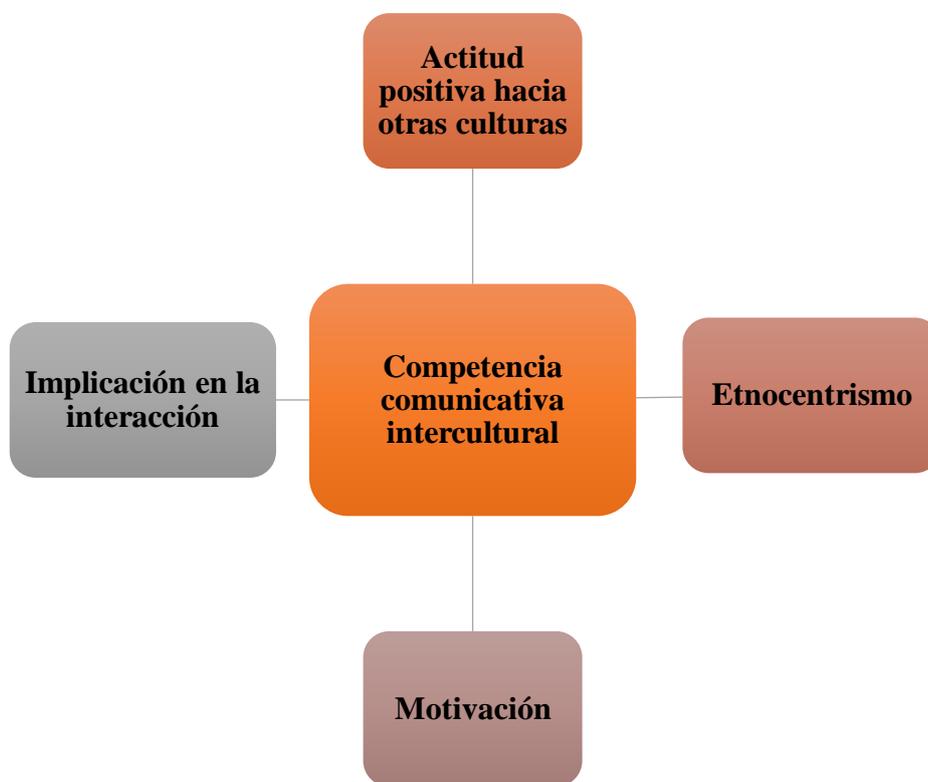


Figura 8: Instrumento de medida de competencia intercultural (según Arasaratnam, 2007)

Para validar su nuevo instrumento, la autora investigó las relaciones entre la variable *Actitud hacia otras culturas*, *Etnocentrismo*, *Motivación* e, *Implicación en la interacción*, y su nueva medida de competencia comunicativa intercultural en el estudio. El resultado

³⁷ Tras las pruebas iniciales, se eliminaron 5 ítems impertinentes y la versión final cuenta con 3 ítems de la dimensión cognitiva, 3 de la dimensión afectiva y 4 ítems de la dimensión comportamental.

pone de relevancia que la actitud positiva hacia otras culturas, la motivación y la implicación en la interacción tienen relación positiva con la competencia comunicativa intercultural, mientras que el etnocentrismo tiene relación negativa con la competencia comunicativa. Es decir, cuanto menor nivel de etnocentrismo que tiene un individuo, mayor nivel de la competencia comunicativa intercultural.

A pesar de haber sido experimentado en pruebas empíricas iniciales y haberse utilizado con otras variables relacionadas en el estudio para probar la validez de la nueva medida, en presente investigación no se aplica este instrumento porque, por una parte, la autora afirma que es importante volver a probar el instrumento original de 15 elementos para comprobar si los resultados del análisis factorial se debieron a las particularidades del grupo seleccionado de participantes (Arasaratnam, 2009). Por otra parte, otra limitación de este instrumento es por el idioma. Muchos de los participantes no eran hablantes nativos de inglés y es difícil determinar si todos los elementos se tradujeron bien para cada participante.

4.1.7.Revisión de los modelos de la competencia intercultural

Tras hacer una revisión de los modelos sobre la competencia intercultural, se puede constatar la la complejidad que supone la caracterización de la competencia intercultural por siguientes aspectos que dificultan serían:

- (a) Solapamiento de los componentes. Es difícil discernir si tal componente pertenece a una dimensión o puede que pertenezca a dos dimensiones.
- (b) Relación estrecha de los componentes. Los componentes de las dimensiones no se pueden afirmar ni decir cuál de ellos es el más imprescindible para el desarrollo y la adquisición de la competencia intercultural.
- (c) Interacción entre los componentes. Se puede identificar las dimensiones y componentes pero es difícil saber cómo interactúan y se interrelacionan. Las

habilidades y actitudes se interrelacionan entre sí. De hecho, hay modelos que incluyen la habilidad de empatizar en el elemento afectivo, mientras que otros la incluyen en el elemento comportamental.

- (d) La diversidad terminológica. Hay modelos que denominan la dimensión comportamental como una habilidad, mientras que otros la denominan como una destreza.
- (e) El aspecto contextual de la dimensión comportamental. La habilidad o la destreza de la dimensión comportamental no puede ser valorado sin el contexto. Es decir, puede que una habilidad sea competente en un contexto, pero que en otro sea insatisfactoria.

De las grandes aportaciones teóricas y los instrumentos de medida validados que se han presentado en este capítulo, descartamos para nuestro estudio los modelos de Gudykunst, McCroskey y Neuliep y Bennett, dado que estos estudios sólo se han focalizado en el estudio de aspectos afectivos de la comunicación intercultural.

El modelo de Gudykunst, McCroskey y Neuliep parece haber privilegiado la ansiedad e incertidumbre como emoción básica en sus instrumentos de medida. El modelo de Bennett se basa en la diversidad intercultural, teniendo en cuenta las experiencias interculturales y contactos con personas de otra cultura. De ahí se evalúa la fase de la sensibilidad intercultural que uno tiene.

Los modelos mencionados miden la competencia intercultural de manera evolutiva y ponen el énfasis en la dimensión afectiva de los interlocutores. Desde este punto de vista, esto no se ajusta a los objetivos que nos planteamos en este presente estudio, ya que este estudio no estudia diferentes estadios del desarrollo de la competencia intercultural, sino que la evalúa de manera transversal. Por otra parte, otros elementos que no sólo son de la dimensión afectiva, por lo tanto en esta investigación se incluyen otros elementos para medir la competencia intercultural.

Asimismo, consideramos que el aspecto *ansiedad*, que incluyen en estos modelos en la dimensión afectiva, es un aspecto que se puede compensar utilizando los conocimientos, estrategias o habilidades para superarlos y llegar a cabo una comunicación intercultural eficaz.

Respecto al modelo de Arasaratnam, es una medición muy amplia y cuenta con aspectos importantes como empatía, experiencia intercultural, actitud global, motivación, capacidad para escuchar bien en las conversaciones, etc., pero en su defecto no focaliza explícitamente en los que considero que son centrales, como por ejemplo, el respeto hacia otras culturas o la conciencia intercultural, aspectos pilares fundamentales a la hora de medir la competencia intercultural. Asimismo, es una medición que hasta la actualidad no tiene tantos estudios en profundidad como la medición de Chen y Starosta porque precisamente es bastante nuevo. Por estos motivos, no lo utilizaremos. Y no focaliza explícitamente en los aspectos centrales.

En relación con el modelo de Vilà, es un modelo que fue modificado desde el modelo de Chen y Starosta, proponiendo un nuevo instrumento para medir la competencia cognitiva y comportamental. No obstante, no obtuvo el resultado que se esperaba mediante su nuevo instrumento. De hecho, tuve un encuentro con la autora y ella misma me recomendó no aplicar este instrumento en el presente estudio.

El modelo que se va a utilizar es el modelo de la dimensión afectiva de Chen y Starosta para una parte de la propuesta de modelo de esta investigación (cf. infra. I. 5.). Es muy completo y su dimensión afectiva es la más adecuada para presente investigación por las siguientes razones:

a.) Este modelo incluye la dimensión afectiva, la cognitiva y la comportamental para el desarrollo de la competencia intercultural. Los autores no consideran la dimensión afectiva como la que tiene mayor peso y las tres dimensiones están a la par en las comunicaciones

interculturales. Por ello, en el caso de la dimensión únicamente utilizaremos el de Chen y Starosta la parte de la dimensión afectiva.

Desde nuestro punto de vista, la comunicación intercultural es una comunicación entre gente de diferentes contextos culturales. Sin conocimientos, conciencia y habilidades interculturales suficientes no se logrará una comunicación exitosa.

b.) Es una medición que ha sido aplicada en diferentes contextos educativos. Asimismo, no sólo se ha utilizado en las universidades, sino también en los centros de educación obligatoria en varios países.

Chen y Starosta (2000) hicieron una investigación con el modelo en Estados Unidos. Más adelante, otra segunda investigación se hizo en Alemania. En ambos estudios se confirmaron la estructura factorial de cinco elementos. Más adelante, Fritz, Möllenberg y Chen (2002, 2003) replicaron este modelo con estudiantes alemanes y estadounidenses. Con respecto a la aplicación en España, , los estudios sobre sensibilidad intercultural son muy escasos, y algunos de los que se han hecho en el país se han basado en el modelo de Chen y Starosta y han arrojado conclusiones válidas. Como ya hemos visto anteriormente, uno de los estudios de la evaluación de la competencia intercultural en España es el de la profesora Vilà de la Universidad de Barcelona, que adaptó el modelo de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (cf. supra. I. 4.1.5.).

También Aguaded (2006) aplicó el modelo de la sensibilidad de Chen y Starosta con el fin de identificar carencias y necesidades en el desarrollo de la sensibilidad intercultural en alumnado de primer ciclo de ESO, hizo una investigación con 386 alumnos inmigrantes y 216 alumnos autóctonos de la provincia de Huelva. Los resultados revelaron que el alumnado parece disfrutar de la relación intercultural y que se producen interacciones positivas; se encontraron diferencias entre el alumnado que siempre había residido en Andalucía y el que no lo había hecho. Los alumnos que no habían vivido de forma migratoria poseían una menor sensibilidad intercultural.

Sanhueza Henríquez y Cardona Moltó (2009) de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica en Murcia también aplicaron el modelo de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta. Estos autores realizaron un estudio en el que participaron 198 alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto cursos de educación primaria de dos colegios públicos de la provincia de Alicante. Los resultados mostraron que los estudiantes tenían una buena sensibilidad intercultural, pero asociada a una actitud pasiva hacia la interacción, resultados que se interpretan por la existencia de un pluralismo superficial.

Otra aplicación del modelo de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta fue realizada por Vázquez et.al (2009) para evaluar la sensibilidad intercultural de la población andaluza de las provincias Sevilla, Cádiz, Málaga y Jaén. En ella participaron 415 personas residentes en la Comunidad Autónoma de Andalucía cuya edad estaba comprendida entre los 18 y 30 años. Los resultados mostraron que los jóvenes andaluces tenían una mayor sensibilidad intercultural que el resto de la población, especialmente, en la dimensión relacionada con la percepción de dificultades en la interacción con personas de otras culturas.

En cuanto a su aplicación en el mundo oriental, aunque la comunicación intercultural se ha desarrollado recientemente y todavía es un concepto bastante nuevo en Asia, el instrumento de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta ha sido aplicado por varios investigadores en países como Malasia, China, Tailandia, Hong Kong, Irán (Rahimi.2011), Taiwan, Filipinas, y Corea. Por ejemplo, Wu (2013) utilizó este instrumento para estudiantes del Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Gao Yuan en Taiwán. Peng (2005) lo aplicó para estudiantes cuya especialidad era lengua inglesa y no inglesa del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad ShanTou, un grupo de empleados de una empresa americana del distrito ShanTou y un grupo de estudiantes de la Universidad Kasetsart de Tailandia. Yang (2003) lo utilizó para medir la competencia intercultural de los estudiantes de master de la Universidad FuDan.

En definitiva, el modelo de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta está contrastado

por varios estudios en diferentes contextos culturales (Friz, Möllenberg y Chen, 2002; Vilà, 2005; Peng, 2006a, 2006b, 2007; Peng, Rangsihaht y Thaipakdee, 2005; Wu, 2006; Wu, 2009a, 2009b; Zhou, 2007; Zhou y Peng, 2007).

c.) Los resultados de los estudios que se acaban de mencionar han obtenido alto nivel de fiabilidad.

Su modelo de la dimensión afectiva se ha difundido en diversos contextos educativos y países. Desde este punto de vista, como la población de esta investigación es diferente a los estudios realizados anteriormente, la propuesta de modelo la adaptaremos el presente modelo de la competencia intercultural comprende el instrumento de la dimensión afectiva de Chen y Starosta junto y otro instrumento de medida que se detallarán en el siguiente apartado para complementar nuestro interés y ajustar a los objetivos de esta investigación.

En cuanto a la dimensión cognitiva, no usaremos la medición cognitiva de Chen y Starosta, porque se centra más en los valores culturales estadounidenses y no se ajusta a los objetivos de esta investigación³⁸. Asimismo, consideramos que la conciencia intercultural tiene que ver con los conocimientos declarativos del mundo, no sólo con los conocimientos culturales de un sólo país. De este modo, utilizaremos otro instrumento para la evaluación de la dimensión cognitiva que se especificará en el apartado 5.1.2. (cf. I.5.1.2.).

En cuanto a la dimensión comportamental, esta investigación no se pretende medir la dimensión comportamental por las siguientes dos razones:

a.) Por un lado, como indica Spitzberg y Cupach (1984), que un individuo sea interculturalmente competente en una situación concreta, no significa que lo sea en otro contexto intercultural.

En otras palabras, un individuo puede ser competente en la interacción con un interlocutor, pero esto no sienta un precedente en la interacción con otros, dado que depende siempre de una serie de circunstancias inherentes a esa persona con la que interactúa. La competencia

³⁸ Para mayor información, véase el anexo 6.

intercultural varía en función del contexto cultural en el que se encuentra; del lugar donde se da ese encuentro comunicativo; del motivo de esa comunicación; del grado de comprensión y de las relaciones entre los interlocutores; de la motivación e interés personal de los interactuantes, etc.

b.) Por otro lado, ya que nuestro instrumento es de tipo *self-report*, no es apropiado para medir los comportamientos humanos, sino más bien para evaluar las actitudes y conocimientos declarativos (Gabrenya, Griffith, Moukarzel, Pomerance y Reid, 2012). Desde este punto de vista, para medir la dimensión comportamental, se necesitaría otro tipo de estudio, que este estudio no es observable por ser un instrumento de autoevaluación.

4.2. Instrumentos de la competencia intercultural

Una vez elegido el modelo de la dimensión afectiva de Chen y Starosta como instrumento de medida, nos hacía falta algún instrumento para poder abordar el estudio de la dimensión cognitiva y complementar otros aspectos de la dimensión afectiva.

Por una parte, el modelo de Chen y Starosta no evalúa la predisposición comunicativa de la dimensión afectiva. Por otra parte, se requiere un instrumento que evalúa la conciencia intercultural de la dimensión cognitiva, ya que se centra en los valores culturales estadounidenses (cf. I. 4.1.7.) Por ello, en este apartado se presentan unos instrumentos diagnósticos como una recopilación sobre la competencia intercultural de manera esquemática.

Existen múltiples medidas e instrumentos, pero en la siguiente tabla sólo hemos recogido los más relevantes y los que se han utilizado en diferentes países para examinar la competencia intercultural.

Capítulo 4.(PRESENTACIÓN DE LOS)MODELOS TEÓRICOS E INSTRUMENTOS PARA EVALUAR
LA COMETENCIA INTERCULTURAL

Instrumento de medida	Objetivo (enfoque)	Número total de ítems/ tipo de escala
Multicultural Personality Questionnaire- MPQ (Van der Zee & Brinkmann, 2004; Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000)	Medir la eficacia multicultural sin habilidades comunicativas.	78 ítems: <ul style="list-style-type: none"> • empatía cultural (14 ítems) • apertura de mente (14 ítems) • iniciativa social (17 ítems) • estabilidad emocional (20 ítems) • flexibilidad (13 ítems)
Intercultural Adjustment Potential Scale- IAPS (Matsumoto, LeRoux, Ratzla , Tatani, Uchida, Kim et al., 2001)	Evaluar las diferencias individuales de acuerdo con sus habilidades de adaptarse a otra cultura.	55 ítems: <ul style="list-style-type: none"> • regulación emocional • apertura de mente • flexibilidad • pensamiento crítico
Cross-Cultural Adaptability Inventory- CCAI (Kelly & Meyers, 2011)	Medir la habilidad de adaptarse a otra cultura y la disposición de uno para interactuar con personas de otra cultura.	50 ítems: <ul style="list-style-type: none"> • resistencia emocional (18 ítems) • flexibilidad y apertura de mente (15 ítems) • agudeza de percepción (10 ítems) • autonomía personal (7 ítems)
Culture Shock Inventory- CSI (Reddin, 1994; Paige et al., 2003)	Medir el grado de experiencias directas con gente de diferentes culturas. Incluyen las habilidades lingüísticas, la apertura de mente, y sus experiencias y conocimiento hacia alguna cultura concreta.	80 ítems <ul style="list-style-type: none"> • el grado de etnocentrismo occidental • experiencia intercultural • flexibilidad conductal • experiencia de cutluras determinadas • conocimiento cultural general • comportamientos culturales en general • sensibilidad interpersonal

Capítulo 4.(PRESENTACIÓN DE LOS)MODELOS TEÓRICOS E INSTRUMENTOS PARA EVALUAR
LA COMETENCIA INTERCULTURAL

Intercultural Sensitivity Inventory- ICSI (Bhawuk and Brislin's, 1992)	Examinar los comportamientos efectivos cuando interactúan con gente de contexto individualista y colectivista, el nivel de la apertura de mente y la flexibilidad.	46 ítems <ul style="list-style-type: none"> • contexto individualista (16 ítems) • contexto colectivista (16 ítems) • flexibilidad y apertura de mente (14 ítems)
The Intercultural Competence Profiler - ICP (Trompenaars and Wooliams, 2009)	Evaluar la competencia intercultural en contexto comercial.	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento • respeto • reconciliación • realización
Intercultural Readiness Check- IRC (Intercultural Business Improvement, 2012)	Evaluar la habilidad para establecer y mantener relaciones laborales e interpersonales con gente de diferentes culturas.	102 ítems: <ul style="list-style-type: none"> • sensibilidad intercultural (29 ítems) • comunicación intercultural (28 ítems) • establecimiento de relaciones interculturales (14 ítems) • manejo de conflicto (8 ítems) • liderazgo (15 ítems) • tolerancia hacia la ambigüedad (8 ítems)
Intercultural Competence Questionnaire- ICQ (Abe and Wiseman's, 1983 and Cui and Awa's, 1992)	Medir la competencia intercultural en los entornos organizacionales.	23 ítems: <ul style="list-style-type: none"> • habilidad interpersonal • eficacia de equipo • ambigüedad intercultural • empatía intercultural
Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence- BASIC (Ruben, 1976; Ruben and Kealey, 1979; Koester and Olebe, 1988)	Medir la competencia intercultural desde siete aspectos.	7-9 ítems: <ul style="list-style-type: none"> • respeto • postura interactiva • conocimiento • empatía • auto-control del comportamiento • gestión interacción • tolerancia a la ambigüedad

Intercultural Willingness to Communicate – IWTC (Kassing, 1997)	Examinar el papel de la predisposición de los conversadores en encuentro comunicativo con personas de diferentes razas y culturas.	6 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Disposición comunicativa
Cross-Cultural Awareness (Near R. Goodman, 1994)	Medir la conciencia intercultural en el ámbito comercial	20 ítems <ul style="list-style-type: none"> • contexto individualista • context colectivista • comunicación intercultural • conocimientos acerca a otras culturas(protocolos, normas, jerarquía social, etc.)

Tabla 17: Instrumentos de la competencia intercultural (basado en varios instrumentos)

En general, estos instrumentos de medida no parten de las tres dimensiones (afectiva, cognitiva y comportamental) de la competencia intercultural y miden la competencia intercultural desde distintos aspectos y variables según la información que se quiere obtener. Cuentan con varios ítems de tipo Likert de cinco puntos o siete puntos para evaluar los diferentes indicadores. Aunque cada instrumento mide aspectos diferentes de la competencia intercultural, corresponde a aspectos de las dimensiones de los modelos e instrumentos que se han presentado en los apartados anteriores. Veámos algunos ejemplos. Al mismo tiempo, esta recopilación nos sirve en vistasa elegir instrumentos para medir en nuestro propio experimento.

El Inventario de Choque Cultural (CSI, Reddin, 1994; Paige et al., 2003) es un instrumento que mide las características humanas específicas que se asocian con la sensibilidad intercultural, que corresponde a la dimensión afectiva. Incluyen las habilidades lingüísticas, la apertura de mente, y sus experiencias y conocimiento hacia alguna cultura concreta.

El Inventario de Sensibilidad Intercultural (ICSI, de Bhawuk y Brislin, 1992) es una herramienta útil para averiguar la conducta afectiva al tratar con personas con orientación individualista versus colectivista, su nivel de apertura hacia las diferencias culturales en encuentros interculturales, así como su flexibilidad para adaptar formas desconocidas que

reflejan las culturas y normas de otros (Bhawuk y Brislin, 1992). Aunque no especifican las tres dimensiones de la competencia intercultural, Bhawuk y Sakuda (2009) señalan que la sensibilidad intercultural es un proceso de aprendizaje cultural e involucra procesos cognitivos, afectivos y comportamentales.

El *Intercultural Competence Profiler-ICP* de Trompenaars y Wooliams (2009) distingue cuatro aspectos de la competencia intercultural: reconocimiento, respeto, reconciliación y realización. El reconocimiento es el proceso de desarrollar conciencia de la dimensión cognitiva. El proceso de reconocimiento incluye la conciencia cultural (individuos que entienden sus roles en la sociedad y en el mundo), ideas y prácticas, y dinámicas globales. El respeto de la dimensión afectiva es el proceso de mostrar aprecio por las diferencias culturales que incluye la aceptación, la autodeterminación y la dignidad humana. La reconciliación trata de resolver las diferencias culturales, es decir, reconciamos las relaciones humanas, el tiempo y la naturaleza. La realización es el proceso de implementar acciones de conciliación. De alguna manera, la reconciliación y la realización son de la dimensión comportamental, ya que se trata de emplear ciertas habilidades para resolver las diferencias culturales de forma eficaz y apropiada.

La escala de predisposición comunicativa intercultural de Kassing (1997), tiene como objetivo examinar el papel de la predisposición de los conversadores en encuentro comunicativo con personas de diferentes razas y culturas. Su escala está dividida en dos partes: la predisposición de comunicación (Willingness to Communication, WTC, por sus siglas en inglés) y la predisposición comunicativa intercultural (*Intercultural Willingness to Communication, IWTC*, por sus siglas en inglés). A continuación, se detallarán estos dos instrumentos de medida.

4.2.1. Revisión de los instrumentos de la competencia intercultural

Los instrumentos del apartado anterior tienen en común unos aspectos de los modelos mencionados en los apartados anteriores (cf. supra. I. 4.2.), como por ejemplo, la tolerancia a la ambigüedad, el respeto, la empatía, la apertura de mente y la flexibilidad. Por tanto, desde este punto de vista, se constata la importancia de estos aspectos interculturales.

Aunque todos los instrumentos del apartado anterior son eficaces de medir los aspectos

mencionados, se ha optado dos instrumentos de medida para nuestro modelo de la competencia intercultural. En concreto, se ha adaptado la escala IWTC de Kassing para completar el estudio de la dimensión afectiva y el instrumento de la conciencia intercultural de Goodman, N.R para la dimensión cognitiva.

DIMENSIÓN AFECTIVA

Las razones por las que he adaptado la escala de predisposición de comunicación a la dimensión afectiva para el instrumento integral son:^[1]_[SEP]

a.) La escala de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta no incluye la predisposición de comunicación como aspecto afectivo, pero consideramos que es uno de ellos. Porque desde nuestro punto de vista, la predisposición es una actitud o disposición de hacer algo antes de que sea el momento.

Por otro lado, el instrumento de la predisposición comunicativa intercultural (IWTC) está relacionado con el el instrumento de la predisposición de comunicación (WTC), pero son conceptualmente distintos. El IWTC se define como la predisposición de una persona a iniciar encuentros de comunicación intercultural. Es decir, se trata de la predisposición de las personas a participar en encuentros de comunicación con personas de diferentes razas y culturas (Kassing, 1997: 400). Y no sólo a la disposición de comunicación en general.

En su estudio sobre la predisposición comunicativa, Kassing (1997) constató que la persona con poca predisposición para comunicarse también presentaba una muy baja predisposición intercultural para comunicarse. Más adelante, esta autora investiga el tema de la interculturalidad. El objetivo de la investigación fue investigar si las personas varían o no en su predisposición de participar en interacciones interculturales. Para ello, se desarrolló la escala de predisposición comunicativa intercultural. La escala de 12 ítems (6 ítems de la predisposición comunicativa y 6 ítems de la predisposición comunicativa intercultural) se administró a una muestra de 390 estudiantes de último año de la carrera universitaria. El puntaje del Alfa de Cronbach obtenido de esta investigación mostró una

alta fiabilidad (.91). Asimismo, la investigación evidenció que las personas más dispuestas a las comunicaciones interculturales tienden a informar que tienen más amigos en países extranjeros.

Al mismo tiempo, su investigación ha centrado también su interés en estudiar la relación existente entre la predisposición comunicativa y la dimensión afectiva dentro de la competencia comunicativa. Kassing (1997) que indica si la predisposición comunicativa es la misma entre los miembros del mismo grupo cultural y entre los de grupos de diferentes culturas según los factores cognitivos, emotivos y comportamentales. Para ello, he adaptado la escala de predisposición comunicativa (IWTC) de Kassing (1997) con una ligera modificación.

b.) Esta escala la han usado distintos autores y se ha obtenido validez y fiabilidad.^{[1][2]}_[SEP]

La escala IWTC de Kassing (1997) fue aplicada por varios grupos tanto en los Estados Unidos como en otros países como China, Corea, and Romania (Butcher y Haggard, 2009; Lin y Rancer, 2003a, 2003b; Lin et al. 2003; Lin et al., 2005; Massengill y Nash, 2009; Roach y Olaniran, 2001) con el puntaje alfa de Cronbach entre .88 y .90, que están muy por encima del valor mínimo de .70 aceptado generalmente como valor que demuestra la fiabilidad de una escala (Field, 2009).

Por los resultados obtenidos la escala IWTC que se acaban de ver, es específica para un contexto intercultural que queremos investigar. Se usa este estudio para evaluar la dimensión cognitiva de competencia intercultural.

DIMENSIÓN COGNITIVA

Respeto a la dimensión cognitiva, he modificado el instrumento de la conciencia intercultural de Goodman, N.R (1994) que fue utilizado para la formación de la competencia comunicativa intercultural en el ámbito comercial. La razón por la que quiero adaptarla es porque esta escala consta de ítems sobre las teorías de E.T.Hall (1976) y de G.

Hofstede (1984), especialmente parte de los distintos contextos y los valores culturales. Es decir, el instrumento engloba varios aspectos como entendimiento de la importancia de la cultura, historia, geografía, tendencia de negocio, política, economía, estilo de comunicación, comunicación verbal, comunicación escrita, comunicación no verbal, formas de saludo, nombramiento, protocolos, etc. de los países. No obstante, es sólo un instrumento de medida y no tiene modelo. Este autor no definió los componentes de la conciencia intercultural ni hizo una clasificación de los ítems del instrumento de medida, por lo cual una de las aportaciones que hemos propuesto es desglosar los ítems en los distintos aspectos que conformen con las teorías culturales que, desde nuestra perspectiva, están relacionados con los temas culturales que se han especificado en el capítulo 1 del marco teórico (cf. supra. I. 1.3.). De este modo, está modificado de acuerdo con los objetivos de estudio.

En concreto, hemos suprimido algunos ítems del instrumento y hemos adaptado los diversos ítems clasificándolos: comunicación verbal, comunicación no verbal y elementos culturales, aspectos que tienen que ver con la conciencia intercultural.

Al igual que la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva ha recibido diversas dominaciones y distintos autores la incluyen en diferentes componentes (cf. supra. I. 3.3.1.). He aquí optado por denominarlo “conciencia intercultural” para nuestro instrumento de medida, dado que consideramos que la conciencia intercultural nos permite darnos cuenta de las similitudes y diferencias culturales, y de ahí tomamos la decisión. Es cierto que el instrumento de medida que proponemos es para medir cuestiones relacionadas con los conocimientos interculturales. No obstante, no partimos desde el punto de vista psicológico y evolutivo, sino desde el punto de vista pedagógico.

Esta investigación, pues, va a abordar la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva, pero no va a abordar la dimensión comportamental. No porque sea la menos importante de las tres dimensiones, sino porque consideramos que la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva favorecen al desarrollo de comportamientos adecuados, apropiados y eficaces en

comunicaciones interculturales. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, no se pueden valorar los comportamientos en una situación concreta, puesto que una persona interculturalmente competente en un contexto intercultural no significa que lo será en otra situación comunicativa, mientras que las otras dos dimensiones sí que pueden ser competentes en diferentes situaciones (cf. supra I. 4.1.7.). Para concluir, los instrumentos integrales de la competencia intercultural se basan en los siguientes tres:

- (a) La escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000)
- (b) La escala de predisposición comunicativa de Kassing's (1997)
- (c) El instrumento de la conciencia intercultural de Goodman (1994)

En el siguiente capítulo se presenta nuestra propuesta de modelo de análisis de competencia intercultural.

5. Presentación del modelo integral para la evaluación de la competencia intercultural

Tras hacer un recorrido por los modelos de diversos autores e instrumentos interculturales, se puede observar todo un panorama de los instrumentos que se han utilizado para evaluar la competencia intercultural. También se puede concluir que existen múltiples instrumentos válidos y fiables para dicha evaluación. Sin embargo, teniendo en cuenta los aspectos comentados en los modelos anteriores, ninguna de las propuestas satisface las necesidades de esta investigación, por lo que proponemos un modelo integral de la competencia intercultural de los aspectos afectivos y cognitivos. A continuación, se presentan este modelo por dimensiones, aspectos, componentes, rasgos e ítems.

5.1. Dimensiones del modelo de la competencia intercultural

El modelo integral de esta investigación parte del concepto de competencia intercultural, tal y como se ha descrito en el marco teórico de este estudio y se basa en los modelos e instrumentos de la competencia intercultural (cf. supra. I.3.3.).

De acuerdo con el concepto de competencia intercultural, propone tres componentes básicos: el cognitivo, afectivo y comportamental. De esta forma, estos tres componentes actúan de forma entrelazada simultáneamente cuando una persona se enfrenta al contacto intercultural, de modo que a mayor número de competencias y a mayor grado de desarrollo de las mismas mayor probabilidad de afrontar con éxito el encuentro y por tanto protagonizar el fenómeno de la comunicación intercultural. Concretamente, las competencias cognitivas y afectivas favorecen en sí mismas el desarrollo de las competencias comportamentales.

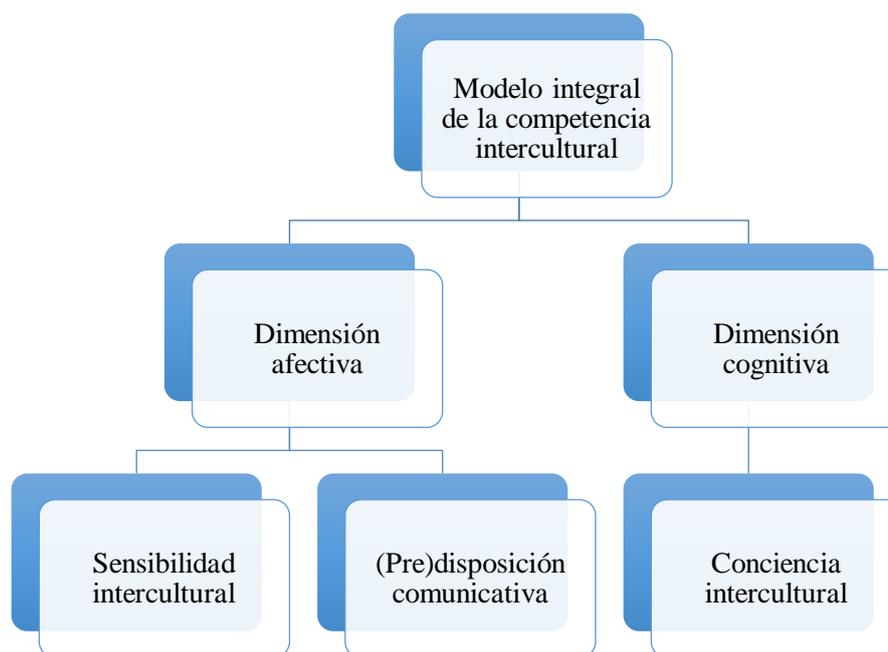


Figura 9: El modelo integral de la competencia intercultural

En la figura 9 se presenta el modelo de la competencia intercultural. El modelo consta de la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva. Las razones por las que está compuesto por estas dos dimensiones se han descrito en los apartados anteriores (cf. supra I. 4.2.1.).

Según este modelo de la competencia intercultural, la competencia intercultural se entiende como el conjunto de la sensibilidad intercultural y la conciencia intercultural, aunque dicha competencia incluye otros aspectos como el aspecto comportamental y las características individuales y contextuales. Asimismo, en el ámbito de este estudio no es viable medir la dimensión comportamental (cf. supra I. 4.1.7.).

La dimensión afectiva cuenta con la sensibilidad intercultural y la predisposición comunicativa y la dimensión cognitiva. Cada dimensión está formada por diferentes aspectos, componentes e ítems que se especificarán en los siguientes apartados.

5.1.1. Descripción de la dimensión afectiva

Como se puede ver en la figura 10, el modelo integral de la dimensión afectiva de presente investigación está formado por dos aspectos: la sensibilidad intercultural y la predisposición comunicativa.

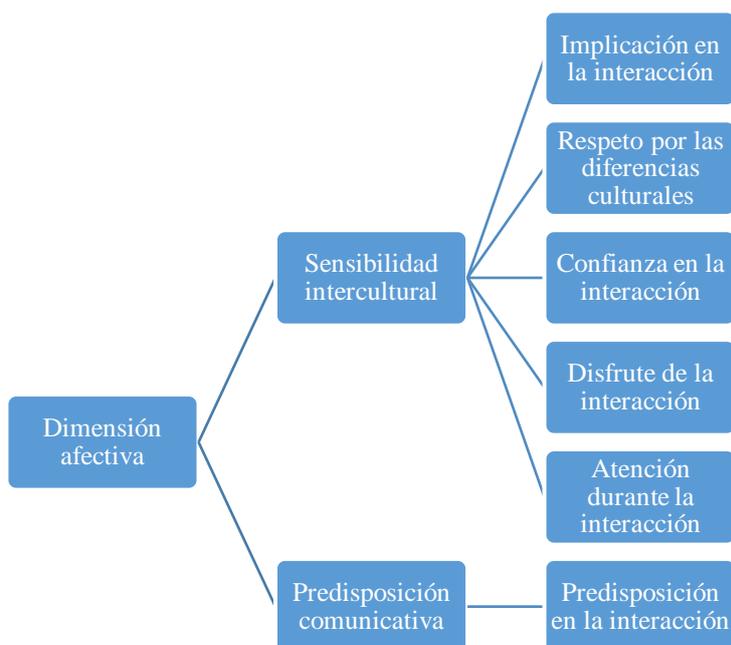


Figura 10: Los aspectos y componentes de la dimensión afectiva del modelo de la competencia intercultural

La sensibilidad intercultural incluye los siguientes componentes: *la implicación en la interacción, el respeto por las diferencias culturales, la confianza en la interacción, el disfrute de la interacción y la atención durante la interacción* y la predisposición comunicativa consta de *la predisposición en la interacción*,

Aunque la sensibilidad intercultural y la predisposición comunicativa son aspectos separados, hay que destacar que sus componentes interactúan. No tiene una posición jerárquica, como se refleja en la siguiente figura.

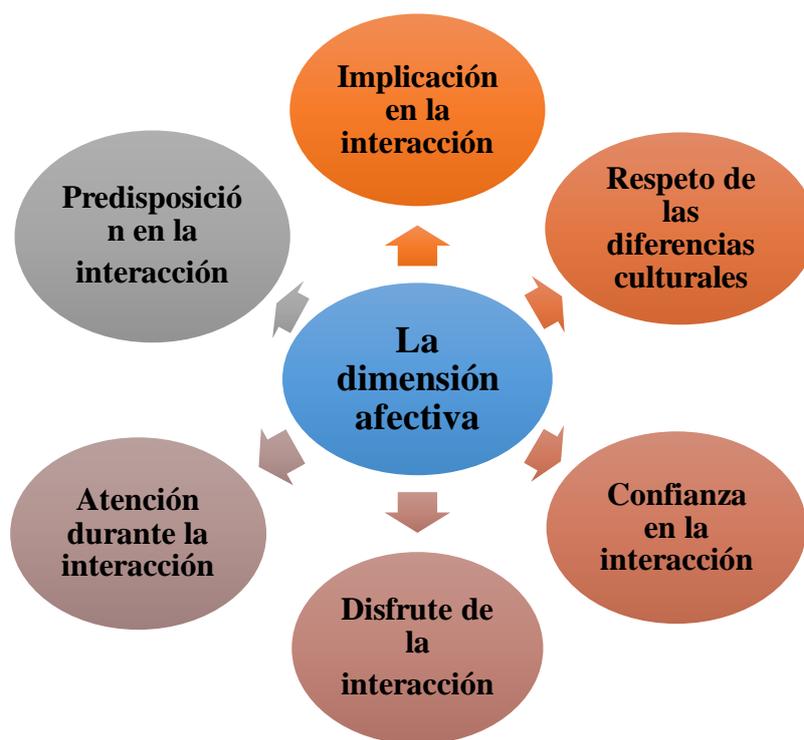


Figura 11: Los componentes de la dimensión afectiva del modelo integral de la competencia intercultural

Concretamente, con este modelo integral de la competencia intercultural, se pretende evaluar los siguientes componentes afectivos:

- (a) El nivel de implicación en la interacción intercultural
- (b) El nivel de aceptación y respeto de las diferencias culturales que hay entre los conversadores en un encuentro intercultural
- (c) El nivel de confianza en la interacción comunicativa intercultural
- (d) El nivel de satisfacción en la interacción intercultural
- (e) El nivel de atención que se presta durante el contacto comunicativo intercultural
- (f) El nivel de predisposición comunicativa que se tiene en la interacción intercultural

Estos aspectos parten del concepto de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (cf. supra. I.3.3.2.). Ahora bien, el modelo de estos autores no contempla la predisposición comunicativa dentro de la dimensión afectiva, nosotros incluimos este aspecto como

también un componente afectivo.

Aunque el modelo de Chen y Starosta aparece el concepto de la implicación en la interacción y podría solaparse con la predisposición en la interacción, considero que no es lo mismo. La predisposición en la interacción trata del actitud que tiene uno mismo para estar dispuesto a poder mantener una interacción con éxito, de tener una actitud activa, y no pasiva, en relación a la interacción intercultural. Pero a diferencia del concepto cognitivo, la predisposición en la interacción subyace la voluntad de saber y aprender cosas. Partiendo de este punto de vista, la predisposición en la interacción pertenece a la dimensión afectiva. En cambio, la implicación en la interacción refiere a estar motivado hacia la comunicación intercultural y estar interesado en conocer y aprender de otras realidades culturales.

5.1.2. Descripción de la dimensión cognitiva

En la dimensión cognitiva, se miden muchos aspectos de esta naturaleza, como el control de la incertidumbre, una interpretación abierta, el conocimiento de la diversidad cultural, la conciencia de las similitudes y diferencias culturales, etc. A la diferencia de la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva son conocimientos. Esta investigación centra su interés en averiguar la conciencia intercultural de la dimensión cognitiva. De esta forma, en la dimensión cognitiva se pretenden estudiar tres componentes de la conciencia intercultural que se ha propuesto en este estudio: *comunicación verbal*, *comunicación no verbal* y *elementos culturales*, que influyen en la comunicación intercultural. el modelo integral de la competencia intercultural de esta investigación se demuestra en la siguiente figura:

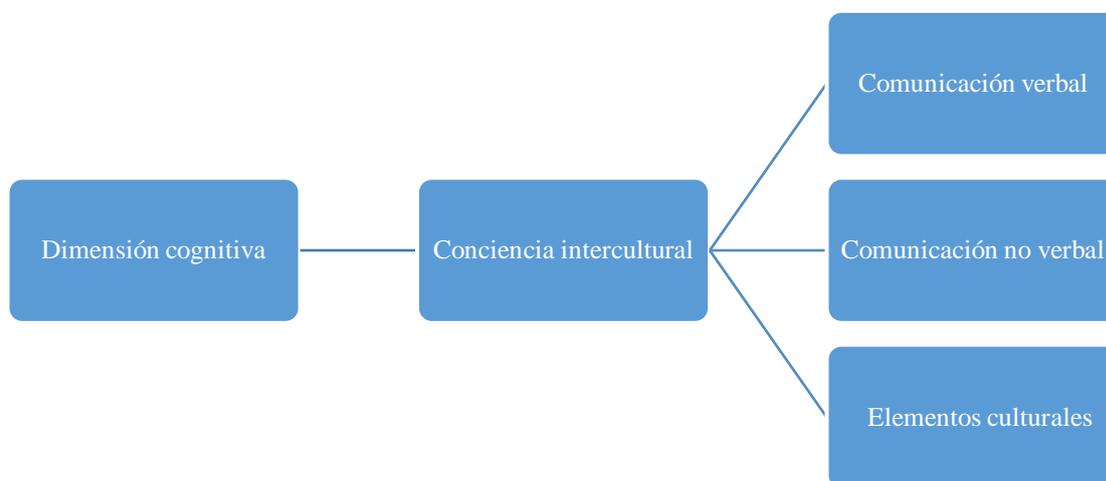


Figura 12: Los aspectos y componentes de la dimensión cognitiva del modelo de la competencia intercultural

Para ello, el instrumento incluye los siguientes componentes al modelo de competencia intercultural: la comunicación verbal, la comunicación no verbal y los elementos culturales. Como se ha mencionado anteriormente, estos aspectos, desde nuestra propia clasificación según las teorías mencionadas en el capítulo 1 del marco teórico, están relacionados con el uso de recursos verbales, los protocolos de comunicación, la proxémica, los cambios de turnos, los valores culturales, etc (cf. supra. I. 1.3.).

En relación con la descripción de los componentes de la dimensión cognitiva, la comunicación verbal trata del idioma y palabras que se usan en las comunicaciones (aspecto lingüístico o idiomático), los códigos lingüísticos, los recursos que se disponen para crear mensaje, mantener o dar sentido a la argumentación, así como el estilo de la comunicación forman parte de la comunicación verbal.

La comunicación no verbal trata del lenguaje o gestos corporales que se acompañan en las comunicaciones verbales. Son aquellas comunicaciones que no se expresan a través de las

palabras, sino a través de los mensajes no verbales, como los contactos visuales, la distancia entre los interlocutores, el nivel de contacto físico, las expresiones faciales, etc. La comunicación no verbal requiere sutileza o cierto nivel de sensibilidad y observación para lograrse.

Los elementos culturales se refieren a los aspectos relacionados con las convenciones sociales, normas morales, valores y creencias, así como las características de cada cultura. Estos tres aspectos son importantes para lograr una comunicación intercultural con éxito. El idioma en sí es la clave de la comunicación. No obstante, el desconocimiento cultural y de recursos no verbales pueden ocasionar dificultades en el entendimiento y comunicación.

Concretamente se miden los aspectos cognitivos en lo siguiente:

- (a) Grado de conocimientos sobre la diversidad comunicativa no verbal, como el uso del espacio personal y la distribución de las distancias.
- (b) Grado de conocimientos sobre la diversidad cultural, como los contextos y su influencia en la percepción del tiempo.
- (c) Grado de conocimientos sobre la diversidad cultural, como normas y costumbres en las interacciones comunicativas.
- (d) Grado de conocimientos sobre la diversidad comunicativa no verbal, como turnos de habla y lenguajes corporales en los encuentros interculturales.
- (e) Grado de conocimientos de algunos elementos culturales que influyen e indican en la comunicación intercultural.

En este estudio no se evalúa la dimensión comportamental intercultural. No obstante, en el análisis se tiene en cuenta la premisa de que cuanto más desarrollada esté la dimensión afectiva y cognitiva de la persona, habrá un mayor desarrollo de las habilidades comportamentales, lo que llevará a una mayor competencia intercultural. Asimismo, tal y como se ha comprobado, existen varios aspectos, componentes y factores que se tienen en cuenta en la comunicación intercultural. Así pues, el modelo que se propone en este estudio

pretende medir la competencia intercultural desde los aspectos que consideramos más ajustados a nuestros objetivos de investigación. En el siguiente apartado se verá con más detalle sobre el modelo integral de la competencia intercultural.

A continuación, en el marco empírico se especifican los ítems de la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva del modelo integral de esta investigación.

5.2. Presentación de componentes, rasgos e ítems de las dimensiones del modelo de la competencia intercultural

En esta sección se presentan cómo se formulan los ítems de la dimensión afectiva del modelo integral de esta investigación y los elementos que compone el modelo que se ha presentado en los apartados anteriores.

Con el fin de procesar todos los datos recogidos, se relacionan las letras A, B y C con las diferentes escalas. En otras palabras, el instrumento A es la escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000); el instrumento B es la escala de predisposición comunicativa de Kassing's (1997); y el instrumento C es el instrumento de la conciencia intercultural de Goodman (1994). Respecto a las abreviaturas que corresponden los ítems, de ítem 1 a 24 son las combinaciones de letra y número A1-A24; de ítem 25 a 30 es B1-B6; y de ítem 30 a 40 es C1-C10.

Tanto la escala de sensibilidad intercultural como la escala de predisposición comunicativa son de tipo Likert 6 puntos, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Algunos ítems son de pregunta contraria, es decir, con enunciados negativos, con el fin de examinar si las respuestas de los encuestados son coherentes. La escala de sensibilidad y predisposición intercultural tienen como objetivo diagnosticar seis componentes afectivos: *implicación en la interacción, respeto por las diferencias culturales, confianza en la interacción, disfrute de la interacción, atención durante la interacción y predisposición en la interacción*, como se ha mencionado en el apartado anterior.

A continuación, se presentan los componentes e ítems de la dimensión afectiva y los de la

dimensión cognitiva.

5.2.1. Componentes e ítems de la dimensión afectiva

Los instrumentos básicos de la dimensión afectiva se pretenden evaluar en la prueba piloto:

- (a) La escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000)
- (b) La escala de disposición comunicativa de Kassing's (1997)

Estos componentes implican una serie de rasgo de la dimensión afectiva que se han descrito en los apartados anteriores y que para el presente estudio, se han concretado en los ítems, como pueden ser el control de la ansiedad, la motivación, el interés, la incertidumbre, el etnocentrismo, la actitud de no juzgar, el autoconcepto, etc.

El componente *Implicación en la interacción* consta de siete ítems (A1, A11, A13, A21, A22, A23 y A24) que se refiere a la actitud hacia los encuentros comunicativos interculturales³⁹; la dimensión *Respeto por las diferencias culturales* cuenta con 6 ítems (A2, A7, A8, A16, A18 y A20), si se refiere a si los hablantes aceptan y respetan las diferencias culturales durante el proceso de comunicación intercultural⁴⁰; el componente *Confianza en la interacción* consta de cinco ítems (A3, A4, A5, A6 y A10), y concierne al grado de confianza durante la interacción⁴¹; el componente *Disfrute de la interacción* cuenta con tres ítems (A9, A12 y A15) y se refiere al nivel de disfrute durante el proceso de comunicación intercultural⁴²; el componente *Atención durante la interacción* consta de tres ítems (A14, A17 y A19), que conciernen a si los participantes responden eficazmente a los mensajes en la comunicación⁴³; el componente *Predisposición en la interacción* consta de

³⁹ Por ejemplo, la pregunta A13 es: “Soy de mente abierta hacia personas de distinta cultura”.

⁴⁰ Por ejemplo, la pregunta A16 es: “Respeto el modo de comportarse de las personas de otras culturas”.

⁴¹ Por ejemplo, la pregunta A10 es “Me siento seguro cuando interactúo con personas de otras culturas”.

⁴² Por ejemplo, el ítem A15 es “A menudo me siento poco útil cuando hablo con personas de otras culturas”.

⁴³ Por ejemplo, el ítem A19 es “Soy sensible a los significados complejos en las conversaciones con gente de distinta cultura”.

seis ítems (B1, B2, B3, B4, B5 y B6), que tratan del nivel de predisposición que tienen los comunicadores en la interacción⁴⁴. De los 30 ítems de la dimensión afectiva, los ítems A2, A4, A7, A9, A12, A15, A18, A20, A22 y B3 se necesitan “reverse-coded” antes de sumar todos los puntos obtenidos. Todos ellos están redactados de tal manera que, para su correcta lectura y comprensión se necesita interpretar cada una de las puntuaciones en sentido inverso; es decir, a mayor puntuación, menor nivel de sensibilidad Intercultural. El contenido de los componentes, el nombre de los ítems y el número de los ítems de la dimensión afectiva de las dos escalas (sensibilidad intercultural y predisposición comunicativa) se resumen en la tabla que aparece a continuación:

Componentes	Ítems	Número de ítems
Implicación en la interacción	A1, A11, A13, A21, A22, A23, A24	7
Respeto por las diferencias culturales	A2, A7, A8, A16, A18, A20	6
Confianza en la interacción	A3, A4, A5, A6, A10	5
Disfrute de la interacción	A9, A12, A15	3
Atención durante la interacción	A14, A17, A19	3
Preisposición en la interacción	B1, B2, B3, B4, B5, B6	6
Total		30
Nota: ítem A2, A4, A7, A9, A12, A15, A18, A20 y A22 son codificación inversa antes de calcular los ítems.		

Tabla 18: El contenido de la dimensión afectiva de la escala de sensibilidad intercultural y predisposición comunicativa (elaboración propia)

En cuanto a la modificación del instrumento de Kassing (1997), el ítem B6 fue adaptado por el contexto de español como segunda lengua extranjera. Es decir, el instrumento original se experimentó en el contexto estadounidense con participantes universitarios. Para ello, el ítem B6 *"Talk with someone that speaks English as a second language"* se ha

⁴⁴ Por ejemplo, el ítem B3 es “Conversar con alguien de una cultura que conozco poco”.

modificado por “*Talk with someone that speaks Spanish as a second language*”.

5.2.2. Componentes e ítems de la dimensión cognitiva

Este apartado presenta los ítems de la dimensión cognitiva y los ítems correspondientes. El instrumento de la dimensión cognitiva se ha adaptado del instrumento de conciencia intercultural de Goodman, N. R (1994), que consta de 10 ítems que miden aspectos cognitivos de la competencia intercultural. Como ya se ha mencionado, el aspecto de conciencia intercultural incluye tres componentes: *Comunicación verbal*, *Comunicación no verbal* y *Elementos culturales*. El primer componente (*Comunicación verbal*) cuenta con tres ítems (C3, C7 y C10) y trata de la aplicación de recursos verbales en la interacción⁴⁵ y los protocolos de las diferentes culturas; el segundo componente (*Comunicación no verbal*) consta de cuatro ítems (C4, C5, C6 y C8) y se refiere a la proxémica, la kinésica, el tacto y los cambios de turno de los mensajes no verbales⁴⁶; el tercer componente (*Elementos culturales*) contiene tres ítems (C1, C2 y C9), que se refieren a los valores individualistas-colectivistas⁴⁷, las relaciones de jerarquía y la percepción del tiempo.

El contenido de los componentes, el nombre de los ítems y el número de los ítems de la dimensión cognitiva del instrumento de la conciencia intercultural se resumen en la siguiente tabla:

Componente	Ítems	Nº de ítems
Comunicación verbal	C3, C7, C10	3
Comunicación no verbal	C4, C5, C6, C8	4
Elementos culturales	C1, C2, C9	3
ÍTEMS EN TOTAL		10

⁴⁵ Por ejemplo, el ítem C10 es “Sé cómo iniciar un tema directa o indirectamente en dos países cuando quiero decir algo”.

⁴⁶ Por ejemplo, el ítem C4 es “Conozco a qué distancia debo mantenerme al interactuar con personas de al menos otros dos países”.

⁴⁷ Por ejemplo, el ítem C1 es “Puedo enumerar con precisión tres países que se consideran colectivistas”.

Tabla 19: Contenido de la dimensión cognitiva del instrumento de la conciencia intercultural (elaboración propia)

Respecto a la adaptación del instrumento de conciencia intercultural de Goodman, N. R (1994), la versión que adaptamos consta de 20 ítems (cf. infra. anexo 8.). En este estudio, se escogen 8 de los 20 ítems para nuestro instrumento: 1,2,3,4,5,8,9 y 11 del instrumento original. Se modifican dos de los ocho ítems por nuestro interés: el ítem C3 *“I can conduct business in a language other than my own”* se sustituye por *“I can conduct appropriately when I am invited to one’s home”* y el ítem C9 *“I can identify some gestures appropriate in the U.S.A. that are considered obscene in other countries”* cambia a *“I can identify some gestures appropriate in Spain that are considered obscene in other countries”*. Asimismo, se añaden dos ítems sobre el turno de habla y el estilo de comunicación: el ítem C6 *“I can name two countries where the turn to speak is different from mine”* y el ítem C10 *“I know how to initiate directly or indirectly the theme in two countries when I want to say something”*.

5.3. Presentación del modelo: dimensiones, aspectos, componentes, rasgos e ítems

En la siguiente tabla se presenta el modelo desglosado en dimensiones, aspectos, componentes, rasgos y ítems que se miden en cada uno de los componentes, y número de ítems con el que se pregunta.

Modelo	Dimensiones	Aspectos	Componentes	Rasgos	Ítems
integral de la competencia intercultural	Afectiva	Sensibilidad intercultural	Implicación en la interacción	Control de la ansiedad, motivación, interés, incertidumbre, etnocentrismo, actitud de no juzgar, autoconcepto, predisposición interactiva	7
			Respeto por las diferencias culturales		6
			Confianza en la interacción		5
			Disfrute de la interacción		3
			Atención durante la interacción		3
		Predisposición comunicativa	Predisposición en la interacción		6
	Cognitiva	Conciencia intercultural	Comunicación verbal	Uso de recursos verbales, protocolos de comunicación, proxémica,	3
		Comunicación no verbal	kinésica, tacto, cambios de turno, valores individualistas-colectivistas,	4	

			Elementos culturales	relaciones de jerarquía, tiempo policrónico-monocrónico	3
--	--	--	----------------------	---	---

Tabla 20: Descripción del modelo integral de la competencia intercultural (elaboración propia)

A través de los tres instrumentos se pretende obtener un diagnóstico general de la competencia intercultural. Dichos instrumentos se validarán a través de la prueba piloto que se expone en el siguiente capítulo para su utilización definitiva en el experimento. A continuación, se describen los contenidos del modelo integral de los instrumentos por dimensión.

5.4. Presentación del cuestionario de datos personales

Junto con estos tres instrumentos, se añade un pequeño cuestionario con datos personales de los encuestados que permiten profundizar en los perfiles de respuesta, variables demográficas como pueden ser el curso académico, la nacionalidad, el lugar de nacimiento, la lengua materna, la edad, las experiencias de haber estudiado en extranjero, la duración de la estancia, el contacto con el español (viaje y vida cotidiana en contacto con el habla española), el nivel de idiomas extranjeros, así como las experiencias interculturales.

Como base para la recogida de datos de los alumnos, a fin de elaborar el perfil del estudio, se han realizado ligeras modificaciones del formulario (ver anexo I) diseñado por el grupo de investigación internacional Fono.ele (www3.uah.es/fonoele), en el marco del proyecto de colaboración internacional *Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera/segunda lengua*, subvencionado por el antiguo Ministerio de Ciencia e Innovación de España (Ref. FFI2010-21034), con plazo de ejecución del 01/01/2011 al 31/12/2013, cuyo investigador principal es la Dra. M.a Ángeles Álvarez Martínez, adscrita al Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá. Este mismo

formulario también ha sido empleado para la obtención de datos del proyecto *Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera/segunda lengua en Taiwán*, subvencionado por el Consejo Nacional de Ciencia de Taiwán (Ref. 100-2410-H-032-064, 101-2410-H-032-064 y 102-2410-H-032-064) durante tres cursos académicos (2011-12, 2012-13 y 2013-14). El investigador principal de este proyecto es el Dr. José Miguel Blanco Pena, catedrático del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang (Taiwán) y miembro del grupo de investigación Fono.ele.

Además, en este cuestionario se añaden otros aspectos más pertinentes a la investigación presente que permiten completar el análisis y conocimiento:

- (a) Nacionalidad, lugar de nacimiento y lengua materna: se añade la opción “china” y otro dialecto chino.
- (b) Uso de idiomas durante el viaje: pregunta añadida para ver la comunicación intercultural.
- (c) Vida cotidiana: se añaden más actividades sociales de la vida española como opciones
- (d) Idiomas: se pregunta por el idioma español, el inglés y su tercer o cuarto idioma.
- (e) Experiencias interculturales: se añaden dos preguntas para tener una idea general de los encuentros interculturales de los encuestados.

En la siguiente tabla se muestran los aspectos de datos personales de nuestro nuestro cuestionario de identificación:

Cuestionario de datos personales	Aspectos	Ítems	Nº de ítems
	Nacionalidad	1	1
	Lugar de nacimiento	2	1
	Lengua materna	3	1
	Sexo	4	1
	Edad	5	1
	Estancia en España	6.1, 6.2, 6.3	3
	Contacto con el español	7.1.1, 7.1.2, 7.1.3, 7.2.1, 7.2.2, 7.2.3, 7.2.4, 7.2.5, 7.2.6	9
	Nivel de lengua extranjera	8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5	5
	Experiencias interculturales	9.1, 9.2	2

Tabla 21: Contenido de cuestionario de identificación (elaboración propia)

En cuanto al idioma del cuestionario, se utiliza el español, puesto que creemos que los encuestados ya poseen cierto conocimiento del idioma español. Al mismo tiempo, se usa el chino mandarín para los instrumentos de la competencia intercultural, dado que hay términos específicos que necesitan explicarse con el idioma nativo. Para ello, se ponen en el cuestionario unas notas de pie de página en los ítems B6, C1, C7, C6 y C9 para un mayor entendimiento de estos ítems. Se ha aplicado la versión china simplificada de Peng (2006)⁴⁸ y la versión china tradicional de Wu (2009)⁴⁹ para los primeros 24 ítems sobre la

⁴⁸ La versión china simplificada fue traducida por Peng (2006) para medir 382 casos La fiabilidad obtenida fue del Alfa de Cronbach 0.799. Véase el instrumento en el anexo 4.

⁴⁹ Su investigación realizada en 2009 con el Departamento de enfermería y servicio de salud obtuvo alta fiabilidad (el Alfa de Cronbach fue 0.86). Véase el instrumento en el anexo 5.

sensibilidad intercultural. En cuanto a los otros 16 ítems, se han traducido del inglés al español y al chino consultando a varios expertos⁵⁰.

Estos instrumentos serán aplicados en una prueba piloto junto a un pequeño cuestionario de datos personales, tal como se presentará la parte II de este estudio.

⁵⁰ Hemos consultado al doctor Guo-Ming Chen del Departamento de estudio de comunicación de la Universidad Rhode Island, al doctor Sheng-Bing Lee del Departamento de Español la Universidad Tamkang, así como al doctor Ru-Qi Ho del Departamento de Chino de la Universidad Tamkang con el fin de mejorar y modificar el enunciado de los ítems.

II: MARCO EMPÍRICO

1. Prueba piloto

El objetivo principal de la prueba piloto fue asegurar la validez y fiabilidad de los instrumentos de medida. Es decir, se necesitaba verificar y comprobar los instrumentos antes de llevar a cabo el experimento (Jack y Clarke, 1998, cit. en Rattray y Jones, 2007:237). Precisamente se verificaron si los instrumentos funcionaban, así como se obtuvieron feedbacks de los estudiantes acerca de lo que se preguntaban los instrumentos de medida.

En concreto, en este apartado se presentan los objetivos de la prueba piloto, las fases de investigación, la metodología de análisis, los pasos y procedimientos de análisis, los resultados obtenidos, así como las modificaciones que se realizan tras los resultados que se han obtenido en la prueba piloto.

1.1. Procedimiento de la prueba piloto

La primera fase consta del estudio exploratorio donde se realizó un diagnóstico genérico para conocer las necesidades reales de la adquisición de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes que estaban estudiando algún estudio relacionado con el español en España.

Tras haber hecho una revisión de los múltiples modelos e instrumentos utilizados en la comunicación intercultural anteriormente, se adaptaron y se modificaron algunos de ellos de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

Una vez determinaron los instrumentos de medida, a los estudiantes del Departamento de Traducción e interpretación y del Departamento de Español se les pasaron los instrumentos integrales para ver la validez y fiabilidad de presente modelo. Posteriormente se modificaron algunos aspectos y algunos ítems de los instrumentos y se realizaron el experimento definitivo.

En un principio se comenzaron a diseñar los instrumentos. A medida que se consultaban diferentes modelos sobre la competencia intercultural se fue modificando los cuestionarios.

Una vez concretados los instrumentos, se probó la prueba piloto con estudiantes sinohablantes del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, estudiantes taiwaneses que vinieron como erasmus, estudiantes taiwaneses que realizaron su carrera universitaria en la Universidad de Cardenal Herrera, y estudiantes del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang que vinieron el año 2015-2016 como estudiante intercambio en la Universidad de Castilla - La Mancha.

La dificultad para encontrar a los estudiantes adecuados⁵¹ para pasarles la encuesta hizo que sólo se recogieran 30 muestras. Se inició la búsqueda de muestras enviando los cuestionarios digitales vía correo electrónico a los profesores del máster oficial de Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales de la Universidad Autónoma de Barcelona que tenían en su grupo estudiantes sinohablantes. Se les dio aproximadamente tres semanas de margen para rellenarlos. Al mismo tiempo, se mantuvo una sesión de grupo para explicar el objetivo de la prueba piloto. A esa sesión asistieron menos de diez sujetos. Debido a la baja participación, se decidió volver a animar a los estudiantes a participar en la sesión la semana siguiente. Finalmente, las muestras en total era de 30.

Una vez se obtuvieron suficientes muestras para la prueba piloto, se pasaron los datos al Excel. Después de recopilar todos los datos, se consultó al Centro Estadístico de la Universidad Autónoma de Barcelona. Con los resultados de la prueba piloto, se modificaron algunos elementos de los instrumentos. Los métodos de análisis, los procedimientos de análisis, los resultados analíticos y las modificaciones se encuentran en los siguientes apartados.

1.2. Método de análisis

Para alcanzar el objetivo de la prueba piloto, se realizaron una serie de procedimientos analíticos. En este apartado se presentan varios tipos de la metodología analítica que se utilizaron para la verificación de los instrumentos de medida. Por una parte, se describen los tipos de análisis que se utilizaron y por la otra, se presentan los análisis que se aplicaron

⁵¹ Por el tipo de investigación, se necesitaba un perfil concreto. En este caso, eran estudiantes sinohablantes que vinieron a España a estudiar mínimo un año.

según qué instrumento.

1.2.1. Descripción de los análisis

La fiabilidad es el grado en que un instrumento mide con precisión y sin error. En otras palabras, el instrumento ha de ser fiable y ser capaz de ofrecer resultados veraces y constantes en su empleo repetido. Por otro lado, la validez es el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido (Martín Arribas, 2004:27).

Para medir la fiabilidad, por una lado, se aplica la consistencia que se refiere al nivel en que los diferentes ítems o preguntas de un instrumento están relacionados entre sí o no. Si están relacionados, se puede afirmar que los ítems tienen un cierto grado de acuerdo entre los mismos. A su vez, se puede comprobar la homogeneidad entre los ítems mediante la fiabilidad. La consistencia se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos. En esta investigación aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach que se detallará más adelante.

Por otro, para la validez de los instrumentos se aplica la validez de contenido que se trata de someter un instrumento elaborado a la valoración de investigadores y expertos, que deben juzgar la capacidad de éste para evaluar todas las dimensiones que seamos medir. (ibid, 2004:27) Finalmente, dado que una parte de los instrumentos hubo una traducción de inglés al chino, pedíamos opiniones de los estudiantes acerca de la formulación de las preguntas.

De este modo, los análisis que se realizan en la prueba piloto son los siguientes:

- (a) El análisis de ítems: según el Diccionario de términos clave de ELE, se refiere a la aplicación de métodos estadísticos para establecer las características de cada ítem (Instituto Cervantes, 2006). Mediante el test de la t de Student para muestras independientes del paquete SPSS nos permite comprobar si en general el instrumento tiene capacidad para diferenciar entre sujetos y si los ítems son homogéneos. El índice

de homogeneidad indica si las respuestas son o no homogéneas⁵², y el de discriminación si el ítem es capaz de discriminar o no entre puntuaciones altas y bajas⁵³. (profe, ya he intentado explicar esto con mis propias palabras..A ver qué te parece..) Asimismo, los índices de rechazo y atracción sirven para ver qué pasa con cada uno de los ítems, es una manera de resumir las respuestas de cada pregunta del cuestionario y para ver qué preguntas la gente responde con puntuaciones más altas y más bajas.

- (b) El análisis factorial: tiene como objetivo examinar la validez y determinar los factores del instrumento. Para examinar si todos ítems son adecuados para el análisis factorial y determinar el número de factores, se utilizan los siguientes criterios: el KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) y el Bartlett. Cuanto más cerca de 1 esté el valor obtenido en el test KMO, significa que la relación entre las variables es más alta, de manera que es más fiable para efectuar el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. Si el nivel de significancia (el valor p) < 0.05 , significa que se puede aplicar el análisis factorial. Según indica Kaiser(1974), la base de datos podría ser interpretada en función de la cifra obtenida (Graeme et. al, 1999:225):

⁵² El concepto de homogeneidad va ligado a la fiabilidad. Se trata de que si los ítems miden los mismos conceptos que queremos investigar. Por ejemplo, queremos saber si un examen de matemática con 10 ítems corresponden al mismo concepto de sumar y restar. En caso que haya un ítem de multiplicar, se podría interpretar que no son todos los ítems homogéneos. En otras palabras, el índice de homogeneidad sirve para comprobar si las respuestas que obtenemos corresponden a la misma categoría o no.

⁵³ El índice de discriminación permite distinguir el nivel (o la capacidad) de los sujetos. Si el índice de discriminación (D) ronda entre -1 y +1. Cuanto mayor sea el D, indica mayor discriminación. En cambio, si el D es menor, indica menor discriminación. Si el D es 0, indica que un instrumento no puede distinguir el nivel o la capacidad de los sujetos. Por ejemplo, un examen de matemática. Aplicamos el índice de discriminación para saber el nivel de matemática de los estudiantes. Si el D es menor (-1), una de las posibilidades será porque los estudiantes de nivel bajo han acertado las preguntas y los estudiantes de nivel alto no han respondido bien por no entender los enunciados, por despiste, etc. En general, se considera un buen instrumento si el D es a partir de +0.3(Wu, 2013:2-2).

Estadística KMO	Interpretación
$KMO \geq 0.9$	maravilloso
$KMO \geq 0.8$	meritorio
$KMO \geq 0.7$	mediano
$KMO \geq 0.6$	mediocre
$KMO < 0.5$	inaceptable

Tabla 22: Interpretación del KMO (elaboración propia)

Por otro lado, la cifra de la extracción de comunalidades y la puntuación de matriz de configuración factorial del programa SPSS nos indica cuáles de las variables no son pertinentes al contenido lo que nos permite agrupar los factores comunes del instrumento.

- (c) El análisis de fiabilidad: el puntaje del Alfa de Cronbach es un coeficiente que tiene como objetivo medir la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento. La medición de la fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca de 1 se encuentre el valor del Alfa de Cronbach, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. De hecho, respecto a la relación entre la fiabilidad y el Alfa de Cronbach, distintos autores sostienen perspectivas diferentes. Por ejemplo, Nunnally (1978) sostiene que dentro de un análisis exploratorio estándar, un valor de fiabilidad en torno a 0.7 es adecuado; DeVellis (1991) indica que un valor de fiabilidad en torno a 0.65 y 0.7 es mínimo aceptable, entre 0.7 y 0.8 es bastante bueno y entre 0.8 y 0.9 es excelente. Como criterio general, George y Mallery (2003: 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes del Alfa de Cronbach:

Coeficiente alfa >.9	excelente
Coeficiente alfa >.8	bueno
Coeficiente alfa >.7	aceptable
Coeficiente alfa >.6	cuestionable
Coeficiente alfa >.5	pobre
Coeficiente alfa <.5	inaceptable

Tabla 23: Los criterios del Alfa de Cronbach según George y Mallery (elaboración propia)

- (d) Opiniones de los estudiantes: además de comprobar la validez y fiabilidad del instrumento de medida en la prueba piloto, se recogió cualquier tipo de sugerencia destinada a la mejora del mismo, puesto que no sólo se habían adaptado los instrumentos en nuestra investigación, sino que también se habían modificado y añadido aspectos diferentes. Para ello, se solicitó a los alumnos que diesen sugerencias para el enunciado una vez completados los cuestionarios. Concretamente, se les hizo pregunta como "después de rellenar los instrumentos, ¿había algo que no se entendía?, ¿había dudas sobre los enunciados? Si lo hay, detállelas."

1.2.2. Tipo de análisis de instrumentos

En el apartado anterior se han descrito los procedimientos analíticos más utilizados a la hora de validar un nuevo instrumento de medida. Como se puede ver en la siguiente tabla, los pasos son para analizar los instrumentos del modelo integral de la competencia intercultural son: análisis de los ítems, análisis de fiabilidad y análisis factorial.

Instrumentos	El cuestionario de datos personales	Los dos instrumentos de la dimensión afectiva	El instrumento de la dimensión cognitiva
Procedimientos			
Pasos	Análisis descriptivo	Análisis de ítems(datos descriptivos)	
		Análisis de fiabilidad(Alfa)	
			Análisis factorial(KMO)
		Análisis de correlaciones	

Tabla 24: Tipos de análisis de instrumentos (elaboración propia)

Los instrumentos que se han validado en la prueba piloto son: un cuestionario de datos personales, dos instrumentos de la dimensión afectiva y un instrumento de la dimensión cognitiva del modelo integral para la evaluación de la competencia intercultural. En concreto, se realizaron diferentes tipos de análisis según el instrumento:

(a) El cuestionario de datos personales

El análisis que se realizó para el cuestionario de datos personales es del tipo descriptivo, en el cuál se explican los datos demográficos y los datos que corresponden a las preguntas del cuestionario.

(b) Los instrumentos de la dimensión afectiva

En cuanto a los análisis de la dimensión afectiva, se realizaron tres análisis: el análisis de ítems, el análisis de fiabilidad y el análisis de correlaciones entre las subdimensiones. Dado que los instrumentos de la dimensión afectiva fueron compuestos por dos instrumentos que se adaptaron y crearon en los cuales se obtuvieron una fiabilidad y validez bastante alta (cf. supra. II. 2.4.1), se esperaba obtener un cierto nivel de fiabilidad que los estudios anteriores. A su vez no se realizó el análisis factorial dado que eran instrumentos que existían. Asimismo, por el interés de este estudio, sólo se realizaron las correlaciones de las subdimensiones para indagar las correlaciones entre estos dos instrumentos de la

dimensión afectiva.

Por un lado, se pretende indagar la homogeneidad de los ítems entre sí y la fiabilidad de cada componente de la dimensión afectiva. Por otro lado, se intenta demostrar que cada subdimensión también obtiene un alto nivel del Alfa de Cronbach como las investigaciones previas que se han presentado en la parte empírica. En este estudio, se considera que un valor de fiabilidad en torno a 0.65 y 0.7 es mínimo aceptable, como el criterio recomendado por DeVellis (1991).

(c) El instrumento de la dimensión cognitiva

En cuanto al instrumento de la dimensión cognitiva, por un lado se comprobará la fiabilidad y validez del instrumento y por otro, se realizará el análisis factorial con el fin de encontrar los posibles elementos que subyacen en la dimensión cognitiva. La razón por la que se realizó el análisis factorial fue por ser un nuevo instrumento de medida después de haberle consultado al Centro Estadístico de la Universidad Autónoma de Barcelona. En concreto, se realizaron tres análisis: el análisis de ítems, el análisis de fiabilidad y el análisis factorial. En este estudio, se considera aceptable si un instrumento de medida obtiene un valor 0.7 del KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)

Tal y como se ha presentado, en general los pasos son: análisis de los ítems, análisis factorial y análisis de fiabilidad. Como los instrumentos de la dimensión afectiva fueron adaptados por dos instrumentos que se crearon y obtuvieron una fiabilidad y validez bastante alta, en el siguiente apartado se pretende demostrar que cada subdimensión obtiene un alto nivel del Alfa de Cronbach. En cuanto al instrumento de la dimensión cognitiva, por un lado se comprobó la fiabilidad y validez del instrumento y por otro, se realizó el análisis factorial con el fin de encontrar los posibles elementos que subyaciesen en la dimensión cognitiva. En el siguiente apartado se exponen los resultados analíticos.

1.3. Resultados analíticos (de la prueba piloto)

A continuación, se presenta el resultado descriptivo de la muestra y el resultado analítico de los instrumentos de medida, que se dividen en cinco secciones: 1.) resultado analítico de

la muestra en la prueba piloto, 2.) resultado analítico de los instrumentos A y B de la dimensión afectiva, 3.) resultado analítico del instrumento C del instrumento de dimensión cognitiva, 4.) fiabilidad de los instrumentos de la dimensión afectiva y sus correlaciones y, 5.) análisis factorial del instrumento de la dimensión cognitiva.

1.3.1. Resultado anaítico de la muestra en la prueba piloto

En la prueba piloto había 30 participantes. Entre ellos, había 25 mujeres y 5 hombres. El 66.7 % de ellos tenían entre 18-23 años y el 36.7% de más de 23 años cursaban estudios de posgrado. La mitad de ellos eran de nacionalidad china, el 46.7% de ellos, eran de nacionalidad taiwanesa y el 3.3% era de nacionalidad estadounidense. El 86.7% de ellos tenía como lengua materna el chino; 2 de ellos reconocían tener doble lengua materna (chino mandarín y dialecto de Wuhan, y chino mandarín y chino cantonés, respectivamente); mientras que el 10% restante afirmaba tener como lengua materna sólo el taiwanés.

En el formulario de datos personales de los informantes, se hicieron 24 preguntas sobre datos personales(5 ítems) la estancia y/o viaje por países hispanohablantes(3 ítems), el contacto con el español(9 ítems), los idiomas extranjeros que se conocen(5 ítems) y las experiencias interculturales(2 ítems). (vease anexo, cf.)

En la siguiente tabla se presentan todos los datos del cuestionario:

Variable demográfica	Total Sujeto	Porcentaje (%)
Sexo		
Hombre	5	16.7
Mujer	25	83.3
Edad		
De 18 a 23 años	20	66.7
De 24 a 27 años	5	16.7
Más de 28 años	5	16.7
Grado		
Segundo año	5	16.7
Tercer año	4	13.3
Cuarto año	7	23.3
Quinto año	11	36.7
Otro	3	10.0
Nacionalidad		
China	15	50.0
Taiwanesa	14	46.7
Otra	1	3.3
Lengua materna		
Chino mandarin	26	86.7
Taiwanés	3	10.0
Cantonés	2	6.7
Otro	1	3.3
Viaje por país hispano		
No	10	33.3
1 vez	11	36.3
2 veces	5	16.7
3 veces	1	3.3

4 veces o más	3	10.0
Amistad con hispanohablantes		
Ninguna	2	6.7
1 a 3	8	26.7
4 a 6	6	20.0
7 o más	14	46.7
Uso de español fuera del aula		
Nunca	0	0.0
Muy pocas veces	8	26.7
A veces	14	46.7
Con frecuencia	5	16.7
(Casi) Siempre	3	10.0
Uso de español en la vida cotidiana		
Nunca	1	3.3
Muy pocas veces	9	30.0
A veces	13	43.3
Con frecuencia	5	16.7
(Casi) Siempre	2	6.7
Práctica de español		
Nunca	6	20.0
Muy pocas veces	4	13.3
A veces	10	33.3
Con frecuencia	5	16.7
(Casi) Siempre	5	16.7
Actividades sociales relacionadas con el español		
Nunca	6	20.0
Muy pocas veces	9	30.0
A veces	10	33.3
Con frecuencia	4	13.3
(Casi) Siempre	1	3.3

Idiomas extranjeros		
2 idiomas extranjeros	22	73.3
3 idiomas extranjeros	7	23.3
4 idiomas extranjeros	1	3.3
Nivel de español		
A1	4	13.3
A2	1	3.3
B1	9	30.0
B2	10	33.3
C1	6	20.0
C2	0	0.0
Nivel de inglés		
A1	2	6.7
A2	2	6.7
B1	10	33.3
B2	10	33.3
C1	4	13.3
C2	2	6.7
Nivel del tercer idioma		
A1	2	25.0
A2	5	62.5
B1	1	12.5
B2	0	0.0
C1	0	0.0
C2	0	0.0
Estancia en país hispano		
1 a 3 meses	2	6.7
3 a 6 meses	0	0.0
6 meses a 1 año	13	43.3
Más de 1 año	15	50.0

Siempre tengo experiencias buenas en la comunicación/ interacción con gente de otras culturas.		
No muy de acuerdo	8	26.7
De acuerdo	13	43.3
Muy de acuerdo	7	23.3
Totalmente de acuerdo	2	6.7
Mis experiencias en la comunicación/ interacción con gente de otras culturas han sido positivas.		
No muy de acuerdo	7	23.3
De acuerdo	12	40.0
Muy de acuerdo	9	30.0
Totalmente de acuerdo	2	6.7

Tabla 25: Datos de variables demográficas de la prueba piloto (elaboración propia)

Respecto a las preguntas sobre la estancia y/o viaje en países hispanohablantes que suponen ocasiones de contacto en contextos de inmersión, más de la mitad (66.7%) de los informantes indicó que habían estado en algún país hispano antes de esta o la última vez en España por estudio. Entre ellos, el 10% había estado en países hispanohablantes más de cuatro veces.

Siguiendo a las mismas preguntas sobre la estancia y/o viaje en países hispanohablantes, de los 66.7% que confirmaron haber estado en países hispanohablantes, la mitad de ellos (50%) afirmaba haber estado en algún país de habla hispana más de 1 año, el 43.3% habían estado más de seis meses, el 3,3% habían estado entre uno y tres meses, mientras que nadie había estado entre tres y seis meses (0%).

En cuanto a las preguntas sobre el contacto con el español tanto en su país de origen (los que vinieron a España en 2015-2016) como en España (los que están estudiando en las universidades españolas), la mayoría de ellos afirmaban tener amigos (93.3%).

En relación con las preguntas sobre los idiomas, el 73.3% de ellos sabía dos idiomas

extranjeros (inglés y español), el 23.3% de ellos sabía tres idiomas extranjeros (coreano, japonés, francés y alemán), mientras que el 3.3 % de ellos sabía cuatro idiomas extranjeros (ruso y alemán). Por un lado, la mitad de ellos (53.3%) tenía un nivel de español superior al B2, mientras que el 30% de ellos tenía un nivel de español B1, el 3.3% de ellos, A2 y el restante (13.3%), A1. Por otro lado, también la mitad de ellos (53.3%) tenía un nivel de inglés superior al B2. El 33.3% de ellos poseía el nivel de inglés B1 y el 13.3% de ellos tenía el nivel de inglés inicial. Sin embargo, el nivel del tercer idioma no superaba el B1.

Por último, con respecto a las preguntas sobre las experiencias interculturales, se puede observar que los encuestados en general tenían buenas experiencias en las interacciones con personas de distinta cultura. Ninguno de ellos elegía la opción “Totalmente desacuerdo” y la opción "Muy desacuerdo" en las dos preguntas sobre las experiencias interculturales. Entre la franja de Acuerdo y de Totalmente acuerdo el porcentaje de esas dos preguntas ocupaba 73.3% y 76.7%, respectivamente.

1.3.2. Resultado analítico de los instrumentos A Y B DE LA dimensión AFECTIVA

Tal y como se han presentado el modelo integral, el contenido de la dimensión afectiva están compuestos por dos instrumentos de medida. El objetivo de la prueba piloto era verificar la consistencia interna entre cada ítem para el instrumento del modelo integral, por lo que aunque son de dos instrumentos, se han realizado el análisis de ítems y el análisis de fiabilidad conjuntamente.

Componentes	Ítems	Índice de rechazo	Índice de atracción	Índice de homogeneidad	Índice de discriminación
Implicación en la interacción	A1	0.0%	70.0%	Sí *	Sí*
	A11	3.3%	66.6%	Sí *	No
	A13	0.0%	73.3%	Sí *	Sí*
	A21	0.0%	56.7%	Sí *	Sí*
	A22	0.0%	70.0%	Sí *	Sí*
	A23	6.6%	60.0%	Sí *	No
	A24	0.0%	73.3%	Sí *	Sí*
Respeto por las diferencias culturales	A2	0.0%	76.7%	Sí *	No
	A7	20.0%	53.4%	No	No
	A8	0.0%	83.3%	Sí *	Sí*
	A16	0.0%	90.0%	Sí *	Sí*
	A18	10.0%	76.7%	Sí *	No
	A20	6.6%	40.0%	Sí *	No
Confianza en la interacción	A3	3.3%	23.3%	Sí *	Sí*
	A4	3.3%	30.0%	Sí *	Sí*
	A5	20.0%	16.6%	No	No
	A6	0.0%	30.0%	Sí *	Sí*
	A10	6.7%	30.0%	Sí *	Sí*
Disfrute de la interacción	A9	0.0%	80.0%	Sí *	Sí*
	A12	0.0%	63.3%	Sí *	Sí*
	A15	3.3%	83.3%	Sí *	Sí*

Atención durante la interacción	A14	0.0%	76.6%	Sí *	Sí*
	A17	0.0%	70.0%	Sí *	Sí*
	A19	3.3%	30.0%	Sí *	Sí*
Predisposición en la interacción	B1	0.0%	63.3%	Sí *	Sí*
	B2	0.0%	63.3%	Sí *	Sí*
	B3	0.0%	76.7%	Sí *	Sí*
	B4	0.0%	73.4%	Sí *	Sí*
	B5	0.0%	76.7%	Sí *	Sí*
	B6	0.0%	80.0%	Sí *	Sí*

Significancia con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$).

Tabla 26: Análisis de ítem y descriptivo⁵⁴ en la prueba piloto de la escala de sensibilidad y predisposición intercultural (elaboración propia)

En la tabla 24 se presentan los resultados en cuanto al índice de rechazo, el índice de atracción, el índice de homogeneidad y el índice de discriminación. En el análisis de ítems⁵⁵, se observa que la mayoría de ellos son significativamente consistentes con la puntuación total y discriminantes aunque aparecen dos ítems que ni son homogéneos ni discriminantes (el A5 “Siempre sé qué decir cuando hablo con gente de otras culturas.” y el A7 “No me gusta estar con personas de otras culturas.”). (Profe, he mirado de nuevo otros estudios, en ello, no explicaron más. Sólo pone como lo he puesto. Admás, ya he añadido explicaciones de homogeneidad y discriminación en el apartado anterior.)

Llama la atención, por una parte, el elevado índice de atracción que el ítem A16 tiene para

⁵⁴ Como se ha presentado anteriormente, los índices de rechazo y atracción sirven para ver qué pasa con cada uno de los ítems, es una manera de resumir las respuestas de cada pregunta del cuestionario y para ver qué preguntas la gente responde con puntuaciones más altas y más bajas. El índice de homogeneidad sirve para ver si los ítems son homogéneos. El índice de discriminación nos permite ver si en general el test tiene capacidad para diferenciar entre sujetos (cf. supra. I.I.1.2.1.).

⁵⁵ Un índice de rechazo del 0% indica que nadie ha puntuado con la puntuación más baja (1), y un índice de atracción del 70% que el 70% de las respuestas son la puntuación más alta.

el alumnado, lo que mostraría que la mayoría estaría de acuerdo con la expresión: “Respeto el modo de comportarse de las personas de otras culturas”, y, por otra parte, el elevado índice de rechazo de los ítems A1, A2, A6, A8, A9, A13, A12, A14, A16, A17, A21, A24, B1, B2, B3, B4, B5 y B6. Esto nos muestra que los estudiantes tienen buena actitud hacia personas de otras culturas y sobre todo que están dispuestos a conversar con gente de distinta cultura.

1.3.3. Resultado analítico del instrumento C de la dimensión cognitiva

El contenido del instrumento de la dimensión cognitiva fue adaptado y creado por un instrumento de conciencia intercultural que se ha presentado en el apartado 5.1.2. En la prueba piloto lo que se quería indagar era si el instrumento fuera fiable a partir de los siguientes análisis: el análisis de ítem, el análisis de fiabilidad y el análisis factorial.

Componentes	Ítems	Índice de rechazo	Índice de atracción	Índice de homogeneidad	Índice de discriminación
comunicación verbal	C3	0.0%	46.7%	Sí *	Sí*
	C7	26.7%	23.3%	No	Sí*
	C10	16.7%	16.7%	No	Sí*
comunicación no verbal	C4	3.3%	30.0%	Sí *	Sí*
	C5	6.7%	43.3%	Sí *	Sí*
	C6	20.0%	13.3%	No	Sí*
	C8	16.7%	30.0%	No	Sí*
	C9	16.7%	40.0%	No	Sí*
Elementos culturales	C1	26.7%	26.7%	No	Sí*
	C2	26.7%	26.7%	No	Sí*

*Significativo con un riesgo de error del 1%

Tabla 27: Análisis de ítem y descriptivo en la prueba piloto del instrumento de conciencia intercultural (elaboración propia)

Según señala la tabla 27, cabe destacar la cifra obtenida del ítem C3 (“Puedo actuar apropiadamente cuando alguien me invita a su casa”): el mayor índice de atracción y el elevado índice que tiene, aunque no supera al 50 por ciento en el índice de atracción. Bajo estos resultados, todos los ítems son discriminantes aunque muchos de ellos no son tan homogéneos como los de la dimensión afectiva.

1.3.4. Fiabilidad de los instrumentos de la dimensión afectiva y sus correlaciones

En caso de las correlaciones, sólo se han realizado para la dimensión afectiva ya que se adaptaron dos instrumentos para la medición de la dimensión afectiva. Según el modelo de la dimensión afectiva, las subdimensiones son: “Implicación en la interacción”, “Respeto por las diferencias culturales”, “Confianza en la interacción”, “Disfrute de la interacción”, “Atención durante la interacción” y “Preisposición en la interacción”.

Al analizar la consistencia interna de los instrumentos de la dimensión afectiva mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, se ha obtenido en la escala de sensibilidad intercultural un coeficiente de 0.90 y el de la escala de predisposición comunicativa ha sido de 0.92. De acuerdo con los criterios del Alfa de Cronbach que se ha comentado anteriormente, si el valor del Alfa de Cronbach $>.9$ indica una alta fiabilidad.

Instrumento	Dimensión	Subdimensión	Ítems	Cronbach's alfa
Escala de sensibilidad intercultural	afectiva	Implicación en la interacción	A1, A11, A13, A21, A22, A23, A24	0.79
		Respeto por las diferencias culturales	A2, A7, A8, A16, A18, A20	0.51
		Confianza en la interacción	A3, A4, A5, A6, A10	0.83
		Disfrute de la interacción	A9, A12, A15	0.69
		Atención durante la interacción	A14, A17, A19	0.72
Escala de disposición comunicativa		Disposición en la interacción	25,26,27,28,29,30	0.92

Tabla 28: La fiabilidad de la escala de sensibilidad intercultural y disposición comunicativa (elaboración propia)

En cuanto a las subdimensiones de la dimensión afectiva: el Alfa de Cronbach de la subdimensión “Implicación en la interacción” es de 0.79; el Alfa de Cronbach de la subdimensión “Respeto por las diferencias culturales” es de 0.51; el Alfa de Cronbach de la subdimensión “Confianza en la interacción” es de 0.83; el Alfa de Cronbach de la subdimensión “Disfrute de la interacción” es de 0.69; el Alfa de Cronbach de la subdimensión “Atención durante la interacción” es de 0.72 y el Alfa de Cronbach de la

subdimensión Predisposición en la interacción” es de 0.92. Todos relevan que esta clasificación de las variables tiene un cierto nivel de fiabilidad, aunque no todas las subdimensiones han manifestado ser homogéneas y discriminantes, tal como se resumen en la tabla 28.

1.3.5. Análisis factorial del instrumento de la dimensión cognitiva

Una vez se hicieron los análisis de ítems y se comprobó la fiabilidad de los instrumentos, se hizo un análisis factorial y se identificaron los factores.

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.731
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	180.221
	gl	45
	Sig.	< 0,001

Tabla 29: El KMO y Bartlett del instrumento de conciencia intercultural (tabla procedente del programa SPSS)

Según releva la tabla 27 de la prueba de KMO y Bartlett, se puede hacer el análisis factorial con el resultado de la prueba piloto del instrumento de conciencia intercultural. El KMO es de 0.73 y el Bartlett es significativo (<0.001). Según el criterio que se ha presentado en el capítulo X, un valor de 0.73 es bastante fiable y el nivel de significancia (el valor p) es menor de 0.05, lo que indica que se puede aplicar el análisis factorial. Asimismo, la fiabilidad del instrumento de dimensión cognitiva obtiene un Alfa de Cronbach de 0.892. **ES DECIR, es un valor de fiabilidad bueno casi excelente.**

El análisis factorial nos conduce a destacar tres factores que explicarían el 65.2 % de la varianza⁵⁶ (cf. anexo x). La tabla de extracción indica qué variables están bien explicadas

⁵⁶ Cuando se mide una cosa en un test, hay una dispersión en los datos. Hay unos factores que pueden explicar esta dispersión en los datos. Cuando estos factores explican la dispersión en un nivel de porcentaje y si el nivel de porcentaje es alto, significa que estos factores son capaces de explicar la dispersión. No hay un punto de referencia. Cuanto más alto, mejor para el test. Si el porcentaje es pequeño, no es capaz de explicar por qué hay esta dispersión en los datos. En este caso, en el análisis factorial estos tres factores son capaces de explicar el 65.2 % de la dispersión de

por los factores.

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
C1	0.462	0.514
C2	0.685	0.646
C3	0.546	0.411
C4	0.854	0.742
C5	0.774	0.755
C6	0.674	0.488
C7	0.678	0.566
C8	0.741	0.828
C9	0.795	0.809
C10	0.712	0.764
Método de extracción: factorización de eje principal.		

Tabla 30: La extracción de comunalidades del instrumento de conciencia intercultural (tabla procedente del programa SPSS)

Según muestra la tabla 28, las que tienen valores inferiores a 0,5 son variables que no están suficientemente explicadas, y sería necesario incluir más factores para acabar de explicarlas. Tal como demuestra la tabla 5.7., los ítems C8, C9 y C10 explican muy bien los factores y los C3 y C6 no explicarían significativamente los factores.

los datos. Esto significa que el test ha funcionado bien.

Matriz de factor rotado^a			
	Factor		
	1	2	3
C1			0.697
C2		0.499	0.609
C3	0.460		0.405
C4	0.745	0.424	
C5	0.630	0.577	
C6		0.506	0.429
C7	0.722		
C8		0.763	0.488
C9	0.469	0.767	
C10	0.616		0.581
Método de extracción: factorización de eje principal.			
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.			
a. La rotación ha convergido en 26 iteraciones.			

Tabla 31: Los tres factores⁵⁷ del instrumento de conciencia intercultural (tabla procedente del programa SPSS)

Como se puede observar en la tabla 31, estos factores tienen correlación entre ellos y responden a los siguientes aspectos:

Factor 1 (ítems 3, 7, y 10): son ítems sobre los comportamientos adecuados y protocolos de comunicación en las interacciones interculturales.

Factor 2 (ítems 4, 5, 6, 8 y 9): estos ítems reflejan los aspectos no verbales como el turno de habla y los gestos corporales (kinésica, proxémica y tacto) así como el aspecto de la

⁵⁷ La matriz factorial de los factores rotados indica la correlación entre los factores y los ítems. No obstante, según indicaba el Centro Estadístico de la Universidad Autónoma de Barcelona, con 30 observaciones no eran suficientes para hacer un análisis factorial, y por lo tanto era normal que no todos los resultados saliesen bien.

policronía- monocronía⁵⁸.

Factor 3 (1 y 2): son ítems donde se ponen de manifiesto elementos culturales como el individualismo- colectivismo y la distancia de poder.

1.4. Modificación de los instrumentos y elaboración de la versión definitiva del cuestionario

En el apartado Metodología analítica de la prueba piloto de este estudio se han comentado que en la prueba piloto se solicitó a los estudiantes que diesen sugerencias sobre los enunciados de los cuestionarios (cf. supra. II. 1.2.). Según relevamos en el cuestionario, muchos de ellos indicaron que sería mejor redactar algunos enunciados de los ítems, sobre todo los ítems del instrumento de conciencia intercultural. Así pues, después del análisis de la prueba piloto, se eliminaron algunos elementos del instrumento y se modificaron algunos ítems tras discutirlo con los expertos del centro de Estadística de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Concretamente las modificaciones sugeridas son las siguientes: a) modificar el apartado de datos personales y de la conciencia intercultural y, b) modificar las cuestiones de conciencia intercultural en los enunciados del instrumento. Para ello, se solicitó ayuda a dos profesores del Departamento de chino⁵⁹ de la Universidad Tamkang. Así pues, a los cuestionarios iniciales se realizaron los siguientes cambios:

Cuestionario de la muestra:

Uno de los cuatro análisis que se realizó para el cuestionario era el análisis descriptivo de datos personales. Asimismo, se les pidió a los estudiantes sus opiniones acerca de los enunciados de las preguntas. A partir de las respuestas de ellos, las modificaciones son lo siguiente:

⁵⁸ Según la teoría, el aspecto de la policronía- monocronía debería ser del factor 3. No obstante, según indicaba el Centro Estadístico de la Universidad Autónoma de Barcelona, con 30 observaciones no eran suficientes para hacer un análisis factorial, y por lo tanto era normal que algunos ítems no saliesen como debería ser. Por lo tanto, en el apartado siguiente decidimos mover el ítem 9 al factor 3 por la teoría.

⁵⁹ Para conocer más el perfil del profesor Zhao y la profesora Ho se puede acceder a su página web: <http://www.tacx.tku.edu.tw/info/26> y <http://www.tacx.tku.edu.tw/info/75>.

- (a) Puesto que en la prueba piloto hubo encuestados que no entendían español, el idioma aplicado en este cuestionario definitivo es chino simplificado para los estudiantes chinos y chino tradicional para los estudiantes taiwaneses. En cuanto al cuestionario de datos personales se mantiene igual porque son información general y no hay mucha complicación en entenderlo.

- (b) En la prueba piloto sólo se pasó el cuestionario a los estudiantes sinohablantes que estaban estudiando en España. Para comprobar las hipótesis(cf. infra 3.3.) en el experimento definitivo, se decidió pasar el cuestionario a dos grupos: a.) estudiantes que están residiendo en España y b.) estudiantes que estudian en el Departamento de Español en China y Taiwán. De esta manera, se ha modificado el apartado “Estancia en España” y el apartado “Contacto con el español”. Los ítems en el apartado “Estancia en España” para el grupo que está estudiando en España son: “Antes de esta estancia, había estado en algún país hispano y su duración”, “Cuánto tiempo lleva en España esta vez” y “el uso de español”. Para el grupo que está estudiando en el Departamento de Español en China y en Taiwán no figura este apartado, sino el apartado sobre el viaje. Concretamente, los ítems están relacionados con el viaje por países hispanos, la duración y el uso del español en esos viajes.

- (c) Algunos encuestados en la prueba piloto comentaron que había preguntas repetidas. Por esta razón se eliminó el ítem 7.2.3. (Fuera del aula, ¿incorporas el español en tu vida cotidiana? (leer libros en español, ver televisión, ver cine, escuchar música, etc.)) y se unificó el ítem 7.2.3. al ítem 7.2.6 (Detalle qué actividades sigues: Escuchar música; cine y/o teatro en español; salir con gente española; seguir el ritmo de vida española; asistir al club local (alguna asociación o institución); otra (por favor, especificar). En cuanto a los ítems sobre las experiencias interculturales, se eliminó el 9.1 (Tengo Buena experiencias en la comunicación/ interacción con gente de otras culturas.) y el ítem 9.2 (Mis experiencias en la comunicación/ interacción con gente de otras culturas han sido positivas.) se mantiene igual sin modificación.

En concreto, las variables demográficas de este trabajo son: el sexo, el curso, las

experiencias en países en habla hispana, el contacto con el español, el nivel y el número de idiomas extranjeros y experiencias interculturales, tal como se muestra en el siguiente gráfico⁶⁰:

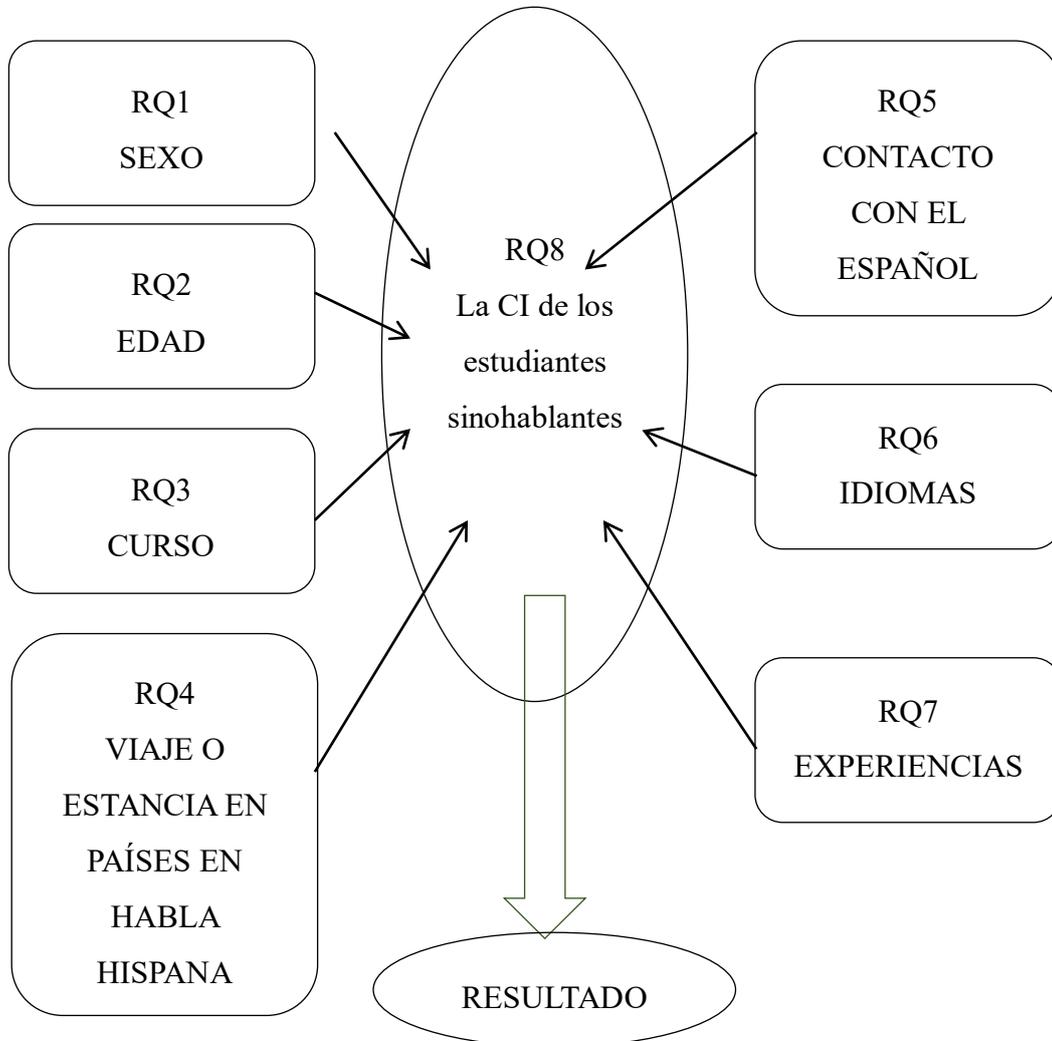


Figura 13: Las variables demográficas de esta investigación (elaboración propia)

Por último, con el fin de recoger más muestras, ampliamos nuestro perfil de encuestados: estudiantes sinohablantes que han recibido conocimientos del idioma español fuera y dentro de España. No importa qué carrera estén realizando, sino que interesa más la experiencia de estancia o de viaje en España.

⁶⁰ Para mayor información acerca del contenido del cuestionario de datos personales, se encuentra en el anexo 10 y 11.

Instrumentos de la competencia intercultural:

Los instrumentos definitivos se elaboraron teniendo en cuenta los resultados del estudio piloto. Su contenido y estructura se presenta en las siguientes tablas por las dimensiones, que muestran su tabla de especificaciones, donde puede verse las áreas, dimensiones e ítems que contienen. En el anexo x de esta investigación, se presentan los cuestionarios definitivos.

DIMENSIÓN AFECTIVA

Según el resultado analítico de la prueba piloto, no se modificaron ningún aspecto de esta dimensión, dado que se presentaron bien el Alfa de Cronbach de las subdimensiones, excepto la subdimensión “Respeto por las diferencias culturales” de la escala de la sensibilidad intercultural, que no tiene mucha correlación con otras subdimensiones de la dimensión afectiva(cf.I.1.3.1.).

Todos los ítems se mantienen igual. En concreto, la subdimensión “Implicación en la interacción” cuenta con 7 ítems; la subdimensión “Respeto por las diferencias culturales” cuenta con 6 ítems; la subdimensión “Confianza en la interacción” cuenta con 5 ítems; la subdimensión “Disfrute de la interacción” cuenta con 3 ítems; la subdimensión “Atención durante la interacción” cuenta con 3 ítems y la subdimensión “Predisposición en la interacción” cuenta con 6 ítems. El número de ítems en total de la escala de sensibilidad intercultural consta de 30 ítems.

DIMENSIÓN COGNITIVA:

Los cambios para la dimensión cognitiva fueron por la comprensión de los enunciados. Muchos de los estudiantes comentaron que había repeticiones y que había términos específicos que no se entendían muy bien. Asimismo, cuando realizaron la prueba físicamente, hubo unos estudiantes que me preguntaron qué significaban unas de las preguntas. Entendí que la formulación de unos enunciados no era adecuada. Para ello, se consultó a la doctora Ru-Qi Ho y al doctor Wei-Ming Zhao del Departamento de Chino de

la Universidad Tamkang. No obstante, con motivo del tema de agrupación de los ítems se han movido algunos de ellos. Aunque no todos los ítems del instrumento de conciencia intercultural son homogéneos, el análisis de ítems es significativamente discriminante, como se ha presentado en el apartado anterior. A su vez, la consistencia interna del instrumento ha obtenido un coeficiente del Alfa de Cronbach 0.892. De este modo, los 10 ítems se mantienen para el cuestionario definitivo.

La modificación del instrumento de conciencia intercultural es la siguiente: el ítem 9 (tiempo policrónico) a la subdimensión “Elementos culturales⁶¹”. De esta manera, las subdimensiones del instrumento definitiva de conciencia intercultural se presentan en la siguiente tabla:

Subdimensiones	Ítems	Número de ítems
Comunicación verbal	C3, C7, C10	3
Comunicación no verbal	C4, C5, C6, C8	4
Elementos culturales	C1, C2, C9	3
Total		10

Tabla 32: Las subdimensiones de la dimensión cognitiva (elaboración propia)

Como se puede ver en la tabla 33, la subdimensión “Comunicación verbal” cuenta con 3 ítems; la subdimensión “Comunicación no verbal” cuenta con 4 ítems y la subdimensión “Elementos culturales ” cuenta con 3 ítems. El número de ítems en total del instrumento de conciencia intercultural consta de 10 ítems.

Como se puede observar, según el resultado de la prueba piloto, mostró que los instrumentos funcionaban. Obtuvieron bastante nivel de validez y fiabilidad. Las pocas modificaciones que se tuvieron hacer eran la formulación de los enunciados en la dimensión cognitiva.

2. Experimento definitivo

El objetivo de este capítulo es analizar la validez de un nuevo instrumento de la

⁶¹ De acuerdo con esta clasificación nueva, el Alfa de Cronbach de estas tres subdimensiones son 0.763, 0.815, 0.659 respectivamente, es decir, las subdimensiones se mantienen buena correlación entre ellas y tiene cierto nivel de fiabilidad.

competencia intercultural en una muestra de estudiantes de español cuya lengua materna es chino mandarín. Los resultados del estudio contribuyen a la validación del instrumento, y permiten concluir que este instrumento integral, en su versión para profesionales de la enseñanza de lengua extranjera, resulta un instrumento fiable y válido para evaluar la competencia intercultural en estudiantes sinohablantes de ELE.

Para ello, en este capítulo se presentan las hipótesis de nuestra investigación, la descripción sobre las dificultades de investigación y las fases de investigación del experimento definitivo, la técnica de recogida de información, la metodología de estadística aplicada y el resultado del análisis.

2.1. Hipótesis

Mis hipótesis iniciales basadas en mi experiencia como profesora de español, alumna de la facultad de español en Taiwán y docente de chino como lengua extranjera son:

Hipótesis 1 de la investigación:

El sexo influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE.

Hipótesis 2 de la investigación:

La edad influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE.

Hipótesis 3 de la investigación:

El curso influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE.

Hipótesis 4 de la investigación:

Los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE que están estudiando o han estado en España tienen mejor nivel de competencia intercultural que los estudiantes que nunca han estado en España.

Hipótesis 5 de la investigación:

Los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE que mantienen más contacto con el español tienen mejor nivel de competencia intercultural que los estudiantes no lo hacen.

Hipótesis 6 de la investigación:

Los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE que dominan más idiomas extranjeros tienen mejor nivel de competencia intercultural que los estudiantes saben menos idiomas extranjeros.

Hipótesis 7 de la investigación:

Los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE con mayor experiencia intercultural tienen mejor nivel de competencia intercultural que los estudiantes con menor experiencia intercultural.

Hipótesis 8 de la investigación:

Los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE tienen un nivel bajo de competencia intercultural.

2.2. Dificultades y limitación y fase de investigación del experimento definitivo

Tras concretar los instrumentos de medida en la prueba piloto, se comenzaron a difundir los cuestionarios de forma posible. No obstante, me he encontrado unas dificultades para la recogida de datos desde el diseño de instrumento de medida. En primer lugar, había bastantes estudios sobre la interculturalidad, pero en distintos aspectos a los que se centraban en este estudio. De este modo, antes de crear un instrumento integral, busqué numerosos instrumentos e investigaciones como un punto de referencia. En segundo lugar, la mayoría de las investigaciones en el tema intercultural eran en inglés, que ha sido difícil de validar y traducirlo al chino mandarín. En tercer lugar, sabiendo que hay muchos estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera, no ha sido fácil de recolectar los datos debido al impedimento del desplazamiento físico de un país a otro, de una ciudad a otra y a la falta de la accesibilidad de contacto directo, por lo que he tenido que acudir a varias redes sociales y diferentes plataformas digitales para conseguir mayor muestra

posible. En cuarto lugar, aunque hoy en día se utiliza correos electrónicos como medio de comunicación, no ha sido un medio fluido de lo que esperaba. Finalmente, no he tenido suficiente conocimiento previo sobre la estadística para esta investigación y he acudido tanto al centro estadístico de la Universidad Autónoma de Barcelona como al cursillo de estadística avanzada con el fin de llevar a cabo de este estudio.

Respecto a la fase del experimento definitivo, en primero lugar, se difundieron los cuestionarios a través de las redes sociales y plataformas digitales. Una vez recogieron los datos, se empezó a pasar en orden los datos en un excel para después llevar a cabo de hacer análisis mediante el paquete SPSS. Precisamente consistió en dos etapas para la realización de análisis estadístico: comprobación de la validación de nuestro instrumento y contraste de las hipótesis formuladas en nuestro estudio.

Como se ha mencionado anteriormente, asistí a un curso de estadística avanzada durante el periodo de analizar los datos. Paso siguiente, hice análisis para la comprobación de las hipótesis de este estudio. Durante este proceso analítico, recopilé y redacté el informe de los resultados.

2.3. Técnica de recogida de datos

En cuanto al procedimiento de recogida de datos, se pretendió recoger información de los estudiantes sinohablantes de español que están realizando/ han realizado su estudio en España. Los datos fueron recogidos en distintas universidades españolas, chinas y taiwanesas seleccionadas de forma **voluntariada**. A ellas les llegó un mail en el que se explicó el objetivo de nuestra investigación a través del correo electrónico de director y/o coordinador del Servicio de Relaciones Exteriores y de Relaciones Internacionales de las universidades españolas y el responsable del Departamento de Español en las universidades chinas y taiwanesas, quien difundieron los enlaces de los cuestionarios a los estudiantes sinohablantes. Al principio del cuestionario de datos personales digital, se les explicó el motivo de la investigación. Asimismo, una parte de los datos recogidos procedió de cuando fui personalmente a las clases cuyos profesores estaban dispuestos a ayudar para la recogida de datos. Todos los participantes consintieron en participar en el estudio.

La tarea en general duró entre 3 y 6 mins y la recogida de datos se realizó de forma visual a través de una encuesta desarrollada con el Google Form para estudiantes que no residían en China y el 问卷 para los que estaban en China de manera anónima. Los cuestionarios estuvieron rellenando alrededor de 40 días. Se han recopilado en un total de 267 sujetos⁶² en este experimento definitivo.

2.4. Análisis de validez y fiabilidad de los instrumentos definitivos

El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS 20 para realizar el análisis de ítems, de correlaciones, factorial y de fiabilidad. Para ello, tomamos los siguientes índices como punto de referencia:

- (a) Para el análisis de ítems y descriptivo: se aplica el índice de rechazo, el índice de atracción, el índice de homogeneidad y el índice de discriminación (cf. supra II. 1.2.1.).
- (b) Para el análisis de correlaciones: se utilizará el coeficiente de correlación de Pearson o de Spearman para variables cuantitativas. Es un índice que mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente. Es decir, es para ver si las variables están relacionadas en realidad o del azar. El signo del coeficiente de correlación de Pearson oscila entre -1 y $+1$. En primer caso la relación sería *perfecta positiva* mientras que el segundo sería *perfecta negativa*. En esa investigación, se utilizó la correlación de Pearson porque todos los datos eran de distribución paramétrica.
- (c) Para el análisis factorial exploratorio: el test KMO y el test Bartlett, la varianza total explicada, la extracción de comunalidades y la puntuación de matriz de configuración factorial. El valor obtenido del test KMO indica el nivel de relación que tienen entre las variables. La varianza total explicada describe el número de factores significativos. Según el criterio de Kaiser (1960), se sugiere retener los factores que están por

⁶² Tras la recopilación y la revisión de los datos personales de los encuestados, se eliminó un sujeto procedente de Indonesia, puesto que su lengua materna no era chino mandarín y su perfil no correspondía a la investigación.

encima del autovalor de 1. En canto a la extracción de comunalidades, a menudo las variables con baja comunalidad (menos de 0,20 de manera que el 80% es una varianza única) se eliminan del análisis, ya que el objetivo del análisis factorial es tratar de explicar la varianza a través de los factores comunes (Child, 2006). Por último, la puntuación de matriz de configuración factorial son los valores de las cargas factoriales de la solución obtenida que tiene objetivo como observar la correlación entre las variables y cada uno de los factores. Se examina si las variables tienen algunas características en común y luego calcula una correlación o matriz de covarianza (Rummel, 1970).

- (d) Para el verificar la fiabilidad: aplicamos el coeficiente alfa de Cronbach (cf. II. supra. 1.2.1.).

2.4.1. El análisis de ítems

A continuación se presenta el informe del análisis de ítems de cada instrumento de medida.

2.4.1.1. Análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural y de Predisposición comunicativa intercultural

Como puede verse en la Tabla 35, el análisis de ítems de la escala de sensibilidad intercultural y de predisposición comunicativa intercultural revela que todos ellos resultaron ser adecuados, pues son homogéneos con el total de la escala y discriminan entre las personas con mayores y menores puntuación. Llama la atención del elevado índice de atracción del ítem A8 para el alumnado, que mostraría que la mayoría “Respeto los valores que tengan las personas de otras culturas”, seguido el ítem A16 que casi todo “Respeto el modo de comportarse de las personas de otras culturas”.

Ítems	Índice de rechazo	Índice de atracción	Índice de homogeneidad	Índice de discriminación
A1	0.4%	76.3%	Sí *	Sí *
A2	2.7%	77.1%	Sí *	Sí *
A3	3.1%	34.7%	Sí *	Sí *
A4	7.7%	47.9%	Sí *	Sí *
A5	14.4%	20.2%	Sí *	Sí *
A6	10.5%	22.9%	Sí *	Sí *
A7	9%	70.8%	Sí *	Sí *
A8	1.2%	91.5%	Sí *	Sí *
A9	0.4%	85.6%	Sí *	Sí *
A10	7.8%	30.8%	Sí *	Sí *
A11	2.7%	52.1%	Sí *	Sí *
A12	0.8%	70%	Sí *	Sí *
A13	0.4%	82.1%	Sí *	Sí *
A14	0.8%	69.3%	Sí *	Sí *
A15	2%	76.7%	Sí *	Sí *
A16	0.4%	87.2%	Sí *	Sí *
A17	0.4%	70.4%	Sí *	Sí *
A18	9.4%	81.7%	Sí *	Sí *
A19	6.6%	24.9%	Sí *	Sí *
A20	12.8%	30.4%	Sí *	Sí *
A21	15.5%	50.2%	Sí *	Sí *
A22	3.1%	79%	Sí *	Sí *
A23	3.9%	56.8%	Sí *	Sí *
A24	1.6%	65.4%	Sí *	Sí *
B1	4.7%	51.8%	Sí *	Sí *
B2	0.8%	64.2%	Sí *	Sí *
B3	1.6%	51%	Sí *	Sí *
B4	1.6%	55.2%	Sí *	Sí *
B5	0%	64.6%	Sí *	Sí *
B6	3.9%	58.3%	Sí *	Sí *

Significancia con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$).

Tabla 33: Análisis de ítem y descriptivo de la escala de la sensibilidad intercultural
(elaboración propia)

2.4.1.2. Análisis de ítems del instrumento de conciencia intercultural

Tal como se demuestra la tabla 36, todos ellos han resultado ser significativamente consistentes con la puntuación total y discriminativos. Entre ellos, el ítem C3 (Puedo actuar apropiadamente cuando alguien me invita a su casa.) ha suscitado una gran atracción por parte del alumnado participante en este estudio y el ítem C1 (Puedo enumerar con precisión tres países con sociedades no individualistas.) ha obtenido un elevado índice de rechazo.

Ítems	Índice de rechazo	Índice de atracción	Índice de homogeneidad	Índice de discriminación
C1	45.5%	17.5%	Sí *	Sí *
C2	26.5%	31.9%	Sí *	Sí *
C3	1.2%	60.3%	Sí *	Sí *
C4	3.1%	50.6%	Sí *	Sí *
C5	7.8%	48.6%	Sí *	Sí *
C6	21%	32.3%	Sí *	Sí *
C7	17.5%	33.1%	Sí *	Sí *
C8	24.1%	26.5%	Sí *	Sí *
C9	10.5%	44.7%	Sí *	Sí *
C10	9.7%	26.8%	Sí *	Sí *

Significancia con un nivel de confianza del 99% ($\alpha = 0.01$).

Tabla 34: Análisis de ítems descriptivo del instrumento de conciencia intercultural (elaboración propia)

2.4.2. El análisis de correlaciones entre los ítems y los instrumentos

La tabla 17 es la correlación del instrumento de la dimensión afectiva. Todos los ítems correlacionan de forma significativa con el total, con un riesgo de error del 5%. Se recomienda que el coeficiente de correlación debe ser al menos 0.3 porque cualquiera inferior al 0.3 indica la relación débil entre los variables (Tabachnick y Fidell, 2007). En nuestro caso, decidimos levantar el punto de corte. Eliminamos los ítems cuyo coeficiente de correlación no llegan al 0.35. Es decir, se eliminaron los ítems (A2, A7, A18 y A20) que se han mantenido bajo nivel de correlación coeficiente con los instrumentos de la dimensión afectiva.

		A1	A2	A3	A4	A5	A6
La suma de la dimensión afectiva	Correlación de Pearson	.654**	.239**	.642**	.521**	.419**	.693**
		A7	A8	A9	A10	A11	A12
	Correlación de Pearson	.291**	.376**	.522**	.708**	.452**	.544**
		A13	A14	A15	A16	A17	A18
	Correlación de Pearson	.672**	.512**	.401**	.456**	.663**	.320**
		A19	A20	A21	A22	A23	A24
	Correlación de Pearson	.484**	.193**	.587**	.574**	.425**	.746**
		B1	B2	B3	B4	B5	B6
	Correlación de Pearson	.664**	.748**	.649**	.757**	.802**	.558**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas⁶³).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Tabla 35: Correlaciones entre los ítems y la escala de sensibilidad intercultural
(elaboración propia)

En cuanto a las correlaciones coeficientes entre los ítems y el instrumento de conciencia intercultural se han obtenido una correlación alta ($p = 0.05$), de manera que ningún ítems se ha eliminado, al igual que los ítems de la escala de predisposición comunicativa intercultural.

⁶³ Se pueden seleccionar las probabilidades bilaterales o las unilaterales. Si se conoce de antemano la dirección de la asociación, se selecciona Unilateral. Si no es así, se selecciona Bilateral (IBM). Para esta investigación se ha usado el contraste bilateral, dado que solo me interesaba saber si entre ellos tenía correlación o no. Además, Prueba de significación.

		C1	C2	C3	C4	C5
La suma de la escala de sensibilidad intercultural	Correlación de Pearson	.582**	.597**	.524**	.643**	.694**
		C6	C7	C8	C9	C10
	Correlación de Pearson	.631**	.718**	.609**	.647**	.710**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Tabla 36: Correlaciones entre los ítems y el instrumento de conciencia intercultural (tabla procedente del programa SPSS)

De este modo, 20 ítems de la escala de sensibilidad intercultural, 6 ítems de la escala de predisposición intercultural y 10 ítems del instrumento de conciencia intercultural se han mantenido para efectuar el análisis factorial, como se refleja en la siguiente tabla:

Instrumento	Ítems	Número de ítems
La escala de sensibilidad intercultural	A1,A3,A4,A5,A6,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A15,A16,A17,A19,A21,A22,A23,A24	20
La escala de predisposición intercultural	B1,B2,B3,B4,B5,B6	6
El instrumento de conciencia intercultural	C1,C2,C3,C4,C5,C6,C7,C8,C9,C20	10
Total		36

Tabla 37: El contenido de los ítems de los instrumentos de medida (elaboración propia)

En concreto, en esta fase de análisis se han mantenido casi todos los ítems de los instrumentos de medida menos el ítem A2, A7, A18 y A20 por falta de correlación con los instrumentos de la dimensión afectiva.

2.4.3. El análisis factorial exploratorio

A continuación se realiza un análisis factorial exploratorio (AFE) con rotación *varimax*⁶⁴ con todos los ítems para determinar el número de factores.

2.4.3.1. El análisis factorial de los instrumentos de dimensión afectiva

Como se ha mencionado, se eliminó el ítem A2, A7, A18 y A20 en el análisis anterior, por lo cual los 20 ítems de la escala de sensibilidad intercultural pasaron a experimentar el análisis factorial. En esta sección se efectuó 8 veces de análisis factorial eliminando el ítem A9, A11, A14, A17, A19, A21 y A23 porque la puntuación de matriz de configuración factorial de estos ítems no llegó al 0.5.

Con la eliminación del ítem A2, A8, A18 y A20 en el análisis anterior, el primer análisis factorial extrajo una solución factorial con cuatro factores que explicaban el 49.34% de la varianza. El KMO es de 0.926 y el Bartlett es significativo (<0.001). Con este resultado, se eliminó el ítem A23 porque la puntuación de matriz de configuración factorial de estos ítems no llegó al 0.5. Pasamos a realizar de nuevo el análisis factorial.

Según el resultado de segundo análisis factorial, se determinó cuatro factores que explicaban el 50.57% de la varianza. El KMO es de 0.928 y el Bartlett es significativo (<0.001). Se eliminó el ítem A11 porque la puntuación de matriz de configuración factorial de estos ítems no llegó al 0.5. Pasamos a realizar otra vez el análisis factorial.

Del tercer análisis factorial se desprendió que 4 factores explicaban el 51.66% de la varianza. El KMO es de 0.929 y el Bartlett es significativo (<0.001). Se excluyó el ítem A9 porque la puntuación de matriz de configuración factorial de estos ítems no llegó al 0.5. Se realizó de nuevo el análisis factorial.

⁶⁴ De acuerdo con la explicación IBM Knowledge Center, “*Rotación Promax*” se refiere a la rotación oblicua que permite que los factores estén correlacionados. Esta rotación se puede calcular más rápidamente que una rotación oblimin directa, por lo que es útil para conjuntos de datos grandes. Se aplica para esta investigación porque 1.) los factores no tienen correlaciones unos con otros, 2.) se trata de un análisis exploratorio, 3.) hace que los datos sean más comprensibles y accesibles(Wu, 2013: 4.4).

El cuarto análisis factorial extrajo una solución factorial con cuatro factores que explicaban el 52.51% de la varianza. El KMO es de 0.927 y el Bartlett es significativo (<0.001). Se eliminó el ítem A21 porque la puntuación de matriz de configuración factorial de estos ítems no llegó al 0.50. Se efectuó otra vez el análisis factorial.

En el quinto análisis factorial se determinó cuatro factores que explicaban el 53.1% de la varianza. El KMO es de 0.925 y el Bartlett es significativo (<0.001). Se excluyó el ítem A14 porque la puntuación de matriz de configuración factorial de estos ítems no llegó al 0.50. Pasamos a realizar de nuevo el análisis factorial.

En el sexto análisis factorial se determinó cuatro factores que explicaban 54.27% de la varianza. El KMO es de 0.924 y el Bartlett es significativo (<0.001). Se eliminó el ítem A17 porque la puntuación de matriz de configuración factorial de estos ítems no llegó al 0.50. Pasamos a realizar otra vez el análisis factorial.

El séptimo análisis factorial extrajo una solución factorial con cuatro factores que explicaban el 54.74% de la varianza. El KMO es de 0.920 y el Bartlett es significativo (<0.001). Se eliminó el ítem A19 porque la puntuación de matriz de configuración factorial de estos ítems no llegó al 0.50. Se efectuó nuevamente el análisis factorial. En la última versión de análisis factorial no se eliminó porque la puntuación de matriz de configuración factorial de todos estos ítems llegó al 0.5. Nos condujo a destacar cuatro factores que explicarían el 56.1% de la varianza. El KMO es de 0.918 y el Bartlett es significativo (<0.001).

En la tabla 38 es el proceso que se realizó para determinar el número de factores de los instrumentos de la dimensión afectiva.

Proceso	Ítems eliminados	el KMO	Total varianza explicada	Número de factores
Primer análisis factorial	A23	0.926	49.34%	4
Segundo análisis factorial	A11	0.928	50.57%	4
Tercer análisis factorial	A9	0.929	51.66%	4
Cuarto análisis factorial	A21	0.927	52.51%	4
Quinto análisis factorial	A14	0.925	53.1%	4
Sexto análisis factorial	A17	0.924	54.27%	4
Séptimo análisis factorial	A19	0.920	54.74%	4
Último análisis factorial		0.918	56.1%	4

Tabla 38: Los análisis factoriales de los instrumentos de la dimensión afectiva (elaboración propia)

Concretamente nos conduce cuatro factores, tal como refleja la siguiente tabla:

Matriz de factor rotado^a				
	Factor			
	1	2	3	4
A1	0.533			
A24	0.651			
B1	0.641			
B2	0.789			
B3	0.72			
B4	0.799			
B5	0.818			
B6	0.575			
A4		0.584		
A12		0.676		
A15		0.613		
A22		0.53		
A3			0.577	
A5			0.547	
A6			0.781	
A10			0.518	
A8				0.655
A13				0.506
A16				0.75
Método de extracción: factorización de eje principal				
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^a				
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.				

Tabla 39: Los cuatro factores de los instrumentos de la dimensión afectiva (tabla procedente del programa SPSS)

Estos factores responden a los siguientes aspectos:

- (a) Factor 1 (ítem A1, A24, B1, B2, B3, B4, B5 y B6): la influencia de las emociones, la predisposición comunicativa y la implicación en las relaciones interculturales.
- (b) Factor 2 (ítem A8, A13 y A16): el respeto hacia la diversidad cultural en las relaciones interculturales y la capacidad de apertura ante las diferencias culturales.

- (c) Factor 3 (ítem A3, A5, A6 y A10): la confianza ante las diferencias culturales y la capacidad de observación hacia la diversidad cultural.
- (d) Factor 4 (ítem A4, A12 y A15 y A22): el disfrute en las relaciones interculturales y la confianza ante las diferencias culturales.

De esta manera, le nombramos al factor 1 *Predisposición e implicación en la interacción*, al factor 2 *Respeto de las diferencias culturales*, al factor 3 *Confianza en la interacción*, y al factor 4 *Disfrute de la interacción*. A pesar de que el nombramiento es parecido a la escala original, el análisis factorial exploratorio realizado en esta investigación proporcionó una escala que, modificaba sus factores y los ítems que la conformaban eran diferentes a la propuesta originaria.

2.4.3.2. El análisis factorial del instrumento de dimensión cognitiva

En cuanto al análisis factorial del instrumento de la conciencia intercultural, parecía ser que 3 factores explicaban el 50.67% de la varianza. Según demuestra la tabla de la extracción de comunalidades y la puntuación de matriz de configuración factorial del programa SPSS, el ítem C6 (0.310 y 0.408 respectivamente) no tenía mucha correlación con el resto de ítems, de manera que se extrajo este ítem y se realizó de nuevo el análisis factorial.

Del segundo análisis factorial, se extrajo una solución factorial con tres factores que explicaban el 53.07% de la varianza y la prueba KMO de todos análisis factoriales adquiere un valor de 0,814 y la de esfericidad de Barlett es significativa ($p < 0,000$). Todos los ítems se mantenían correlación entre las variables y cada uno de los factores, tal como se puede observar en la siguiente tabla:

Matriz de factor rotado ^a			
	Factor		
	1	2	3
C3	0.513		
C4	0.685		
C5	0.822		
C1		0.67	
C2		0.746	
C9		0.519	
C7			0.603
C8			0.701
C10			0.522
Método de extracción: factorización de eje principal			
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. ^a			
a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.			

Tabla 40: Los tres factores del instrumento de la dimensión cognitiva (elaboración propia)

Concretamente los factores corresponden a los siguientes ítems y contenido:

- (a) Factor 1 (ítem C3, C4 y C5): conocimiento cultural de la diversidad comunicativa no verbal en la distancia física y las normas de tacto y control de interacción
- (b) Factor 2 (ítem C1, C2 y C9): conocimiento de la diversidad cultural
- (c) Factor 3 (ítem C7, C8 y C10)⁶⁵: conocimiento diversidad comunicativa verbal y aspecto no verbal en la comunicación

Basado en el resultado analítico, le nombramos al factor 1 *Comunicación no verbal y conducta*, al factor 2 *Elementos culturales*, y al factor 3 *Aspectos no verbales en la comunicación verbal*.

⁶⁵ Aunque el ítem C8 trata de kinésica, tiene sentido y significado verbal. Según nuestro resultado analítico, este ítem pertenece al grupo de otros ítems sobre la comunicación verbal. Puede que sea porque cuando un hablante chino (Los encuestados creen que esto forma parte de la comunicación verbal ya que a veces el lenguaje corporal ya sustituye el lenguaje verbal.) comunica a través del lenguaje corporal, ya se sustituye el lenguaje verbal. No obstante, es una de las limitaciones de nuestra investigación y se quedará por más estudios futuros.

Dimensión	Factores	Ítems	Número de factores
Dimensión afectiva	Disposición e implicación en la interacción	A1, A24, B1, B2, B3, B4, B5 y B6	4
	Respeto de las diferencias culturales	A8, A13 y A16	
	Confianza en la interacción	A3, A5, A6 y A10	
	Disfrute de la interacción	A4, A12, A15 y A22	
Dimensión cognitiva	Comunicación no verbal y conducta	C3, C4 y C5	3
	Elementos culturales	C1, C2 y C9	
	Aspectos no verbales en la comunicación verbal	C7, C8 y C10	

Tabla 41: Las factores y los ítems del instrumento integral de la competencia intercultural (elaboración propia)

2.4.4. Análisis de correlación entre subdimensiones de la dimensión afectiva y de la dimensión cognitiva

En las secciones anteriores, se configuraron los factores del instrumento integral. En este apartado se presenta el resultado de las correlaciones entre las subdimensiones.

El análisis de correlación de las subdimensiones de sensibilidad intercultural nos revela una estructura donde todas las subdimensiones están relacionadas entre ellos. Todas las variables correlacionan significativamente con un nivel de confianza del 95% entre ellos. Se evidencia de este modo, que las distintas variables están íntimamente relacionadas con la sensibilidad intercultural tal como representamos en la tabla 42.

Correlaciones						
		Disposición e implicación en la interacción	Respeto de las diferencias culturales	Confianza en la interacción	Disfrute de la interacción	Total
Disposición e implicación en la interacción	Correlación de Pearson	1	.509**	.597**	.388**	.911**
Respeto de las diferencias culturales	Correlación de Pearson	.509**	1	.321**	.230**	.592**
Confianza en la interacción	Correlación de Pearson	.597**	.321**	1	.585**	.810**
Disfrute de la interacción	Correlación de Pearson	.388**	.230**	.585**	1	.657**
Total	Correlación de Pearson	.911**	.592**	.810**	.657**	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 42: Matriz de correlaciones entre las variables y total de la dimensión afectiva (tabla procedente del programa SPSS)

En cuanto a las correlaciones de variables del instrumento de conciencia intercultural, la correlación es significativa entre todos sus componentes y con el total, tal como se evidencia en la tabla 43. Aspecto que también sostiene la validez del instrumento de medida.

Correlaciones					
		Comunicación no verbal y conducta	Elementos culturales	Aspectos no verbales en la comunicación verbal	Total
Comunicación no verbal y conducta	Correlación de Pearson	1	.329**	.575**	.762**
Elementos culturales	Correlación de Pearson	.329**	1	.429**	.777**
Aspectos no verbales en la comunicación verbal	Correlación de Pearson	.575**	.429**	1	.836**
Total	Correlación de Pearson	.762**	.777**	.836**	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 43: Matriz de correlaciones entre las variables y el total de la dimensión cognitiva (tabla procedente del programa SPSS)

2.4.5. La fiabilidad de los instrumentos

En este apartado se expone la fiabilidad de nuestro instrumento integral por la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva.

Fiabilidad de la escala de sensibilidad intercultural y de disposición comunicativa intercultural

Respecto a la consistencia interna de instrumentos de la dimensión afectiva, el coeficiente alfa de Cronbach de nuestra escala de sensibilidad intercultural es del $\alpha = 0.92$.

En cuanto a la fiabilidad de cada subdimensión de la dimensión afectiva, el Alfa de Cronbach de la subdimensión *Disposición e implicación en la interacción* es de 0.91; el Alfa de Cronbach de la subdimensión *Respeto de las diferencias culturales* es de 0.73; el Alfa de Cronbach de la subdimensión *Confianza en la interacción* es de 0.82; el Alfa de

Cronbach de la subdimensión *Disfrute de la interacción* es de 0.73. Todos relevan que esta clasificación de subdimensión tienen bastante nivel de fiabilidad, menos la subdimensión *Disfrute de la interacción*, tal como se resumen en la tabla 44.

Instrumento	Dimensión	Subdimensión	Ítems	Cronbach's alfa
Escala de sensibilidad intercultural	Afectiva	Disposición e implicación en la interacción	A1, A24, B1, B2, B3, B4, B5 y B6	0.91
		Respeto de las diferencias culturales	A8, A13 y A16	0.73
		Confianza en la interacción	A3, A5, A6 y A10	0.82
		Disfrute de la interacción	A4, A12, A15 y A22	0.73
La Cronbach's alfa de la escala de sensibilidad intercultural				0.92

Tabla 44: La fiabilidad de la escala de sensibilidad intercultural (elaboración propia)

Fiabilidad del instrumento de conciencia intercultural

Según revela la tabla 45, la consistencia interna del instrumento de conciencia intercultural de la dimensión cognitiva es de 0.82. Entre las subdimensiones, el Alfa de Cronbach de la subdimensión *Comunicación no verbal y conducta* es de 0.75; el Alfa de Cronbach de la subdimensión *Elementos culturales* es de 0.71; y el Alfa de Cronbach de la subdimensión *Aspectos no verbales en la comunicación verbal* es de 0.75. Todas las subdimensiones reflejan buen nivel de consistencia interna y fiabilidad.

Instrumento	Dimensión	Subdimensión	Ítems	Cronbach's alfa
Instrumento de conciencia intercultural	Cognitiva	Comunicación no verbal y conducta	C3, C4 y C5	0.75
		Elementos culturales	C1, C2 y C9	0.71
		Aspectos no verbales en la comunicación verbal	C7, C8 y C10	0.75
La Cronbach's alfa del instrumento de conciencia intercultural				0.82

Tabla 45: La fiabilidad de instrumento de conciencia intercultural (elaboración propia)

2.5. Conclusiones de la validación del instrumento: nuevo instrumento diagnóstico de competencia intercultural

Tras validar nuestro instrumento de medida, una nueva escala de competencia intercultural ha sido creada. Se mide dos dimensiones: la afectiva y la cognitiva desde siete subdimensiones. La versión final del instrumento integral se compone de 28 ítems que evalúa en lo siguiente:

- (a) Disposición e implicación en la interacción: 8 ítems
- (b) Respeto de las diferencias culturales: 3 ítems
- (c) Confianza en la interacción: 4 ítems
- (d) Disfrute de la interacción: 4 ítems
- (e) Comunicación no verbal y conducta: 3 ítems
- (f) Elementos culturales: 3 ítems
- (g) Aspectos no verbales en la comunicación: 3 ítems

Se resumen en la siguiente tabla:

Subdimensiones	Factor	Ítems	Número de ítems totales
Disposición e implicación en la interacción	I	A1, A24, B1, B2, B3, B4, B5 y B6	8
Respeto de las diferencias culturales	II	A8, A13 y A16	3
Confianza en la interacción	III	A3, A5, A6 y A10	4
Disfrute de la interacción	VI	A4, A12, A15 y A22	4
Comunicación no verbal y conducta	X	C3, C4 y C5	3
Elementos culturales	XI	C1, C2 y C9	3
Aspectos no verbales en la comunicación	XII	C7, C8, C10	3
Total			28

Tabla 46: Resumen del instrumento integral de la competencia intercultural (escala de sensibilidad y conciencia intercultural) (elaboración propia)

Como resumen y conclusión de este capítulo, se puede especificar los puntos positivos y

negativos de los instrumentos de medida que se han experimentado en presente estudio:

- (a) El instrumento integral que se ha utilizado ha seguido minuciosa y rigurosamente un proceso de validación, de manera que es un instrumento fiable y calibrado.
- (b) Tras la prueba piloto se han eliminado ítems inapropiados según nuestros objetivos de investigación y lo que se espera de ellos.
- (c) Como el punto anterior, se puede concluir que el instrumento integral y el cuestionario responden a las necesidades de esta investigación.

Como limitaciones, se enumeran en lo siguiente:

- (a) Este instrumento integral tendría que adaptarse a otras muestras que no tengan las mismas características.
- (b) El instrumento integral permite analizar la sensibilidad intercultural y la conciencia intercultural y faltaría otro estudio complementario para verificar la dimensión comportamental (cf. supra I. 4.1.7.)

3. Resultado del experimento definitivo

Tras la comprobación de la validez y la fiabilidad del instrumento de medición de la competencia intercultural, el objetivo de este capítulo es analizar el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes que han estado o están realizando su estudio en España. Para ello, proponemos utilizar los dos instrumentos válidos: la escala de sensibilidad intercultural y el instrumento de la conciencia intercultural, que han sido definidos y detallados en los capítulos anteriores.

Esta medición tiene una gran aportación en esta tesis doctoral, puesto que además de formar una parte de los objetivos principales de esta investigación, trae consigo la base y la fundamentación del diseño de propuesta didáctica que se desarrollarán en el siguiente capítulo. De esta forma, en primer lugar, se presentan el perfil, características y datos demográficos de las muestras del experimento definitivo. En segundo lugar, se exponen método y procedimiento analíticos que se han realizado en la prueba definitiva. En tercer lugar, se abordan los resultados analíticos según el siguiente orden: por el conjunto, por las dimensión, por las subdimensiones por las hipótesis. Finalmente, se hace un resumen de los resultados.

3.1. Características de la muestra en el experimento definitivo

En el siguiente apartado presentamos las características de la muestra en la prueba definitiva. Aportamos datos demográficos, lingüísticos y académicos. Asimismo, se presentan información sobre el viaje o estancia en países de habla hispana que han realizado y las experiencias interculturales que han obtenido los sujetos.

3.1.1. Datos demográficos

Los datos demográficos que se ofrecen a continuación son el sexo y la edad de los sujetos. Se observa claramente que la mayoría de los sujetos era de sexo femenino. De las 256 muestras, el 81 % eran mujeres y el 19 %, hombres. Entre ellos, la mayoría tenía la edad de entre 18 y 23 años, mientras que el 19% tenía más de 24 años, tal y como muestran Las dos figuras siguientes:



Figura 14: Sexo de los sujetos

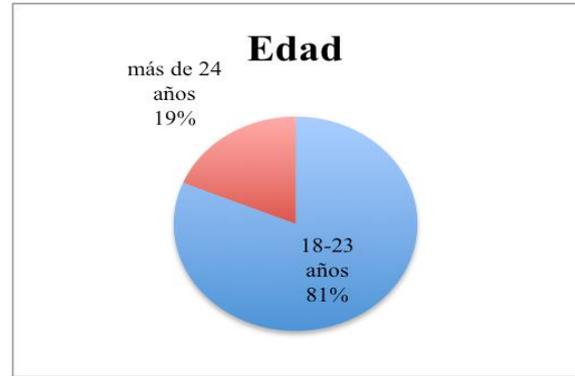


Figura 15: Edad de los sujetos

3.1.2. Datos lingüísticos

El perfil de los encuestados era procedentes de la cultura china, por lo cual la lengua materna de ellos era chino mandarín, aunque puede que algunos de ellos hablasen otros dialectos como lengua materna según la región de procedencia. De hecho, de las 257 sujetos se eliminó un dato porque su lengua materna no era de chino mandarín.

Del 47% de ellos sabía dos idiomas extranjeros (inglés y español) y el 43% de ellos sabía tres idiomas extranjeros, mientras que el 10% de ellos sabía cuatro idiomas extranjeros. Además del inglés y español, otros idiomas extranjeros que sabían eran japonés, francés, coreano, alemán, portugués, italiano, ruso, finés, polaco, árabe, turco, rumano, checo, esperanto y malayo.

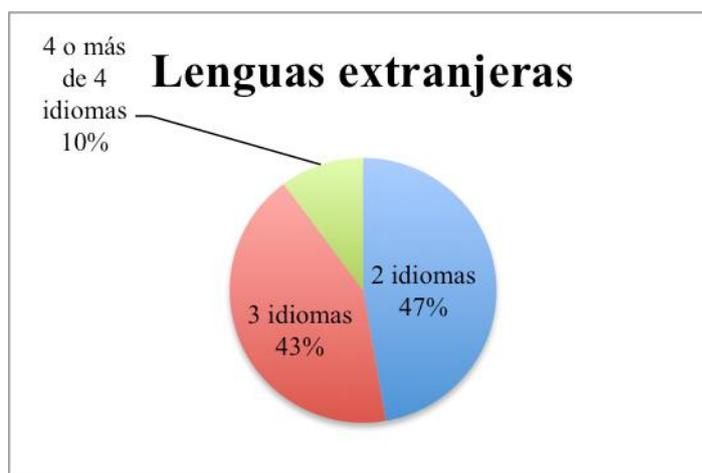


Figura 16: Número de idiomas extranjeros que poseen

3.1.3. Datos académicos

En cuanto a la formación académica, casi la mitad de los encuestados (46%) estaba cursando el segundo y el tercer año de carrera universitaria, el 35% de ellos estaba en el cuarto y el quinto año de carrera universitaria, el 13% de ellos estaba realizando o había terminado su estudio de máster o doctorado y menos de 10 % de ellos tenía otros estudios académicos, como se refleja en la siguiente figura.

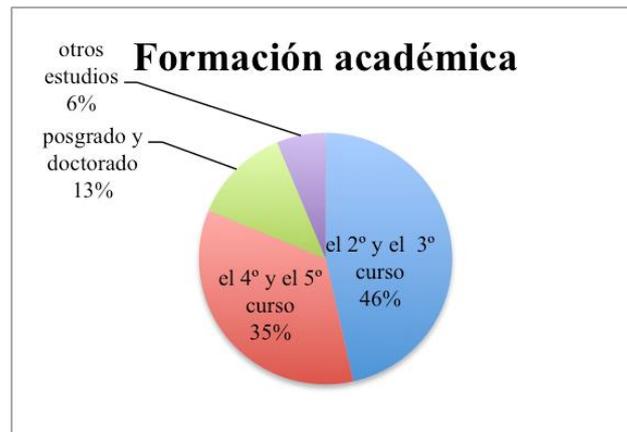


Figura 17: Formación académica de los sujetos

3.1.4. Viaje o estancia en países de habla hispana

El 70% de los 256 sujetos afirmó que había estado en países de habla hispana, mientras que el 30% de ellos indicó que no había visitado a ningún país de habla hispana.

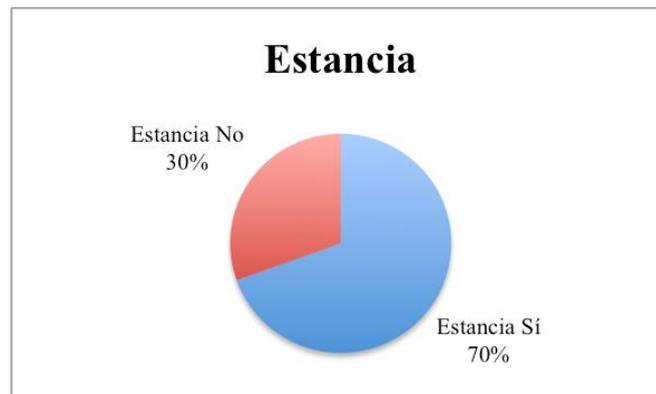


Figura 18: Estancia en países de habla hispana

3.1.5. Contacto con el español

Como se puede observar la figura 19, casi la mitad de ellos (47%) indicó que tenía bastante contacto con el español en su vida cotidiana, mientras el 27% de ellos mantenía mucho contacto y el 26% de ellos tenía poco contacto con el español. Para mantener el contacto con el español, ellos hacían amigos con gente hispana, usaban español fuera del aula, realizaban actividades relacionadas con el español tales como escuchar música, ir al cine o al teatro, salir con gente española, asistir al club relacionado con el español u otras.



Figura 19: Contacto con el español

3.1.6. Experiencias interculturales

En el formulario de datos personales de los informantes, se hizo pregunta sobre las experiencias en la comunicación/ interacción con gente de otras culturas con seis opciones: desacuerdo totalmente, muy desacuerdo, no muy acuerdo, acuerdo, muy acuerdo, acuerdo totalmente. Según muestra la siguiente figura, ocupa el mayor porcentaje (87%) de que los informantes tenían experiencias positivas en la comunicación/ interacción con personas de distinta cultura, mientras que ocupa el 13% de que ellos no tenían comunicación/ interacción satisfactoria con gente de otras culturas.



Figura 20: Experiencias interculturales

3.2. Análisis estadístico de la prueba definitiva: método y procedimiento analíticos

Se han utilizado dos programas de informática para hacer el análisis estadístico. Se han creado las bases de datos a través de *Microsoft Excel* para la recopilación y se ha utilizado *IBM SPSS* (Statistical Package for Social Science) versión 22 para el análisis estadístico. En las siguientes secciones enumeramos los estadísticos descriptivos, las medidas de asociación, los procedimientos de comprobación de las distribuciones probabilísticas y los test de contraste de hipótesis⁶⁶ que se han utilizado en el análisis de los datos.

3.2.1. Estadística descriptiva

A continuación, presentamos las medidas descriptivas que se han utilizado en este estudio: la distribución de frecuencia, las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión.

Se trata de una descripción de un conjunto de datos mediante la elaboración de tablas de frecuencias, gráficas o medidas estadísticas que recogen valores de la variable o modalidades del atributo, frecuencia absoluta o número de veces que aparece cada variable o modalidad de la muestra, porcentaje de veces sobre el total de observaciones, porcentaje válido sobre el total de observaciones excluidos los valores perdidos y porcentaje

⁶⁶ La finalidad de realizar los test de contraste de hipótesis y en las medidas de asociación es para comprobar si los datos seguían alguna distribución probabilística y determinar si debía usarse estadística paramétrica o no paramétrica.

acumulado de los valores válidos de la variable ordenados de menor a mayor. La tabla 47 muestra el ejemplo de un conjunto de datos que cuenta con 268 observaciones. En este caso, el valor de la variable es sexo. De las 268 observaciones, hay 50 varones, 207 mujeres y 1 caso perdido. El 19,4% del conjunto de datos es varones y el 80,2% de ello es mujeres, incluido el valor perdido (0,4%). En cuanto al porcentaje válido es un cálculo excluido los casos perdidos del total de caso. Es decir, el porcentaje de los casos válidos de los varones es 19,5%, mientras que el de las mujeres es 80,5%. Si sumamos el porcentaje válido de varón y mujer ya es el porcentaje acumulado.

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
VÁLIDO HOMBRE	50	19.4	19.5	19.5
MUJER	207	80.2	80.5	100.0
TOTAL	257	99.6	100.0	
PERDIDOS SISTEMA	1	.4		
TOTAL	258	100.0		

Tabla 47: Ejemplo de la elaboración de tabla de frecuencia (Tabla procedente del programa SPSS)

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

Las medidas de tendencia central son medidas que corresponden a valores que se sitúan en la parte central de la distribución de un conjunto de datos. Las medidas de tendencia central más comunes son: media, mediana y moda. La media (aritmética) es la medida usada con más frecuencia. Es la suma de los valores de una variable dividida entre el total de valores. Por ejemplo, la media de 1,2,2,3,5,6 es $(1+2+2+3+5+6)/6=9.5$. Pese a que es una medida utilizada con más frecuencia, la media es una descripción bastante limitada, ya que puede ser afectada por si hay valores extremos en la distribución de los datos (Pardo, Ruiz, y San Martín, 2009:91). De modo que se usa mejor con esta medida cuando el conjunto de dato sea más simétrico. La mediana es el valor que ocupa la posición central en un conjunto de datos, cuando los casos en están ordenados (Pardo, Ruiz, y San Martín,

2009:93). Se calcula dividiendo un conjunto de datos en dos grupos con la misma cantidad de observaciones. Por ejemplo, la mediana de 1,2,4,5,6 es $(5+1)/2=3$. Es decir, la tercera posición del conjunto de datos, que sería 4. Si el conjunto de datos sea par, se elige la media de los dos datos centrales. Por ejemplo, la mediana de 1,2,2,3,5,6 es $(2+3)/2=2.5$. Se toma la mediana como punto de referencia cuando el conjunto de datos sea asimétrico. Respecto a la moda, es el valor que tiene mayor frecuencia de un conjunto de datos. Por ejemplo, la moda de 1,2,2,3,5,6 es 2.

MEDIDAS DE DISPERSIÓN

Las medidas de dispersión muestran el grado de la variación de un conjunto de datos. Es el grado de parecido entre los datos en el sentido de concentración o alejamiento entre ellos (Pardo, Ruiz, y San Martín, 2009:99). En otras palabras, las medidas de dispersión aportan información sobre hasta en qué punto los datos difieren entre sí. De este modo, tanto las medidas de tendencia central como las medidas de dispersión nos permiten descubrir cómo será un conjunto de datos acerca de su posición y su dispersión. Las medidas de dispersión que utilizamos son: la desviación estándar, el rango, el rango intercuartílico, el mínimo y el máximo.

El rango se calcula la diferencia entre el mayor valor y el menor valor de la variable. El *rango* intercuartílico es la distancia entre el valor del primer cuartil (el 25% más bajo) y del tercer cuartil (el 25% más alto) de un conjunto de datos que mide el grado de dispersión del 50% de los casos centrales (Pardo, Ruiz, y San Martín, 2009:100). Dado que esta medida elimina los valores extremos de un conjunto de datos, se toma como referencia si la distribución de un conjunto de datos no es normal (cf.infra II.3.2.2.2.). Por ejemplo, el rango de 1,2,2,3,5,6 es $6-1=5$. El rango intercuartílico de 1,2,2,3,5,6 es $5-2=3$. El mínimo de 1,2,2,3,5,6 es 1, mientras que el máximo es 6.

La desviación estándar (abreviatura en inglés como SD) es el estadístico más usado para medir la dispersión de los datos con respecto a la media (aritmética). Es la raíz cuadrada de la media de los cuadrados de las restas de cada valor respecto a la media de una muestra (Olalla-Soler, 2017). Mientras menor sea la desviación estándar, será más homogéneo el

conjunto de datos. Es decir, hay menor dispersión. De lo contrario, el incremento de los valores de la desviación estándar muestra mayor variabilidad del conjunto de datos. La desviación estándar no tiene una franja determinada. La desviación estándar se usa cuando la distribución de un conjunto de datos sea normal (cf.infra II.3.2.3.) e indica la cantidad de variabilidad promedio en una distribución. Nos permite determinar cómo se distribuyen los valores respecto a la media.

3.2.2. Procedimientos de comprobación de la distribución probabilística

En este apartado se representa cómo se ha analizado nuestro conjunto de datos. En lo siguiente se presentan las medidas y procedimientos que se han utilizado para el experimento definitivo.

3.2.2.1. Distribución probabilística y no probabilística

Los procedimientos estadísticos se usan para medir la relación entre las variables o para comparar grupos según los objetivos de este estudio y la distribución de datos (cf. supra II. 3.2.4.). Se los usarán procedimientos paramétricos o no paramétricos de acuerdo con la naturaleza de los datos recogidos. En otras palabras, si los datos siguen una distribución probabilística, aplicamos procedimiento paramétrico. La estadística paramétrica se utiliza cuando los datos de un indicador están distribuidos siguiendo una distribución probabilística determinada (Everitt, 1998:244). La estadística no paramétrica se utiliza cuando no hay evidencia de que los datos del indicador se distribuyen siguiendo alguna de las distribuciones probabilísticas existentes (Everitt, 1998:105).

Existen gran cantidad de distribuciones probabilísticas y los procedimientos más comunes para comprobar la distribución de los datos recogidos son el histograma, el gráfico de barras, el gráfico Q-Q y el test de bondad de ajuste. Es decir, para verificar si los datos siguen una distribución normal o no, se puede realizar una prueba gráfica y/o analítica. En nuestro estudio, se aplica los histogramas, los gráficos Q-Q y el test de bondad de ajuste para comprobar nuestro base de datos por grupo⁶⁷. Se divide en grupos según el objetivo de

⁶⁷ Según indica el servicio de Estadística Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, Los gráficos sirven para tener una idea aproximada de la distribución, y para detectar valores atípicos, pero si la distribución es normal o no lo vemos a partir del test de normalidad.

la investigación. En nuestro caso, se categorizan los grupos de acuerdo con las hipótesis formuladas en este estudio (cf. supra II. 2.1.).

3.2.2.2. Test de normalidad

LOS TEST DE KOLMOGÓROV-SMIRNOV Y DE SHAPIRO-WILK

El test de kolmogórov-Smirnov y el de Shapiro-Wilk son medidas usadas para contrastar la normalidad de un conjunto de datos (Martín, 2001:93). Para ello, se aplica el test de normalidad Kolmogorov-Smirnov si la muestra es mayor de 50 observaciones. Si los datos son menores o iguales a 50 observaciones, la prueba de Shapiro-Wilk es la sugerida. No obstante, hemos dedido usar la prueba de Shapiro-Wilk para contrastar la normalidad de nuestros datos recogidos, siendo una prueba más potente y fiable de los test de normalidad (Keskin, 2006; Razali y Wah, 2011)⁶⁸. En cuanto a la interpretación del resultado, se fija en el valor de significación. Si el valor de significación es menor a 0.05, se puede afirmar que los datos no proceden de la distribución normal (c.f. infra. II. 4.2.3.). Si el valor de significación es mayor a 0.05, se considera que el conjunto de datos sigue una distribución normal. En función del resultado estadístico, se aplicarán medidas adecuadas para el siguiente procedimiento analítico.

Al reportar los resultados de nuestra investigación no ofrecemos detallada y explícitamente los gráficos Q-Q ni los test de contraste de las distribuciones. Se puede inferirlo mediante la tabla de 58 en el apartado 3.2.2 del marco teórico de esta investigación. En la siguiente sección exponemos el siguiente paso para contrastar las hipótesis de un estudio analítico.

3.2.3. Test de contraste de hipótesis

Comprobación de la normalidad

En este apartado presentamos los test de contraste de hipótesis que hemos utilizado en el análisis de los datos del experimento definitivo (Pardo y San Martín, 2010). Todos los test se utilizar para comparar grupos independientes. Dependiendo del tipo de nuestras hipótesis y la naturaleza de nuestro conjunto de datos, se ha aplicado una medida u otra.

⁶⁸ En esta investigación se han comprobado la normalidad de los datos con ambas pruebas estadísticas. El resultado ha sido casi idéntico menos un caso.

Para ello, se presentan medidas que hemos usado para esta fase de análisis. Concretamente, se divide en dos partes: medidas para dos grupos independientes (el test de la t de Student y el test de la U de Mann-Whitney) y medidas para más de dos grupos independientes (el ANOVA y el test H de Kruskal-Wallis).

TEST DE LA t DE ESTUDENT Y TEST DE LA U DE MANN-WHITNEY

El test de la t de Student y test de la U de Mann-Whitney son medidas para comparar entre dos grupos independientes. La diferencia entre ambas medidas es que el test de la t de Student es para datos cuantitativos que se distribuyen de alguna distribución probabilística, mientras que el test de la U de Mann-Whitney es un test para dos grupos independientes cuyos datos no siguen una distribución probabilística (Pardo y San Martín, 2010). En caso de usar el test t de Student, hay que comprobar las varianzas mediante el test de Levene a la hora de determinar cuál de ellas se debe usar. Si el valor de significación es superior a 0,05, las varianzas son iguales. De lo contrario, se debe considerarse que las varianzas no son iguales. Por ejemplo, el valor de significación del test de Levene de la tabla 48 es 0.336, que es superior a 0,05. De este modo las varianzas de estas observaciones son iguales y se debe fijarse en el valor p bilateral para varianzas iguales. El valor de significación será 0,006. Dado que el valor p es inferior a 0,05, se interpreta que existe una diferencia entre estos grupos de comparación.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene		prueba t para la igualdad de medias						
		calidad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.						Inferior	Superior
FinalSumaA B	Se asumen varianzas iguales	.931	.336	2.777	255	.006	4.59430	1.65433	1.33640	7.85219
	No se asumen varianzas iguales			2.653	134.934	.009	4.59430	1.73141	1.17008	8.01852

Tabla 48: Ejemplo del test de la t de Student El test de la t de Student (Tabla procedente del programa SPSS)

En caso del test de la U de Mann-Whitney, que es para los datos cuya distribución no es

probabilística. Si el valor p es superior a 0,05, se interpreta que no existe una diferencia entre estos dos grupos de comparación. De lo contrario, no hay diferencia entre ellos. Por ejemplo, en la tabla de 49 refleja que el grupo “edad 18-23” y el grupo “Edad más de 24 años” no hay diferencia en cuanto al nivel del conocimiento intercultural, porque el valor p es 0,074.

Rangos				
	Nedad	N	Rango promedio	Suma de rangos
FinalSumaC	18-23	208	124.53	25902.50
	más de 24	48	145.70	6993.50
	Total	256		

Estadístico de prueba^a	
	FinalSumaC
U de Mann-Whitney	4166.500
W de Wilcoxon	25902.500
Z	-1.787
Sig. asintótica (bilateral)	.074

a. Variable de agrupación: Nedad

Tabla 49: Ejemplo del test de la U de Mann-Whitney (Tabla procedente del programa SPSS)

ANOVA Y TEST H DE KRUSKAL-WALLIS

A continuación, presentamos dos test que utilizamos para comprar grupos de más de dos.

ANOVA. Mientras que el Test de la t de Student es una medida para comparar comparar entre dos grupos independientes cuyos datos siguen una distribución probabilística, el Anova se utiliza para comprar más de dos grupos si los datos son de distribución paramétrica. En otras palabras, los datos deben cumplirse los siguientes tres requisitos (Pardo y San Martín, 2010): 1.) los datos de los grupos comparados deben seguir una distribución probabilística, 2.) los datos cumplen con el principio de igualdad de varianzas(tienen todas igual varianza), 3.) los grupos son independientes. En caso de que los datos no cumplan uno de los requisitos, no se puede aplicar el ANOVA.

En SPSS, antes de comprobar el nivel de significación de los grupos en comparación, nos aporta una tabla que contiene el estadístico de Levene que permite contrastar la hipótesis de igualdad de varianzas. Si el valor p es mayor que 0,05, aceptamos la hipótesis de igualdad de varianzas. Si es menor o igual que 0,05, rechazamos la hipótesis de igualdad de varianzas.

El paso siguiente de SPSS nos lleva a la tabla de ANOVA que nos presenta el estadístico F con el nivel de significación. Si el valor p es mayor que 0,05, indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Si es menor o igual que 0,05, significa que las medias de los grupos no son distintas. Por ejemplo, la tabla 50 refleja que hay igualdad de varianzas entre estos grupos entre sí, dado que el valor p del estadístico de Levene es mayor que 0,05 (0,519). El siguiente paso es contrastar si hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. El ejemplo de la tabla 50 muestra que al menos dos de los grupos son significativamente distintos ($< 0,001$).

Prueba de homogeneidad de varianzas

SUMA ABC

Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
.657	2	253	.519

ANOVA

SUMA ABC

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	9661.832	2	4830.916	18.735	.000
Dentro de grupos	65236.152	253	257.850		
Total	74897.984	255			

Tabla 50: Ejemplo del ANOVA (Tabla procedente del programa SPSS)

Test H de Kruskal-Wallis. Es una medida para comparar grupos más de dos y que sus datos cuantitativos no siguen una distribución probabilística (Pardo y San Martín, 2010). Como el ANOVA, para determinar si existen diferencias entre los grupos comparados, el valor p debe ser mayor que 0,05. Si el valor p es menor o igual que 0,05, concluye que no hay diferencias estadísticas. Es decir, las medianas de los grupos son iguales. Por ejemplo, la tabla 51 indica que el valor p es inferior a 0,05, por lo que rechazamos la hipótesis nula y aceptamos que hay diferencias estadísticamente entre al menos dos de los grupos.

Resumen de contrastes de hipótesis

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La distribución de FinalSumaAB es la misma entre las categorías de Ncontacto.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 51: Ejemplo 1 de Test H de Kruskal-Wallis (tabla procedente del programa SPSS)

Si el resultado es estadísticamente significativo, tanto el ANOVA como el test H de Kruskal-Wallis no ofrecen información sobre qué par de grupos son distintos entre sí. De este modo, se aplica el test *post-hoc* o el test de la U de Mann-Whitney por si se quiere saber en qué par de grupos se encuentran las diferencias. y el valor p es con concreccion de

Siguiendo el ejemplo anterior, se ha comprobado que hay diferencias estadísticamente entre los grupos, con el test post-hoc se puede observar que las diferencias se encuentran entre el grupo “Poco contacto” y el grupo “Mucho contacto” ($p < 0,01$) y entre el grupo “Bastante contacto” y el grupo “Mucho contacto” ($p < 0,03$).

Cada nodo muestra el rango promedio de muestra de Ncontacto.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de prueba	de Estandar Error	Desv. Estadístico de prueba	de Sig.	Sig. ajust.
poco contacto-bastante contacto	-26.833	11.305	-2.373	.018	.053
poco contacto-mucho contacto	-63.225	12.650	-4.998	.000	.000
bastante contacto-mucho contacto	-36.393	11.149	-3.264	.001	.003

cada fila prueba la hipótesis nula de que las distribuciones de la muestra 1 y la muestra 2 son iguales.

Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significancia es .05.

Tabla 52: Ejemplo 2 de Test H de Kruskal-Wallis (tabla procedente del programa SPSS)

3.2.4. Test unilateral

El objetivo de todo procedimiento de test unilateral es comprobar si un grupo obtiene una puntuación superior a la de otro grupo, donde estableces la dirección de la comparación ($a < b$ / $a > b$). De lo contrario, si solamente se buscan las diferencias entre grupos de comparación, se aplica un test bilateral. Para contrastar nuestras hipótesis, hemos utilizado esta técnica estadística. Se usa el t de Studente para los datos de distribución normal y el man-Whitney para los datos de distribución no normal. Asimismo, se ha de fijarse en el nivel de significación (c.f. supra. II. 4.2.3.) y las muestras tienen que ser independientes. (Johnson y Kuby, 1999:397; Pardo, Ruiz, y San Martín, 2009:221).

Para hacer un contraste unilateral en SPSS, se usa el test de la t de Student con los grupos independientes que se quieren comparar. Hay que dividir manualmente el valor de significación (p-valor) por la mitad, dado que el SPSS siempre calcula el p-valor para el contraste bilateral. Si se quiere hacer un contraste unilateral, ha de dividir entre 2 el valor calculado por SPSS (Pardo y Ruiz, 2005:326). A continuación se exponen los pasos para hacer el test unilateral mediante el programa SPSS con un caso de nuestras hipótesis de investigación.

En el ejemplo, se trata de contrastar si la puntuación del grupo “Estancia Sí” es superior a la puntuación del grupo “Estancia No”. En primer paso, se establece la hipótesis nula (H0) y la hipótesis alternativa (H1). El signo *igual* (=) debe irse siempre en la hipótesis nula (Pardo, Ruiz, y San Martín, 2009:220). Por lo tanto, la hipótesis nula (H0) planteada es: la puntuación del grupo “Estancia Sí” es igual o inferior a la puntuación del grupo “Estancia No” (Grupo “Estancia Sí” ≤ Grupo “Estancia No”). La hipótesis alternativa (H1) es: la puntuación del grupo “Estancia Sí” es superior a la puntuación del grupo “Estancia No” (Grupo “Estancia Sí” > Grupo “Estancia No”).

Para determinar cuál de las pruebas estadísticas se deben utilizar, hay que comprobar si los datos son de distribución normal o no. En caso de ser la distribución normal, se usa el t-test para el contraste de hipótesis. En caso contrario, se utiliza el test Mann-Whitney para contrastar hipótesis (Nachar, 2008:14).

Véase el ejemplo de la distribución normal. Al reportar el resultado desde la prueba de muestras independientes en SPSS, lo primero es comprobar si las varianzas mediante el test de Levene son iguales o no a la hora de determinar cuál de ellas se debe usar (cf. II. 4.2.3.). El nivel de significación de nuestro ejemplo de la tabla 53 es 0,655, que es superior a 0,05. Puesto que las varianzas de estas observaciones son iguales, el paso siguiente es fijarse en el estadístico *t* para varianzas iguales, que toma el valor 3,632 (valor positivo). Y el valor *p* es inferior a 0,05 (*p* <0.001). Para obtener el nivel crítico unilateral se divide el valor bilateral entre dos. De este modo, se obtiene el siguiente resultado: 0,001/2 < 0,05. Puesto que el nivel crítico unilateral es menor que 0,05, puede afirmarse que el “Estancia Sí” obtiene una puntuación más alta que el Grupo “Estancia No”.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
FinalSuma	Se asumen varianzas iguales	.201	.655	3.632	255	.000	3.53221	.97264	1.61678	5.44765
C	No se asumen varianzas iguales			3.490	136.665	.001	3.53221	1.01205	1.53091	5.53352

Tabla 53: Ejemplo del test unilateral de distribución probabilística (Tabla procedente del

programa SPSS)

Si los datos siguen una distribución no normal, se usa el test Mann-Whitney. El siguiente es el ejemplo procedente del programa SPSS. Como el ejemplo anterior, se establece una hipótesis entre el grupo “Estancia Sí” y el grupo “Estancia No” en cuanto al nivel de la competencia intercultural. En primer paso, se establece la hipótesis nula (H0) y la hipótesis alternativa (H1). El signo *igual* (=) debe irse siempre en la hipótesis nula (Pardo, Ruiz, y San Martín, 2009:220). Por lo tanto, la hipótesis nula (H0) planteada es: la puntuación del grupo “Estancia Sí” es igual o inferior a la puntuación del grupo “Estancia No” (Grupo “Estancia Sí” \leq Grupo “Estancia No”). La hipótesis alternativa (H1) es: la puntuación del grupo “Estancia Sí” es superior a la puntuación del grupo “Estancia No” (Grupo “Estancia Sí” $>$ Grupo “Estancia No”).

Según muestra la tabla 54, el valor p entre el grupo “Estancia Sí” y el grupo “Estancia No” es inferior a 0,05 ($0,007/2=0,0035$), por lo que se puede rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa: El grupo “Estancia Sí” tiene mejor la competencia intercultural que el grupo “Estancia No”.

Prueba de Mann-Whitney

		Rangos		
Nestancia		N	Rango promedio	Suma de rangos
FinalSumaAB	Estancia Sí	178	136.76	24343.00
	Estancia No	78	109.65	8553.00
	Total	256		

Estadísticos de prueba^a

	FinalSumaAB
U de Mann-Whitney	5472.000
W de Wilcoxon	8553.000
Z	-2.697
Sig. asintótica (bilateral)	.007

a. Variable de agrupación: Nestancia

Tabla 54: Ejemplo del test unilateral de no distribución probabilística (Tabla procedente del programa SPSS)

3.3. Discusión y resolución de la prueba definitiva (por hipótesis)

En este apartado, se presentan el resultado y discusión de los datos de recogida de nuestro instrumento de medida de acuerdo de las hipótesis que se han formulado en esta investigación sobre la competencia intercultural de los estudiantes cuya lengua materna es chino mandarín.

Punto de corte para los grupos

Antes de comenzar la descripción de los resultados analíticos, primero vamos a explicar el punto de corte de las variables demográficas obtenidas por el cuestionario de identificación, y los procedimientos de análisis que se realizarán en el siguiente apartado.

Como se puede ver en el capítulo 2 del marco empírico, el experimento definitivo cuenta con 7 variables demográficas: sexo, edad, curso, tiempo de estancia en país hispano, contacto con el español, número de idiomas extranjeros y experiencias interculturales. Las razones principales por las que se ha modificado fue porque no había suficientes observaciones en algunas clasificaciones y por nuestro interés. Para ello, se ha puesto el

nuevo punto de corte de todas estas variables menos la variable Sexo en la siguiente manera:

- (a) Edad (dos categorías: 1. de 18 a 23 años y, 2. más de 24 años);
- (b) Curso (cuatro categorías: 1. el segundo y el tercer grado, 2. el cuarto y el quinto grado, 3. posgrado y doctorado y, 4. otros estudios);
- (c) Estancia en país hispano (dos grupos: 1. los que han estado o están en España y, 2. los que nunca han estado en España.);
- (d) Contacto con el español (tres categorías: 1. poco contacto, 2. bastante contacto y, 3. mucho contacto);
- (e) Número de idiomas extranjeros (tres categorías: 1. menos de dos idiomas, 2. tres idiomas y 3. cuatro idiomas)
- (f) Experiencias interculturales (cuatro categorías: 1. no positivo, 2. positivo, 3. muy positivo y 4. positivo total)

Respeto al procedimiento y prueba estadística que utilizaremos, antes de verificar las hipótesis que se han formulado en esta investigación, en primer lugar comprobaremos la distribución de datos según los grupos correspondientes. Se aplica el t de Student para comprar entre dos grupos cuando la distribución es normal. De forma contraria, se usa el Mann-Whitney cuando los datos de los dos no siguen una distribución normal. Al mismo tiempo, se utiliza el Anova para comparar más de dos grupos cuando la distribución es normal. Realizaremos el Kruskal-Wallis en caso de que uno de los grupos no siguen una distribución normal (cf. supra. II.3.2.3.). Concretamente las pruebas que usamos se resumen en la siguiente tabla:

Tipo de variable	Tipo de muestra	Distribución de datos	Criterio de la distribución	Prueba estadística
La competencia intercultural				
Sexo	Dos grupos independientes (1. hombre, 2. mujer)	Paramétrica		T- test
		No paramétrica	P-valor menor a 0.05	Mann-Whitney
Edad	Dos grupos independientes (1. de 18 a 23 años y, 2. más de 24 años)	Paramétrica		T- test
		No paramétrica	P-valor menor a 0.05	Mann-Whitney
Curso	Más de dos grupos independientes (1. el segundo y el tercer grado, 2. el cuarto y el quinto grado, 3. posgrado y doctorado y, 4. otros estudios)	Paramétrica		Anova
		No paramétrica	P-valor menor a 0.05	Kruskal-Wallis
Estancia en país hispano	Dos grupos independientes (1. los que han estado o están en España y, 2. los que nunca han estado en España.)	Paramétrica		T- test
		No paramétrica	P-valor menor a 0.05	Mann-Whitney
Contacto con el español	Más de dos grupos independientes (1. poco contacto, 2. bastante contacto y, 3. mucho contacto)	Paramétrica		Anova
		No paramétrica	P-valor menor a 0.05	Kruskal-Wallis
Número de idiomas extranjeros	Más de dos grupos independientes (1. menos de dos idiomas, 2. tres idiomas y 3. cuatro idiomas)	Paramétrica		Anova
		No paramétrica	P-valor menor a 0.05	Kruskal-Wallis
Experiencias interculturales	Más de dos grupos independientes (1. no positivo, 2. positivo, 3. muy positivo y 4. positivo total)	Paramétrica		Anova
		No paramétrica	P-valor menor a 0.05	Kruskal-Wallis

Tabla 55: Las pruebas estadísticas para verificar la distribución de datos (Elaboración

propia)

3.3.1.Resultado desde una visión global: descripción por las variables demográficas

Después de realizar una serie de pruebas estadísticas, nos centramos en los datos significativos. Se presentan el resultado de acuerdo con las variables demográficas y los grupos clasificados por la sensibilidad intercultural (la dimensión afectiva), la conciencia intercultural (la dimensión cognitiva) y la competencia intercultural.

Desde una visión global, no existen diferencias entre los chicos y las chicas relacionado con la sensibilidad intercultural (Chicos: $M= 90.122$, $DE= 12,807$; Chicas: $M= 88,734$, $DE= 12,320$) en la conciencia intercultural(Chicos: $M= 35,959$, $DE = 7,065$; Chicas: $M= 35,381$, $DE= 7,456$), ni en la competencia intercultural (Chicos: $M= 126,081$, $DE = 17,189$; Chicas: $M= 124,115$, $DE= 17,146$). El resultado de la sensibilidad intercultural no está de acuerdo con Vilà (2005), en el sentido de que las chicas tenían una mayor sensibilidad intercultural que los chicos (cf. supra. I. 4.1.5.).

Hay diferencia entre distinta edad (la variable Edad) respecto al nivel de la sensibilidad intercultural(18-23 años: $M= 88,091$, $DE= 12,351$; Más de 24 años: $M= 92,937$, $DE= 11,961$) y la competencia intercultural(18-23 años: $M= 123,182$, $DE= 16,998$; Más de 24 años: $M= 130,166$, $DE= 16,748$)⁶⁹. Este resultado coincide con uno de los resultados de investigación que se realizó para la población joven andaluza: los que tenían 25 a 30 años muestra unos niveles de sensibilidad intercultural más elevados que los de 18 a 24 años (Vázquez et.al, 2009: 49). Curiosamente, la conciencia intercultural no cambia por la edad de los estudiantes (18-23 años: $M= 35,091$, $DE= 7,416$; Más de 24 años: $M= 37,229$, $DE= 6,990$). Un resultado no similar es la investigación de Vilà (2009). Según releva su estudio, la edad no afectó el nivel de la competencia intercultural del alumnado en general.

El curso de los estudiantes (la variable Curso) tiene influencia en la sensibilidad intercultural (2º-3º: $M= 87,823$, $DE= 12,752$; 4º-5º: $M= 88,865$, $DE= 11,828$; Posgrado-doctorado: $M= 91,656$, $DE= 13,596$; Otros estudios: $M= 93,187$, $DE= 9,361$), en la conciencia intercultural (2º-3º: $M= 35,117$, $DE= 7,438$; 4º-5º: $M= 35,528$, $DE= 7,314$;

⁶⁹ Las diferencias se verán en la siguiente sección.

Posgrado-doctorado: $M= 36,687$, $DE= 8,441$; Otros estudios: $M= 35,687$, $DE= 4,854$), ni en la competencia intercultural (2º-3º: $M= 122,941$, $DE= 17,358$; 4º-5º: $M= 124,393$, $DE= 16,522$; Posgrado-doctorado: $M= 128,343$, $DE= 20,219$; Otros estudios: $M= 128,875$, $DE= 10,255$). Este resultado coincide con uno de los resultado de la investigación de Vilà(2009): el curso no afectó al nivel de la competencia intercultural de los estudiantes de primer ciclo de la ESO.

En cambio, la variable “Estancia” tiene significancia en la sensibilidad intercultural (Estancia Sí: $M= 90.455$, $DE= 11,766$; Estancia No: $M= 85,679$, $DE= 13,229$), en la conciencia intercultural (Estancia Sí: $M= 36,595$, $DE= 6,955$; Estancia No: $M= 32,974$, $DE= 7,719$), y en la competencia intercultural⁷⁰ (Estancia Sí: $M= 127,050$, $DE= 16,025$; Estancia No: $M= 118,653$, $DE= 18,239$),. Asimismo, Martin (1987) mostró que la experiencia intercultural proporciona una mayor conciencia del propio referente cultural y habilidades para la comunicación intercultural. De acuerdo con una de las hipótesis de esta investigación, los estudiantes que están o han estado en país hispano, tienen mejor nivel de competencia intercultural.

El nivel del contacto con el español tiene una relación estrecha con la sensibilidad intercultural (Poco contacto: $M= 83,882$, $DE= 12,428$; Bastante contacto: $M= 88,680$, $DE= 11,941$; Mucho contacto: $M= 94,671$, $DE= 10,849$), la conciencia intercultural (Poco contacto: $M= 32,985$, $DE= 6,284$; Bastante contacto: $M= 35,050$, $DE= 7,437$; Mucho contacto: $M= 38,492$, $DE=7,211$) y la competencia intercultural (Poco contacto: $M= 116,626$, $DE= 15,713$; Bastante contacto: $M= 123,731$, $DE= 16,616$; Mucho contacto: $M= 133,314$, $DE= 15,397$), excepto en los grupos “poco contacto” y “bastante contacto” donde no afecta ni la sensibilidad intercultural ni la conciencia intercultural. Como la interpretación anterior, se podría deducir que cuanto más contacto con el español se tenga entonces mayor será la competencia intercultural.

Llama mucha atención de que la variable "número de idiomas" no afecte a la sensibilidad intercultural (Menos de dos idiomas: $M= 88,347$, $DE= 12,428$; Tres idiomas: $M= 89,238$,

⁷⁰ Las diferencias también se verán en la siguiente sección.

DE= 12,466; Cuatro idiomas: M= 91,038, DE= 12,216), a la conciencia intercultural(Menos de dos idiomas: M= 34,049, DE= 7,168; Tres idiomas: M= 36,688, DE= 7,200; Cuatro idiomas: M= 37,192, DE= 8.035) y a la competencia intercultural de los estudiantes(Menos de dos idiomas: M= 122,396, DE= 16,868; tTes idiomas: M= 122,926, DE= 17,559; Cuatro idiomas: M= 128,230, DE= 15,918), excepto en los grupos "menos de dos idiomas" y "tres idiomas" donde sí afecta la conciencia intercultural. Un resultado similar a nuestra investigación es el de Yuan (2009: 45), en el que se verificó que no existía relación entre el número de idiomas y el nivel de sensibilidad intercultural. Según su estudio, los estudiantes que habían aprendido cinco idiomas extranjeros tenían un nivel de sensibilidad similar a los que sólo habían aprendido una lengua extranjera.

La variable "Experiencias interculturales" también tiene relación íntima con el nivel de la sensibilidad intercultural (No positivo: M= 81,878, DE= 15,515; Positivo: M= 83,623, DE= 9,579; Muy positivo: M= 88,965, DE= 9,902; Positivo total: M= 98,227, DE= 10,711), la conciencia intercultural (No positivo: M= 33,151, DE= 8,675; Positivo: M= 34,275, DE= 7,077; Muy positivo: M= 35,045, DE= 6,861; Positivo total: M= 38,530, DE= 6,841) y la competencia intercultural de los estudiantes (No positivo: M= 115,030, DE= 20,915; Positivo: M= 117,898, DE= 13,023; Muy positivo: M= 124,011, DE= 14,736; Positivo total: M= 136,757, DE= 14,970), excepto en los grupos "positivo" y "muy positivo" donde no afecta ni a la conciencia intercultural ni a la competencia intercultural, en los grupos "no positivo" y "positivo" donde no afecta ni a la sensibilidad intercultural ni la conciencia intercultural ni a la competencia intercultural y en los grupos "no positivo" y "muy positivo" donde no afecta ni a la sensibilidad intercultural ni a la conciencia intercultural. Se podría afirmar que cuanto más positiva es la experiencia con gente de otra cultura, más aumenta el nivel de competencia intercultural.

En resumen, desde el punto de vista general, la sensibilidad intercultural, la conciencia intercultural y la competencia intercultural tiene relación con la variable "Edad", "Estancia", "Contacto con el español", "Número de idiomas" y "Experiencias interculturales". No tiene relación con la variable "Sexo" y "Curso". Se resumen en la siguiente tabla. En el siguiente apartado se centran en la comparación de los grupos que

tienen influencias por las hipótesis.

Capítulo 3.RESULTADO DEL EXPERIMENTO DEFINITIVO

Tipo de variable	Tipo de muestra	La sensibilidad intercultural	La conciencia intercultural	La competencia intercultural
Sexo	Grupo “Hombre” y “Mujer”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
Edad	Grupo “18 a 23 años” y “más de 24 años”	Hay diferencia.	No hay diferencia	Hay diferencia.
Curso	Grupo “2º-3º grado” y “4º-5º grado”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
	Grupo “2º-3º grado” y “posgrado y doctorado”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
	Grupo “2º-3º grado” y “otros estudios”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
	Grupo “4º-5º grado” y “posgrado y doctorado”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
	Grupo “4º-5º grado” y “otros estudios”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
	Grupo “Posgrado y doctorado” y “otros estudios”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
Estancia en país hispano	Grupo “Estancia Sí” y “estancia No”	Hay diferencia.	Hay diferencia.	Hay diferencia.
Contacto con el español	Grupo “Poco contacto” y “bastante contacto”	No hay diferencia	No hay diferencia	Hay diferencia.
	Grupo “Poco contacto” y “mucho contacto”	Hay diferencia.	Hay diferencia.	Hay diferencia.
	Grupo “Bastante	Hay diferencia.	Hay diferencia.	Hay diferencia.

		contacto” y “mucho contacto”			
Número de idiomas extranjeros		Grupo “Menos de dos idiomas” y “tres idiomas”	No hay diferencia	Hay diferencia.	No hay diferencia
		Grupo “Menos de dos idiomas” y “cuatro idiomas”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
		Grupo “Tres idiomas y “cuatro idiomas”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
Experiencias interculturales		Grupo “No positivo” y “positivo”	No hay diferencia	No hay diferencia	No hay diferencia
		Grupo “No positivo” y “muy positivo”	No hay diferencia	No hay diferencia	Hay diferencia⁷¹.
		Grupo “No positivo” y “positivo total”	Hay diferencia.	Hay diferencia.	Hay diferencia.
		Grupo “Positivo” y “muy positivo”	Hay diferencia.	No hay diferencia	No hay diferencia
		Grupo “Positivo” y “positivo total”	Hay diferencia.	Hay diferencia.	Hay diferencia.
		Grupo “Muy positivo” y “positivo total”	Hay diferencia.	Hay diferencia.	Hay diferencia.

Tabla 56: Resultado de influencia por grupos y variables (Elaboración proia)

3.3.2. Resultado del estudio: descripción por las hipótesis

En el apartado anterior se ha analizado la sensibilidad intercultural, la conciencia intercultural y la competencia intercultural por variables demográficas. Sólo se sabe que

⁷¹ Según el test de KS, son de distribución normal y no hay diferencia entre estos dos grupos. No obstante, como se ha comentado anteriormente, optamos por el resultado del test Shapiro-Wilk y revela que existe diferencia.

hay diferencias entre determinados grupos, pero no se sabe qué grupo posee mejor la sensibilidad intercultural, la conciencia intercultural y la competencia intercultural. En este apartado se presenta este resultado y se descartan los grupos en los que no hay diferencia estadística. Dado que no son todas las distribuciones de datos de los grupos clasificados siguen una distribución normal, se usan distintas pruebas estadísticas para llegar a nuestro fin (cf. supra. II. 1.2. y 2.4.). Hay 24 casos en los que hay diferencias tras comprobar el nivel de significancia. En 19 de ellos se han usado el t-test, mientras que en el resto se ha aplicado el test Mann-Whitney, para ver qué grupo posee mejor sensibilidad intercultural, conciencia intercultural y competencia intercultural. En la siguiente tabla se señalan los grupos que se han de analizar para contrastar si aceptan o rechazan las hipótesis alternativas:

El test <i>t</i> de Student	Tipo de muestras	Aspecto	Hipótesis alternativas
	Grupo “18 a 23 años” y “Más de 24 años”	La sensibilidad intercultural	El grupo “Más de 24 años” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “18 a 23 años”.
	Grupo “18 a 23 años” y “Más de 24 años”	La competencia intercultural	El grupo “Más de 24 años” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “18 a 23 años”.
	Grupo “Estancia Sí” y “Estancia No”	La conciencia intercultural	El grupo “Estancia Sí” posee mejor conciencia intercultural que el grupo “Estancia No”.
	Grupo “Estancia Sí” y “Estancia No”	La competencia intercultural	El grupo “Estancia Sí” posee mejor competencia intercultural que el grupo “Estancia No”.
	Grupo “Poco contacto” y “Bastante contacto”	La competencia intercultural	El grupo “Bastante contacto” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “Poco contacto”.
	Grupo “Poco	La sensibilidad	El grupo “Mucho contacto” posee mejor

	contacto” y “Mucho contacto”	intercultural	nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “Poco contacto”.
	Grupo “Poco contacto” y “Mucho contacto”	La conciencia intercultural	El grupo “Mucho contacto” posee mejor nivel de conciencia intercultural que el grupo “Poco contacto”.
	Grupo “Poco contacto” y “Mucho contacto”	La competencia intercultural	El grupo “Mucho contacto” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “Poco contacto”.
	Grupo “Bastante contacto” y “Mucho contacto”	La conciencia intercultural	El grupo “Mucho contacto” posee mejor nivel de conciencia intercultural que el grupo “Bastante contacto”.
	Grupo “Bastante contacto” y “Mucho contacto”	La competencia intercultural	El grupo “Mucho contacto” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “Bastante contacto”.
	Grupo “Menos de dos idiomas” y “Tres idiomas”	La conciencia intercultural	El grupo “Tres idiomas” posee mejor nivel de conciencia intercultural que el grupo “Menos de dos idiomas”.
	Grupo “No positivo” y “Muy positivo”	La competencia intercultural	El grupo “Muy positivo” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “No positivo”.
	Grupo “No positivo” y “Positivo total”	La conciencia intercultural	El grupo “Positivo total” posee mejor nivel de conciencia intercultural que el grupo “No positivo”.
	Grupo “No positivo” y “Positivo total”	La competencia intercultural	El grupo “Positivo total” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “No positivo”.
	Grupo “Positivo” y “Muy positivo”	La sensibilidad intercultural	El grupo “Muy positivo” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “Positivo”.
	Grupo “Positivo” y “Positivo total”	La conciencia intercultural	El grupo “Positivo total” posee mejor nivel de conciencia intercultural que el grupo

			“Positivo”.
	Grupo “Positivo” y “Positivo total”	La competencia intercultural	El grupo “Positivo total” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “Positivo”.
	Grupo “Muy positivo” y “Positivo total”	La conciencia intercultural	El grupo “Positivo total” posee mejor nivel de conciencia intercultural que el grupo “Muy positivo”.
	Grupo “Muy positivo” y “Positivo total”	La competencia intercultural	El grupo “Positivo total” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “Muy positivo”.
El test de Mann-Whitney	Grupo “Estancia Sí” y “Estancia No”	La sensibilidad intercultural	El grupo “Estancia Sí” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “Estancia No”.
	Grupo “Bastante contacto” y “Mucho contacto”	La sensibilidad intercultural	El grupo “Mucho contacto” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “Bastante contacto”.
	Grupo “No positivo” y “Positivo total”	La sensibilidad intercultural	El grupo “Positivo total” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “No positivo”.
	Grupo “Muy positivo” y “Positivo total”	La sensibilidad intercultural	El grupo “Muy positivo” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “Positivo”.
	Grupo “Positivo” y “Positivo total”	La sensibilidad intercultural	El grupo “Positivo total” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “Positivo”.

Tabla 57: Resumen de los grupos que pasan al contraste de hipótesis (elaboración propia)

El resultado de analizar dichos grupos comparados es que todos cumplen con las hipótesis alternativas de nuestro estudio. A continuación se describen los resultados según las hipótesis planteadas en esta investigación.

3.3.2.1. Hipótesis 1: El sexo influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE

Se ha confirmado que no existe diferencia según el género. Aunque se han utilizado diferentes escalas para medir la sensibilidad intercultural, la conciencia intercultural y la competencia intercultural de los estudiantes de idioma extranjero, se ha confirmado esta realidad: excepto en el estudio de Vilà [2009] en la medición de la competencia intercultural de los estudiantes en el primer ciclo de la ESO (cf. supra. I.4.1.5.), en el que indicó que las chicas tenían mejor competencia intercultural que los chicos en general.

En 2008, Adamson y O'Donnell utilizaron el Inventario de Sensibilidad Intercultural (ICSI) para medir a los estudiantes universitarios japoneses y estadounidenses. Indicaron que no había una diferencia significativa según el género, ya sea en universidades japonesas o estadounidenses, respectivamente, o en conjunto. H. Y. Chen (2008) utilizó el Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) para medir los estudiantes de primer ciclo de especialización en Taiwán y también encontró que el género no afectó a la sensibilidad intercultural de los estudiantes. Las afirmaciones anteriores son similares a los resultados en los estudios de Hammer, Bennett y Wiseman (2003), Medina-López-Portillo (2004), así como de Westrick y Yuen (2007).

3.3.2.2. Hipótesis 2: La edad influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE

Según se ha verificado, existe diferencias entre la edad y la sensibilidad intercultural pero no influye en la conciencia intercultural. Asimismo, existe diferencia si se mira desde el conjunto de la competencia intercultural. Tal y como demuestran los test de unilateral de nuestra investigación, se evidencia que los estudiantes que tenían más de 24 años poseían mejor sensibilidad intercultural y competencia intercultural. El resultado no está de acuerdo con el de Vilà (2009), en el que mostró que la edad de los estudiantes de primer ciclo de la ESO no afectó a estos tres aspectos en general. Puede que sea porque hoy en día el contacto con gente de diferente cultura es frecuente y, a medida que dicho contacto ocurre, ya se posee cierta conciencia intercultural.

3.3.2.3. Hipótesis 3: el curso influye en el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE

Se ha relavado que no existe diferencias entre el curso de los estudiantes y el nivel de sensibilidad intercultural, conciencia intercultural y competencia intercultural. Este resultado es similar a uno de los resultados de Yuan (2009:43), donde mostró que el curso no influyó en la sensibilidad intercultural. Se podría deducir que los estudiantes que eligieron español como lengua extranjera o bien ya habían tenido conocimiento previo y sensibilidad intercultural hacia esa cultura o bien les atraía lo foráneo. Por lo tanto sean cuales sean los motivos por los que están en el curso, no hay influencia en estos tres aspectos.

3.3.2.4. Hipótesis 4: los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que están estudiando o han estado en españa tienen mejor nivel de competencia intercultural que los estudiantes que nunca han estado en españa

A diferencias a otros estudios pertinentes, este resultado es uno de los grandes descubrimientos de esta investigación. Tal y como revelaron el test de significancia y el test unilateral, se evidencia de que existe diferencias entre los que están estudiando o han estado en país hispano y los que nunca han estado. En concreto, los que están estudiando o han estado en país hispano tienen mejor sensibilidad intercultural, conciencia intercultural y competencia intercultural que los que no han estado nunca. Este resultado es similar al de Chen (2008) y al de Wu (2009a). Chen (2008) descubrió que viajar al extranjero puede mejorar la aceptación de las diferentes culturas por parte de los estudiantes. Los estudiantes que han viajado al extranjero muestran un nivel de sensibilidad intercultural más elevado que los que no lo han hecho. Al interactuar con extranjeros es probable que tengan más confianza para participar en la conversación. Del mismo modo, Wu (2009a) también señaló que la experiencia de viajar al extranjero puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de interactuar con personas de diferentes culturas y, por lo tanto, aumentar su sensibilidad intercultural. En resumen, la experiencia de viajar al exterior puede aumentar la sensibilidad intercultural. Aunque no es un resultado sorprendente, se podría interpretar que al estar en un país extranjero se adquieren más conocimientos culturales del país visitado, se incrementa la flexibilidad, se reduce el etnocentrismo y se desarrollará mejor

sensibilidad intercultural.

3.3.2.5. Hipótesis 5: los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que mantienen más contacto con el español tienen mejor nivel de competencia intercultural que los no lo hacen

Según releva nuestra investigación, el grado de contacto con el español influye en la competencia intercultural de los estudiantes, excepto en los grupos “poco contacto” y “bastante contacto” donde no afecta ni a la sensibilidad intercultural ni a la conciencia intercultural. Si miramos el resultado del test unilateral, los grupos en comparación que tuvieron significancia en la prueba estadística, han afirmado las siguientes realidades: a.) el grupo “Mucho contacto” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural, conciencia intercultural y competencia intercultural que el grupo “Bastante contacto”; b.) el grupo “Mucho contacto ” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural, conciencia intercultural y competencia intercultural que el grupo “Poco contacto”; c.) el grupo “Bastante contacto” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “Poco contacto”.

3.3.2.6. Hipótesis 6: los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que dominan más idiomas extranjeros tienen mejor nivel de competencia intercultural que los saben menos idiomas extranjeros

Uno de los resultados sorprendentes de nuestra investigación es que el número de idiomas extranjeros no afecta al nivel de sensibilidad intercultural, al nivel de conciencia intercultural, y por tanto, al nivel de competencia intercultural.

Se puede afirmar que aprender un idioma extranjero influye en el nivel de competencia intercultural, pero no existe una relación positiva de que cuanto mayor sea el número de idiomas que se poseen, mayor sea el nivel de competencia intercultural. Este resultado coincide con una de las conclusiones de mi investigación de máster y con el Plan Curricular del Instituto de Cervantes (PCIC): la competencia (inter)cultural y la competencia lingüística^[1] no tienen una relación estrecha, sino que dependen del nivel de acceso a los conocimientos culturales (Chen, 2016:51). Otro resultado pertinente es la investigación que hizo Yuan (2009: 45) sobre la sensibilidad intercultural de los estudiantes

de la Facultad de Inglés de la Universidad Tecnología de Taiwán. Según se ha revelado en la investigación, el número de idiomas extranjeros no afecta al nivel de la sensibilidad intercultural de los estudiantes de inglés.

3.3.2.7. Hipótesis 7: Los estudiantes sinohablantes de español L2 /LE con mayor experiencia intercultural tienen mejor nivel de competencia intercultural que los estudiantes con menor experiencia intercultural.

Hay investigadores que, como Martín (1987: 347-348)⁷², afirmaron que la duración de estadía en el extranjero tenía que ver con la conciencia de identificar las diferencias entre su propia cultura y la cultura nueva, así como la capacidad de identificar las implicaciones de esas diferencias para facilitar la comunicación intercultural. Es decir, aquellos estudiantes sinohablantes con una franja de tiempo de 3 y 12 meses de experiencia de estancia se diferencian de aquellos que no han tenido experiencia de estancia.

Yuan (2009: 52) investigó la relación entre la sensibilidad intercultural y la experiencia y frecuencia de viajes al extranjero. Por un lado el resultado reveló que los estudiantes universitarios con experiencia en viajes al extranjero eran más propensos a aceptar la diversidad cultural y a evitar insistir en sus propias opiniones. Asimismo, tales estudiantes, intentaban conseguir un resultado positivo en las interacciones interculturales. Por otro lado, se comprobó que no había una relación significativa entre la frecuencia de viajes al extranjero y la sensibilidad intercultural. En otras palabras, la sensibilidad intercultural de los estudiantes podría haberse elevado efectivamente a un nivel específico, siempre que tuvieran la experiencia de viajar al extranjero. Una vez que viajaran al extranjero, tendrían un nivel similar de sensibilidad intercultural al de aquellos que hubieran viajado al extranjero en más de cinco ocasiones.

A diferencia de los estudios anteriores, no indagamos la duración de la estancia en un país hispano, ni la frecuencia de viajes al extranjero, pero sí que investigamos la experiencia de estar en un país hispano por nuestra línea de investigación y por el interés: pensamos que

⁷² Hizo una investigación con 175 estudiantes que se inscribieron en los cursos de comunicación intercultural de pregrado en la universidad Midwestern.

tener experiencias interculturales positivas incrementa el nivel de competencia intercultural. Puede que un individuo tenga varias experiencias interculturales, pero la comunicación falla si esta persona no está dispuesta a comunicarse, a identificar la diversidad cultural, a aprender conocimientos culturales, a adaptarse al contexto intercultural, etc.

De los grupos comparados que tienen diferencias significativas, se comprueba que a.) el grupo “Muy positivo” posee mejor nivel de competencia intercultural que el grupo “No positivo” ; b.) el grupo “Muy positivo” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural que el grupo “Positivo” y, c.) el grupo “Positivo total” posee mejor nivel de sensibilidad intercultural, conciencia intercultural y competencia intercultural que el grupo “No positivo”, “Positivo” y “Muy positivo”. Por lo tanto, desde el punto de vista general, se ve que existe diferencias entre las experiencias culturales y el nivel de la competencia intercultural.

3.3.2.8. Hipótesis 8: Los estudiantes sinohablantes de español de español L2/LE tienen un nivel bajo de competencia intercultural.

Con el fin de conocer el nivel de competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes, se han calculado los puntos que han obtenido con el instrumento de medida. El instrumento consta de 28 ítems y la puntuación de cada ítem está en un rango de 1 y 6, por lo que la puntuación final oscila entre 28 y 196. La sensibilidad intercultural está entre 19 y 133 y la conciencia intercultural está entre 9 y 63. Entre las puntuaciones de cada subdimensión, “la disposición e implicación” está entre 8 y 56; el respeto de las diferencias culturales está entre 3 y 21; “la confianza en la interacción” está entre 4 y 28; “el disfrute de la interacción” está entre 4 y 28; “la comunicación no verbal y la conducta” está entre 3 y 21; “los elementos culturales” está entre 3 y 21; y la puntuación de “los aspectos no verbales en la comunicación verbal” está entre 3 y 21.

La tabla 58 contiene la información de la puntuación mínima y máxima, los puntos obtenidos, la media, la mediana, la desviación estándar, el rango y los percentiles de cada dimensión y subdimensión del instrumento de medida. La media y la mediana sirven para determinar los valores que se sitúan en el centro de la distribución de un conjunto de datos,

mientras que la desviación estándar y el rango (intercuartílico) sirven para examinar la dispersión de un conjunto de datos. Los percentiles nos permiten diagnosticar el nivel de la competencia intercultural, la sensibilidad intercultural y la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE que se presentan. Para ello, se emplearon los percentiles de cada una de ellas lo que permitía establecer 3 niveles de la competencia intercultural, la sensibilidad intercultural y sus subdimensiones y la conciencia intercultural y sus subdimensiones: baja puntuación en la dimensión, en la subdimensión o en la escala total, definido a partir del valor mínimo hasta el percentil 33,33; nivel medio de sensibilidad, definido entre los percentiles 33,33 y 66,66 y, por último, el nivel alto definido desde el percentil 66,66 hasta el nivel máximo registrado en la escala y /o la (sub)dimensión. Las puntuaciones de la (sub)dimensión y la escala se presentan en la siguiente tabla:

Estadísticos descriptivos

	Disposición e implicación	Respeto de las diferencias culturales	Confianza en la interacción	Disfrute de la interacción	Sensibilidad intercultural	Comunicación no verbal y conducta	Elementos culturales	Aspectos no verbales en la comunicación verbal	Conciencia intercultural	Competencia intercultural	
Mínimo obtenido	20.00	9.00	7.00	8.00	54.00	5.00	3.00	5.00	13.00	81.00	
Puntuación mínimo	8.00	3.00	4.00	4.00	19.00	3.00	3.00	3.00	9.00	28.00	
Máximo obtenido	48.00	18.00	24.00	24.00	114.00	18.00	18.00	18.00	54.00	168.00	
Puntuación máximo	56.00	21.00	28.00	28.00	133.00	21.00	21.00	21.00	63.00	196.00	
Media	37.93	16.14	15.37	19.56	89.00	13.53	10.70	11.26	35.49	124.49	
Mediana	38.50	17.00	15.00	20.00	89.00	14.00	11.00	11.00	35.00	123.00	
Desviación estándar	6.72	1.98	3.52	3.16	12.40	2.67	3.51	3.12	7.37	17.14	
Rango	28.00	9.00	17.00	16.00	60.00	13.00	15.00	13.00	41.00	87.00	
Percentiles	33.3	35.00	15.00	13.00	18.00	83.00	12.00	9.00	10.00	32.00	116.00
	66.6	41.00	18.00	16.00	21.00	91.31	15.00	12.00	12.00	39.00	132.31

Tabla 58: Resumen estadístico de las dimensiones y subdimensiones del instrumento integral de la competencia intercultural

A continuación, se muestran 9 figuras para describir las características y los niveles de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE por cuatro bloques: 1.) el nivel de la competencia intercultural del conjunto de los estudiantes, 2.) las características de cada subdimensión de la competencia intercultural del conjunto de los estudiantes, 3.) el nivel de la competencia intercultural dividido por el grupo “Estancia Sí” y por el grupo “Estancia No” y 4.) las características de cada subdimensión de la competencia intercultural divididas por el grupo “Estancia Sí” y por el grupo “Estancia No”.

Como se puede observar la figura 21, el resultado obtenido refleja que el nivel de competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE no es ni bajo ni elevado, aunque el nivel bajo ocupa levemente más porcentaje que otros dos niveles. En general, se distribuyen por igual sin mucha diferencia en los tres niveles: el nivel alto ocupa el 33%, el nivel intermedio ocupa el 31% y el nivel bajo ocupa el 36%.



Figura 21: El nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE

Este resultado no confirma nuestra hipótesis: los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE tienen poco nivel de competencia intercultural. Aunque no ha sido un resultado opuesto, se pone de manifiesto que es necesario mejorar el nivel de la

competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

De acuerdo con el figura 22, se puede observar la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes con español L2/LE por dimensión.

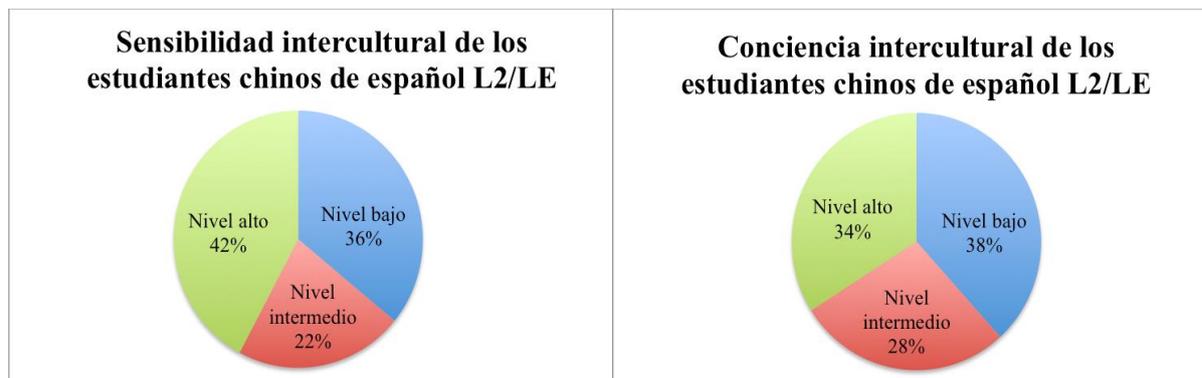


Figura 22: El nivel de la sensibilidad intercultural y conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE

Se puede obtener tres conclusiones:

1.) Respecto al nivel de la sensibilidad intercultural, un 42% de los encuestados tiene un nivel alto de sensibilidad intercultural; un 22% de los encuestados tiene un nivel intermedio de sensibilidad intercultural; un 36% de los encuestados tiene un nivel bajo de sensibilidad intercultural. En términos generales, se puede decir, por lo tanto, que el nivel de la sensibilidad intercultural es alto en cuanto al nivel intermedio y al nivel bajo.

2.) En cuanto al nivel de la conciencia intercultural, un 34% de los encuestados tiene un nivel alto de conciencia intercultural; un 28% de los encuestados tiene un nivel intermedio de conciencia intercultural; un 38% de los encuestados tiene un nivel bajo de conciencia intercultural. Esta distribución se ha producido similar en cuanto al nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE: el nivel bajo ocupa el mayor porcentaje de la competencia intercultural y la conciencia intercultural.

3.) Si hacemos una comparación entre los niveles de la sensibilidad intercultural y la

conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE, ellos tienen mejor sensibilidad intercultural (42%) que conciencia intercultural (34%) en cuanto al nivel alto. En ambos casos, el nivel intermedio ocupa el menor porcentaje, 22% y 28% respectivamente.

La figura 23 muestra el nivel de cada subdimensión de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE. Primero apreciamos este gráfico por subdimensiones y después hacemos una comparación entre las subdimensiones.

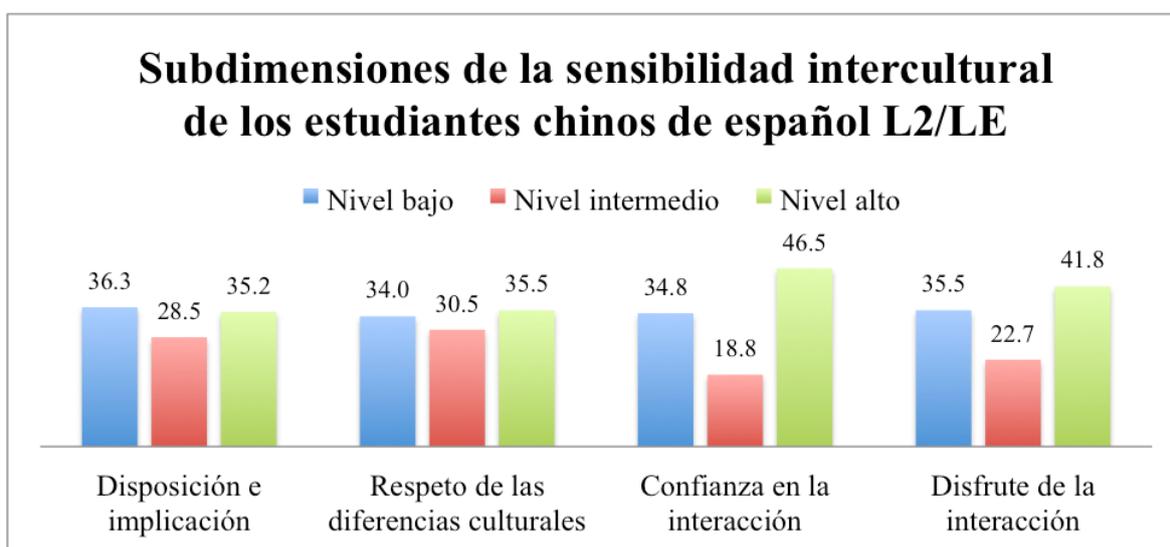


Figura 23: El nivel de cada subdimensión de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE

- 1.) Si observamos las subdimensiones por separado, no hay mucha diferencia entre los niveles de la subdimensión “Disposición e implicación”. Entre los niveles de esta subdimensión, el nivel bajo ocupa el mayor porcentaje (36.3%), seguido del nivel alto (35.2%) y después, el nivel intermedio (28.5%).
- 2.) No hay mucha diferencia entre los niveles de la subdimensión “Respeto de las diferencias culturales”. Entre los niveles de esta subdimensión, el nivel alto ocupa el mayor porcentaje (35.5%), seguido del nivel bajo (34%) y después, el nivel intermedio (30.5%).
- 3.) La subdimensión “Confianza en la interacción” es la que tiene más diferencias entre los niveles. Entre ellos, el porcentaje del nivel alto es 46.5%; el porcentaje del nivel bajo es

34.8%; el porcentaje del nivel intermedio es 18.8 %.

4.) Hay mucha diferencia entre los niveles de la subdimensión “Disfrute de la interacción”. Entre ellos, el porcentaje del nivel alto es 41.8%; el porcentaje del nivel bajo es 35.5%; el porcentaje del nivel intermedio es 22.7 %.

5.) Si miramos los niveles de estas subdimensiones, el porcentaje del nivel alto la subdimensión “Confianza en la interacción” casi llega la mitad (46.5%). Se puede interpretar que los encuestados tienen confianza en las comunicaciones interculturales.

6.) El nivel bajo de la subdimensión “Disposición e implicación” ocupa el mayor porcentaje (36.3%). Recordemos que el porcentaje del nivel bajo siempre es en sentido contrario. Por lo tanto, un alto porcentaje implica tener menos grado de disposición e implicación en la interacción. Si tenemos en cuenta los aspectos que aborda esta dimensión, los encuestados requieren mejorar la habilidad de empatizar y participar emotivamente, el manejo de la interacción, y la flexibilidad frente a las interacciones interculturales.

7.) En cuanto al nivel alto de la subdimensión “Confianza en la interacción” y “Disfrute de la interacción”, se podría interpretar que los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE, al ser estudiante de lengua extranjera, tienen más confianza en sí mismo en las conversaciones, y en consecuencia, se disfrutaban más de las conversaciones.

La figura 24 muestra el nivel de cada subdimensión de la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE. Como la figura anterior, primero apreciamos esta figura por subdimensiones y después hacemos una comparación entre las subdimensiones.

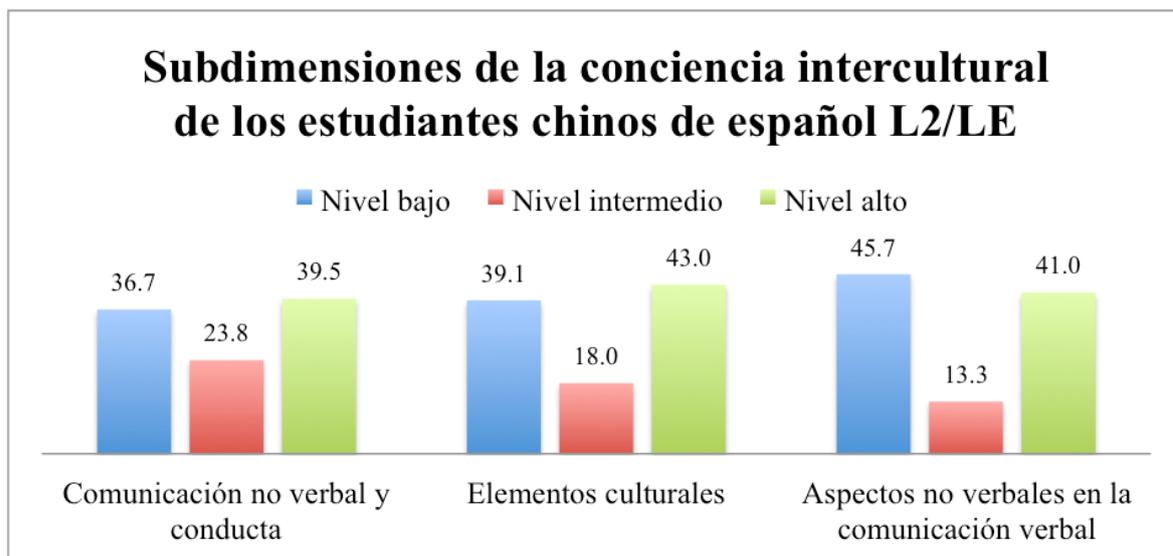


Figura 24: El nivel de cada subdimensión de la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE

1.) Hay mucha diferencia entre los niveles de todas las subdimensiones, especialmente en la subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal”, que hay casi dos polos opuestos equilibrados entre el nivel bajo y el nivel alto. En términos generales, se puede interpretar es que hay mucho desnivel en la conciencia de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

2.) De los niveles, el nivel intermedio de cada subdimensión ocupa el menor porcentaje de todas las subdimensiones. Del nivel alto, el porcentaje de la subdimensión “Elementos culturales” es el más elevado de todas las subdimensiones (43%), lo que se puede interpretar es que los los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE tienen buen conocimiento en la subdimensión “Elementos culturales”. ;

3.) Del nivel bajo, el porcentaje de la subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal” ocupa el mayor porcentaje de los niveles bajos (45.7%), lo que se puede afirmar es que los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE tienen conocimiento escaso en esta subdimensión, especialmente en los aspectos como estilo de comunicación verbal y los gestos no verbales y los protocolos que inciden en la

comunicación.

4.) Siguiendo el punto 3.), recordemos que un 36.3% de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE tiene un nivel bajo en la subdimensión “Disposición e implicación” en la sensibilidad intercultural. Quizás sea por el mayor porcentaje de la subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal” de la conciencia intercultural por lo que los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE aún no estén muy bien preparados en las comunicaciones interculturales.

Ahora bien, se ha afirmado que hay una diferencia significativa entre los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE del grupo “Estancia Sí” y del grupo “Estancia No” (cf. supra. 4.3.1 y 4.3.2.4). A continuación, se presentan los resultados en función de estos dos grupos. Primero se describen los datos por la competencia intercultural, luego por las dimensiones y finalmente por las subdimensiones de estos dos grupos.

La figura 25 muestra el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”.

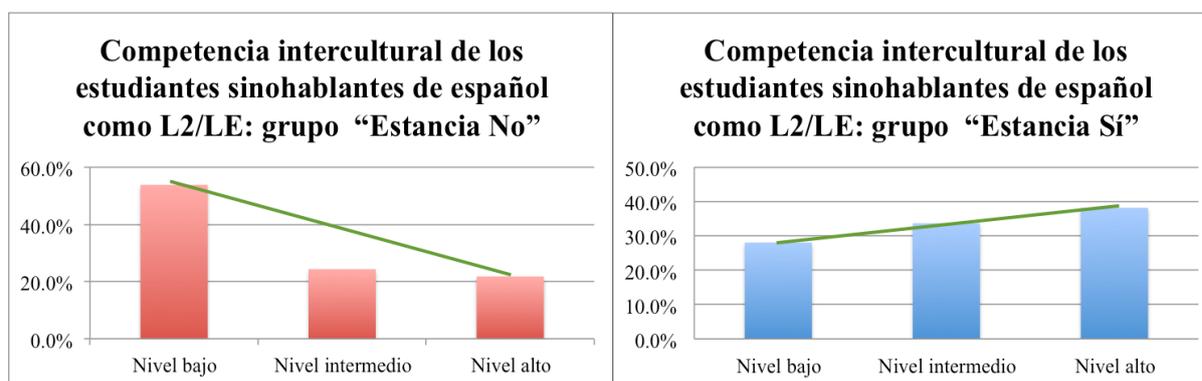


Figura 25: El nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”

1.) El nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE del grupo “Estancia No” no es competente. Entre los niveles, el nivel bajo

ocupa el mayor porcentaje (53.8%), seguido del nivel intermedio (24.4%) y después, el nivel alto (21.8%).

2.) El nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE del grupo “Estancia Sí” es competente. Entre los niveles, el nivel alto ocupa el mayor porcentaje (38.2%), seguido del nivel intermedio (33.7%) y después, el nivel bajo (28.1%).

3.) Se puede afirmar que el hecho de haber estado en país hispano mejora el nivel de competencia intercultural.

La figura 26 muestra el nivel de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”.

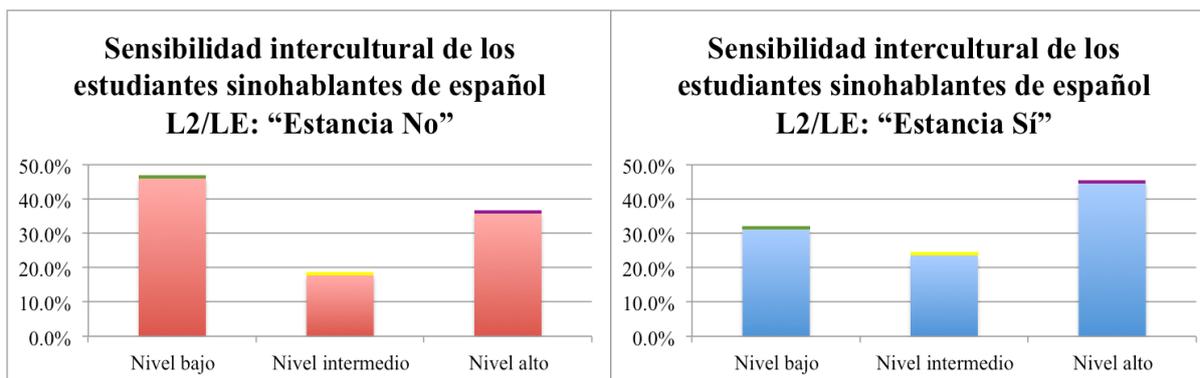


Figura 25: El nivel de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”

Se puede llegar a tres conclusiones:

1.) Hay mucha diferencia entre los niveles de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE según el grupo “Estancia No”. Entre ellos, el nivel bajo ocupa el mayor porcentaje (46.2%), seguido del nivel alto (35.9%) y finalmente del nivel intermedio (17.9%). Se podría decir que el nivel de la sensibilidad intercultural de los

estudiantes sinohablantes de español L2/LE del grupo “Estancia No” no es competente, ya que el nivel bajo casi llega al 50%.

2.) Hay mucha diferencia entre los niveles de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE según el grupo “Estancia Sí”. Entre ellos, el nivel alto ocupa el mayor porcentaje (44.9%), seguido del nivel bajo (31.5%) y finalmente del nivel intermedio (23.6%). Se podría decir que el nivel de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE del grupo “Estancia Sí” es competente, porque casi el nivel alto supera al 50%.

3.) Siguiendo del punto 1.) y el punto 2.), se puede observar que se ha mejorado el nivel de la sensibilidad intercultural si han estado en un país hispano, tanto en el nivel bajo como en el nivel intermedio y el nivel alto.

La figura 27 muestra el nivel de la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”.

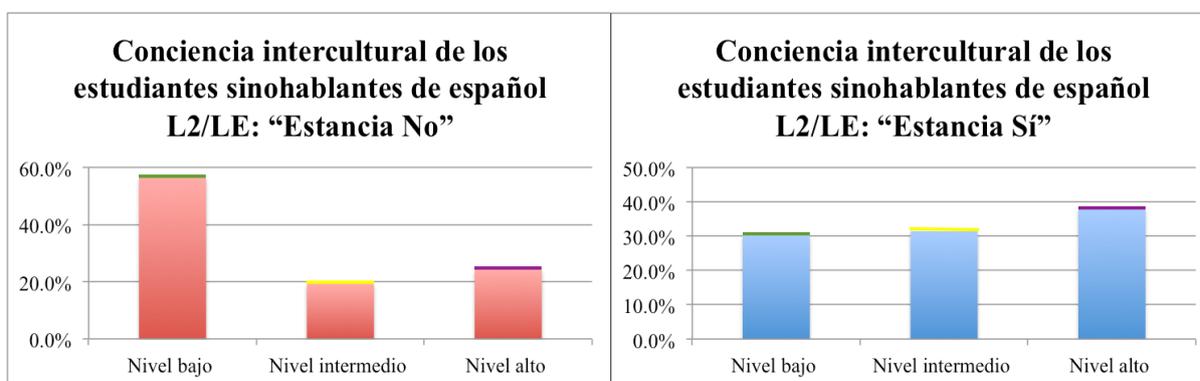


Figura 27: El nivel de la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”

Se puede llegar a tres conclusiones:

1.) Hay mucha diferencia entre los niveles de la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE según el grupo “Estancia No”. No se presenta de forma gradual entre los niveles. Entre ellos, más de la mitad de los encuestados tienen el nivel

bajo (56.4%), un 24.4% de los encuestados tienen el nivel alto y un 19.24% de los encuestados tienen el nivel intermedio. Se podría decir que el nivel de la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE del grupo “Estancia No” no es competente, ya que el nivel bajo ocupa 56.4%.

2.) No Hay mucha diferencia entre los niveles de la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE según el grupo “Estancia Sí”. Se presenta de forma gradual. Entre ellos, el nivel bajo (30.3%) casi igual al nivel intermedio (31.5%), mientras que el nivel alto ocupa el primer lugar de esta sección (38.2%). Se podría decir que el nivel de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE del grupo “Estancia Sí” es competente, porque casi el nivel alto supera al 40%.

3.) Al igual que el resultado anterior, se evidencia que se ha mejorado el nivel de la conciencia intercultural si han estado en un país hispano, tanto en el nivel bajo como en el nivel intermedio y el nivel alto.

Después de observar los datos por dimensión, a continuación se describen los resultados obtenidos por subdimensión según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”.

La figura 28 muestra el nivel de las subdimensiones de la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”. Primero describimos el nivel de cada subdimensión por grupo y después hacemos comparaciones entre estos dos grupos. Se puede llegar a las siguientes conclusiones:

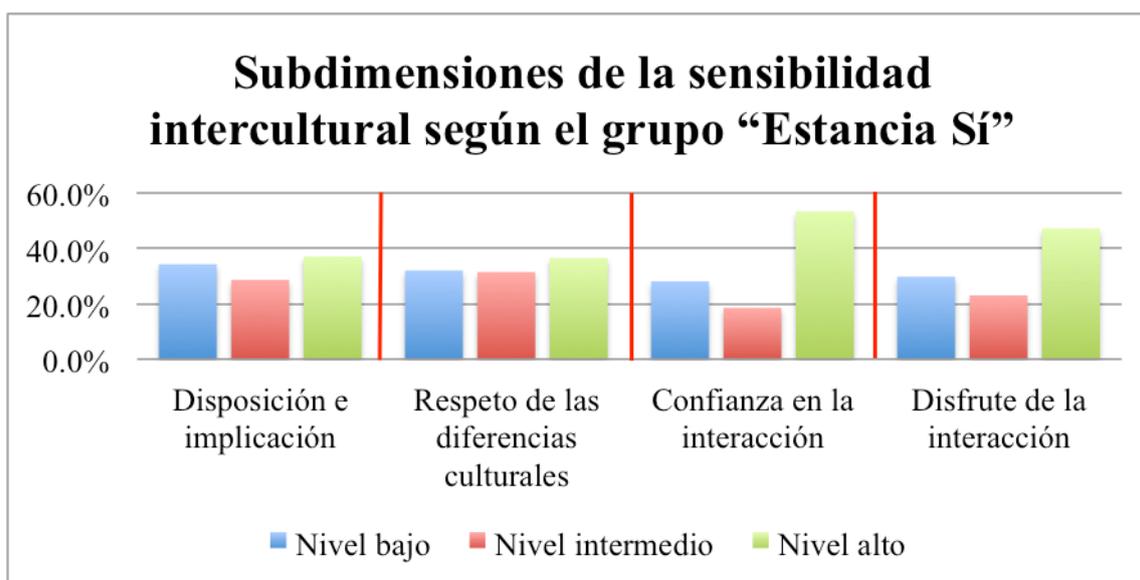
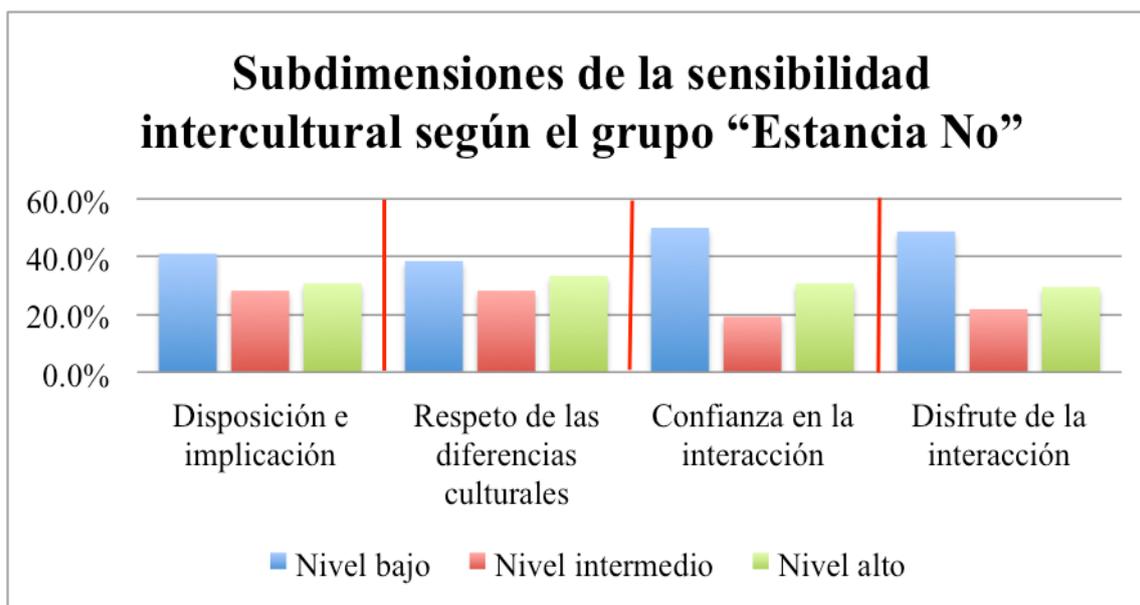


Figura 28: El nivel de las subdimensiones la sensibilidad intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”

1.) En cuanto al grupo “Estancia No”, hay mucha diferencia entre los niveles de cada subdimensión. Además, el porcentaje del nivel bajo de cada subdimensión ocupa el primer lugar. Lo que se puede interpretar es que los estudiantes sinohablantes de español L2/LE del grupo “Estancia No” carecen de buen nivel de las subdimensiones de la sensibilidad

intercultural.

2.) Respecto al grupo “Estancia Sí”, hay mucha diferencia entre los niveles de cada subdimensión, excepto los de la subdimensión de “Respeto de las diferencias culturales”. Asimismo, el porcentaje del nivel alto de cada subdimensión ocupa el primer lugar. En términos generales, los estudiantes sinohablantes de español L2/LE del grupo “Estancia Sí” tienen buen nivel de las subdimensiones de la sensibilidad intercultural.

3.) Si miramos el nivel alto de cada subdimensión del grupo “Estancia No”, los encuestados tienen mejor nivel en la subdimensión “Respeto de las diferencias culturales” (33.3%), seguida de la subdimensión “Disposición e implicación” (30.8%).

4.) Si miramos el nivel bajo de cada subdimensión del grupo “Estancia No”, los encuestados tienen poco nivel en la subdimensión “Confianza en la interacción” (50%), seguido de la subdimensión “Disfrute de la interacción” (48.7%).

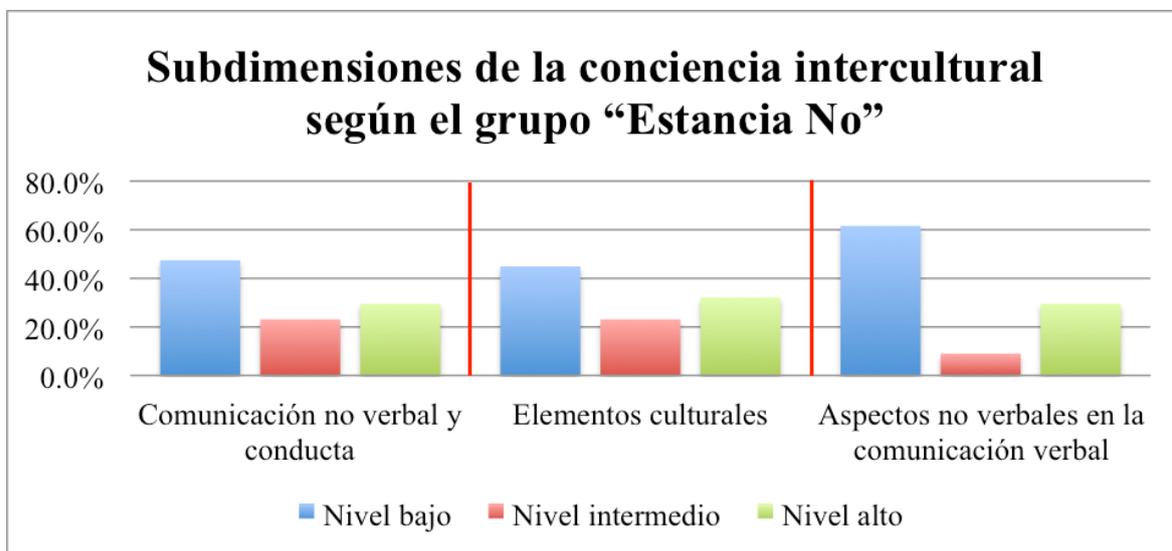
5.) En cuanto al nivel alto de cada subdimensión del grupo “Estancia Sí”, los encuestados tienen mejor nivel en la subdimensión “Confianza en la interacción” (52.4%), seguido de la subdimensión “Disfrute de la interacción” (47.2%).

6.) Respecto al nivel bajo de cada subdimensión del grupo “Estancia Sí”, los encuestados tienen poco nivel en la subdimensión “Disposición e implicación” (34.3%), seguido de la subdimensión “Respeto de las diferencias culturales” (32%).

7.) Si comparamos los niveles de estos dos grupos, se puede observar que la estancia en un país extranjero beneficia la mejora en todos los niveles de las subdimensiones de la sensibilidad intercultural. Entre ellos, la subdimensión “Confianza en la interacción” es la más destacada, seguido de la subdimensión “Disfrute de la interacción”. También se han mejorado los niveles de la subdimensión “Disposición e implicación” y la subdimensión “Respeto de las diferencias culturales” aunque no hay tantos impactos como las otras dos subdimensiones. Se podría interpretar que el hecho de estar en un país extranjero los

estudiantes tendrían más ocasiones de interactuar con gente nativa, de manera que aumenta el nivel de confianza en las interacciones. Como consecuencia, se disfrutaría más de las comunicaciones.

La figura 29 muestra el nivel de las subdimensiones de la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”. Como la figura anterior, primero describimos el nivel de cada subdimensión por grupo y después hacemos comparaciones entre estos dos grupos. Se puede llegar a las siguientes conclusiones:



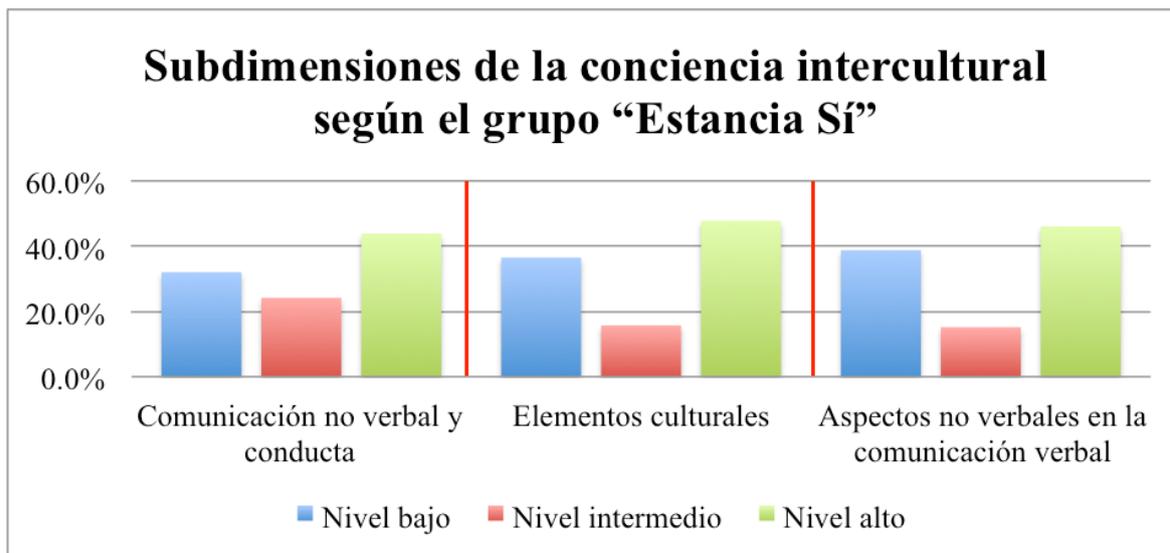


Figura 29: El nivel de las subdimensiones la conciencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE según el grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”

1.) En términos generales, independientemente del grupo “Estancia No” y el grupo “Estancia Sí”, hay mucha diferencia entre los niveles en todas las subdimensiones de la conciencia intercultural.

2.) Si observamos la figura del grupo “Estancia No”, el nivel bajo de cada subdimensión ocupa el primer lugar que otros dos niveles. Entre ellos, la subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal” tiene mayor porcentaje en el nivel bajo (61.5%). Lo que se puede interpretar es que los estudiantes necesitan mejorar cualquier subdimensión de la conciencia intercultural.

3.) Si miramos la figura del grupo “Estancia Sí”, el nivel alto de cada subdimensión ocupa el primer lugar que otros dos niveles. Entre ellos, la subdimensión “Elementos culturales” tiene el mayor porcentaje del nivel alto y de todas las subdimensiones (47.8%). Puede que sea porque al estar en un país extranjero permite observar más realidades culturales.

4.) Si comparamos los niveles de estos dos grupos, se puede observar que la estancia en un país extranjero beneficia la mejora en los niveles de las subdimensiones de la conciencia

intercultural, menos en el nivel intermedio de la subdimensión “Elementos culturales”. En este caso, los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE del grupo “Estancia No” tienen mejor conciencia intercultural en la subdimensión “Elementos culturales” que los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE del grupo “Estancia Sí”. Desde nuestro punto de vista, la conciencia intercultural es más objetiva y social en cuanto a la sensibilidad intercultural. Entre las subdimensiones de la conciencia intercultural, la subdimensión “Elementos culturales” es más fácil de adquirir que la subdimensión “Comunicación no verbal” y subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal”, ya que los últimos dos se requieren más sensibilidad, observación y contacto con la cultura extranjera. En cambio, en los manuales de español como L2/LE disponen más información cultural como la historia, las artes y la geografía, que se ha mencionado que se define como cultura “formal” (cf. supra.I.2.1).

3.4. Discussion y resolución

Tras el análisis de los datos obtenidos con el instrumento integral de la competencia intercultural, se puede llegar a una breve conclusión en lo siguiente:

- (a) No hay ninguna relación significativa entre la variable demográfica “Sexo” y “Curso” y la competencia intercultural, la sensibilidad intercultural y la conciencia intercultural. Solo existe una relación significativa entre la variable demográfica “Número de idiomas extranjeros (entre el grupo “Menos de dos idiomas” y el grupo “tres idiomas”)” y la conciencia intercultural. La variable “Edad” tiene influencia en la competencia intercultural y en la sensibilidad intercultural, y no en la conciencia intercultural.
- (b) Existen diferencias significativas entre la variable demográfica “Estancia”, “Contacto con el español” y “Experiencias interculturales” y la competencia intercultural, la sensibilidad intercultural y la conciencia intercultural.
- (c) Desde una visión global, el nivel de competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE no es ni bajo ni elevado. Entre ellos, los que han

hecho estancia en país hispano tiene mejor competencia intercultural que los que nunca han hecho estancia en país hispano.

- (d) En general, los estudiantes sinohablantes de español L2/LE tienen mejor sensibilidad intercultural que conciencia intercultural, tanto como de los que han hecho estancia en país hispano como los que nunca han hecho estancia en país hispano.
- (e) De las subdimensiones de la sensibilidad intercultural, los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que han hecho estancia tienen más confianza en la interacción, mientras que este aspecto es el que más requiere mejorarse para los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que nunca han hecho estancia. Este resultado coincide con el resultado global: los estudiantes sinohablantes de español L2/LE tienen más confianza en la interacción.
- (f) La subdimensión “Elementos culturales” de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que han hecho estancia tiene el mayor porcentaje del nivel alto y de todas las subdimensiones de la conciencia intercultural. Este resultado coincide con el resultado global: los estudiantes sinohablantes de español L2/LE tienen mejor conciencia intercultural en “Elementos culturales”.
- (g) De las subdimensiones de la conciencia intercultural, la subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal” es la que más se necesita mejorar tanto para los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que han hecho estancia como para los que nunca han hecho.
- (h) Se evidencia que la estancia mejora tanto el nivel de la sensibilidad intercultural como el de la conciencia intercultural.

CONCLUSIONES

El objetivo general de la tesis ha sido describir los rasgos de la competencia intercultural. Hemos obtenido los siguientes resultados:

- (a) Establecimiento de un marco teórico de estudio de la comunicación intercultural para la definición y caracterización de la competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera.
- (b) Elaborar una propuesta de modelo de análisis para realizar un estudio empírico sobre la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.
- (c) Validación de los instrumentos del modelo de análisis de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.
- (d) Descripción de las características de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

Para alcanzar el objetivo general de la tesis se ha llevado a cabo un estudio empírico-experimental con la finalidad de recoger datos para medir la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE. A continuación, se presentan, en primer lugar, las conclusiones de la tesis para cada uno de los objetivos específicos. En segundo lugar, presentaremos las aportaciones metodológicas y las perspectivas de investigación.

I. Establecer un marco teórico de estudio de la comunicación intercultural para definir y caracterizar la competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera.

A partir de la revisión de los estudios relacionados con el concepto de cultura desde el punto de vista antropológico y sobre la competencia intercultural y el estudio de la comunicación intercultural hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Incorporación de una concepción dinámica del concepto de cultura en Antropología. Hemos constatado que en Antropología la mayoría de tipos definatorios que describen el concepto de cultura lo hace de manera dinámica y compartida, ya que se trata del complejo

conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las normas morales, las pautas sociales, las costumbres y los demás aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad a través del tiempo. El concepto de cultura también se concibe de modo aprendido, puesto que se necesita conocer y aprender para comportarse de forma adecuada y correspondiente a las normas de una sociedad.

2. El componente cultural en los modelos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras ocupa un lugar secundario.

Hemos constatado que la mayoría de modelos relacionados con el tratamiento cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras incluyen aspectos culturales e interculturales. Incluso los modelos de la competencia intercultural ofrecen un panorama esquemático de lo que es dicha competencia. Sin embargo, queda pendiente de verificar el posicionamiento de aspectos culturales e interculturales en la educación de enseñanza de idiomas y saber cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia intercultural. Desde nuestro punto de vista, el factor cultural no es el central en los modelos didácticos. Los modelos integran el componente cultural o intercultural, pero no lo desarrollan suficientemente como para mejorar el nivel de la competencia intercultural, dado que se debe incluir más elementos culturales de la cultura de origen de los estudiantes desde el punto de vista afectivo.

3. Los modelos de la enseñanza/aprendizaje basados en las competencias comunicativa y sociocultural no proponen los factores interculturales.

Hemos constatado que, por una parte, los modelos de la enseñanza/aprendizaje con un enfoque comunicativo y sociocultural no integran la cultura de origen. Se centran más en las necesidades comunicativas, conocimientos y habilidades de la cultura extranjera. Por otra parte, tampoco integran los aspectos emocionales como se tiene en cuenta los modelos interculturales. Desde nuestro punto de vista, aunque sean enfoques diferentes, la toma de conciencia en la parte emotiva y la cultura de origen es importante en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, porque favorece a los estudiantes en la competencia intercultural.

4. Los modelos interculturales de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras integran los aspectos emocionales y los temas de la cultura de origen.

Hemos constatado que los modelos de la competencia intercultural de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, además de los conocimientos culturales de la lengua extranjera, tienen en cuenta la cultura de origen y los aspectos emotivos. No obstante, no se explican de forma tan explícita como los modelos del estudio de comunicación intercultural.

5. Propuesta de definición y caracterización de la competencia intercultural.

Hemos constatado las definiciones de la competencia intercultural tanto en los modelos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras como en los estudios de comunicación intercultural. Por un lado, la competencia intercultural, desde nuestro punto de vista, se caracteriza por ser comunicativa. En un contexto de interacción mútua con interlocutores procedentes de distintas culturas en el que se comparten emociones. Dentro de esta competencia, engloba las siguientes habilidades: a.) capacidad de negociar, b.) capacidad de producir una comunicación eficaz, c.) capacidad de gestionar los malentendidos e incomprensión, d.) capacidad de aplicar cierto relativismo cultural a los hechos culturales distante a la cultura de origen y e.) Capacidad de relacionar distintos patrones culturales. Es decir, la competencia es la capacidad de comunicarse. Es comunicativa, interactiva, y comprensible, en un contexto puesto entre culturas en el que se construye.

Por otro lado, hemos comprobado la complejidad que tiene la competencia por los siguientes aspectos: a.) solapamiento de los componentes, b.) relación estrecha de los componentes, c.) interacción entre los componentes, d) la diversidad terminológica, y e.) el aspecto contextual de la dimensión comportamental.

II. Elaborar una propuesta de modelo de análisis para realizar un estudio empírico sobre la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

Hemos realizado una revisión de las distintas propuestas de modelos de competencia intercultural con el fin de proponer un modelo propio para los estudiantes de origen

cultural chino. Consideramos que nuestra propuesta de modelo de análisis es una de las aportaciones más significativas de esta tesis porque nos ha permitido la consecución del objetivo principal de la misma, es decir, la descripción de los rasgos de la competencia intercultural de los estudiantes chinos que estudian o han estudiado español como lengua extranjera.

El modelo comprende:

1. Cuestionario de datos personales.

Se incluyen los datos personales necesarios para concretar el perfil de los encuestados. En concreto, las secciones son: nacionalidad, lugar de nacimiento, lengua materna, sexo, edad, estancia en España o viaje en país en habla española, contacto con el español, nivel de lengua extranjera y experiencias interculturales.

2. Dos dimensiones de la competencia intercultural.

Hemos propuesto la dimensión afectiva y la dimensión cognitiva que nos han permitido conocer la sensibilidad intercultural, la predisposición comunicativa y la conciencia intercultural de esta competencia. No incluimos la dimensión comportamental porque se valoran en contexto.

3. Siete subdimensiones de la competencia intercultural.

Hemos propuesto siete subdimensiones con las cuales nos han permitido conocer los puntos fuertes y débiles de nuestros estudiantes de español como lengua extranjera. En concreto, las siete subdimensiones son: “Disposición e implicación en la interacción”, “Respeto de las diferencias culturales”, “Confianza en la interacción”, “Disfrute de la interacción”, “Comunicación no verbal y conducta”, “Elementos culturales” y “Aspectos no verbales en la comunicación verbal”.

4. Ocho variables independientes para la descripción de la competencia intercultural.

Hemos propuesto ocho variables independiente que nos han permitido conocer las características de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. Se realizaron un estudio piloto para comprobar su validez y un

experimento para describir los rasgos de dicha competencia. A partir del estudio piloto, realizado con 30 sujetos, se verificaron la validez y la fiabilidad. En el experimento definitivo, realizado con 256 sujetos, se obtuvo los datos necesarios para poder describir los rasgos fundamentales de la competencia intercultural.

El modelo cuenta con tres instrumentos: la escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000) en versión chino, la escala de disposición comunicativa de Kassing's (1997) traducida en chino y el instrumento de conciencia intercultural de Goodman, N. R (1994) traducido en chino. En cuanto al último, no sólo se hayan escogido unos de los ítems del instrumento original, sino que también se les han añadido algunos ítems que consideramos pertinentes en la conciencia intercultural. Tras de la prueba piloto, la propuesta del modelo de análisis cuenta con 28 ítems.

III. Validar los instrumentos del modelo de análisis de la competencia intercultural de los estuidantes sinohablantes de español como L2/LE.

Después de crear un modelo de análisis de la competencia intercultural, se ha hecho una prueba piloto con una muestra de 30 sujetos. El resultado revelaba que era un instrumento de análisis fiable y validez, dado que el coeficiente Alfa de Cronbach de la escala de sensibilidad intercultural ha sido de 0.90, el de la disposición comunicativa ha sido de 0.92 y el del instrumento de la conciencia intercultural ha sido de 0.892.

Se han hecho modificaciones sobre la redacción por las recomendaciones de los encuestados. En concreto, se han modificado unos enunciados en el apartado de datos personales y en el instrumento de la conciencia intercultural.

Una vez comprobado los instrumentos, se ha realizado un experimento con una muestra de 256 sujetos. Se han hecho una serie de análisis estadístico y se han obtenido la consistencia interna de los instrumentos con alta fiabilidad. El coeficiente Alfa de Cronbach de la escala de sensibilidad intercultural ha sido de 0.92 y el del instrumento de la conciencia intercultural ha sido de 0.82.

Además, se han eliminado unos ítems mediante los procedimientos de análisis estadístico y se han compuesto nuevas dimensiones del modelo de análisis. En concreto, hay cuatro subdimensiones en la sensibilidad intercultural y tres subdimensiones en la conciencia intercultural. Dado que se han descartado unos ítems y debido al resultado de análisis estadístico, se han nombrado a las subdimensiones en diferentes nombres. Y se han juntado unos ítems que antes del experimento pertenecían a la misma subdimensión. En la dimensión afectiva, se han juntado la subdimensión “Predisposición comunicativa” y la subdimensión “implicación en la interacción” y se le ha nombrado la subdimensión “Disposición e implicación”, la subdimensión “Comunicación no verbal y conducta” y subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal” son las dimensiones que se han cambiado el nombre tras el experimento.

IV. Descripción de las características de la competencia intercultural los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE.

Después de han comprobado las relaciones entre los datos demográficos y el instrumento de medida. Tras estos procedimientos, se ha podido hacer un estudio descriptivo sobre la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE. La descripción comprende, por una parte, los aspectos que tienen incidencia en la caracterización de la competencia intercultural, y por otra parte, el nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE. A continuación, desglosamos las descripciones más relevantes.

1. El sexo no tiene relación con la competencia intercultural. El género de los estudiantes sinohablantes de español como L2/LE, no hay relación con dicha competencia. Este resultado coincide con la mayoría de los estudios previos.
2. El curso no tiene relación con la competencia intercultural. Quizás sea porque los estudiantes que aprenden español como idioma extranjero ya tienen cierto nivel de competencia intercultural que los que no aprenden lenguas extranjeras.
3. La edad sí que tiene que ver con la competencia intercultural. En general, los

estudiantes de mayor edad tienen a tener mayor competencia intercultural que los de menor edad, menos en la conciencia intercultural. Puede que sea porque los estudiantes de mayor edad tengan más vivencias y contacto con el mundo, y esto les favorece el aumento de la competencia intercultural.

4. El número de idiomas tiene relación con la competencia intercultural. Consideramos que este es otro rasgo característico del de la competencia intercultural. Parece ser que el aumento del conocimiento de idiomas no favorece al nivel de dicha competencia. Se supone que se aumentará si un individuo lo aplica en situaciones comunicativas o en situaciones como una inmersión cultural.
5. El nivel de contacto con el español sí que tiene que ver con la competencia intercultural. Según releva nuestro resultado, cuanto más contacto con el español, mayor competencia se tiene. Esta tendencia puede deberse a que el aumento de contacto con el español le permite a un individuo observar las diferencias culturales.
6. La estancia en país hispano sí que tiene que ver con la competencia intercultural. Aunque la mayor exposición a la otra cultura favorece la adquisición de la competencia intercultural, el carácter y la personalidad del individuo también ocupa un papel importante. No obstante, no cabe duda de que una estancia en país hispano aumenta el nivel de dicha competencia.
7. Las experiencias positivas tiene que ver con la competencia intercultural. Cuantas más experiencias interculturales positivas, tiene una mayor competencia intercultural, hace aumentar el nivel de confianza. Esta tendencia puede deberse a que el nivel positivo en las experiencias interculturales hace aumentar el nivel de confianza en las interacciones comunicativas.

En cuanto al nivel de la competencia de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE, se pueden resumir en lo siguiente:

El nivel de la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE está bien dividido en el nivel bajo, intermedio y alto, por lo que su nivel de competencia no es ni bajo, ni intermedio ni alto. Es un resultado contrario a una de las hipótesis que se ha planteado en esta investigación.

Respecto a la descripción de las características de la competencia de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE, se recogen en lo siguiente:

1. Los estudiantes de sinohablantes de español L2/LE que han realizado estancia en España tienen una mejor sensibilidad y conciencia intercultural que los que nunca lo han hecho. Sinohablantes de español L2/LE que han hecho estancia en país hispano tienen mejor sensibilidad intercultural y conciencia intercultural que los que nunca ha hecho.
2. La subdimensión “Confianza en la interacción” de la sensibilidad intercultural. Si se compara los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que han hecho estancia en país hispano con los que nunca han hecho, los que han hecho estancia en país hispano tienen más confianza en la interacción que los que no la han hecho. Quizás sea porque a tener inmersión en país extranjero les ha permitido tener más ocasiones en conversar con gente hispana. Y como consecuencia, disfrutaban más de las interacciones.
3. La subdimensión “Disposición e implicación” de la sensibilidad intercultural. Todos los estudiantes sinohablantes de español L2/LE tiene menor disposición e implicación en la interacción. Puede que tengan que mejorar la habilidad de empatizar y participar emotivamente, el manejo de la interacción, y la flexibilidad frente a las interacciones interculturales.
4. La subdimensión “Elementos culturales” de la conciencia intercultural. Todos los estudiantes sinohablantes de español L2/LE tienen mejor conocimiento en el aspecto de elementos culturales. Puede que sea porque son información cultural más accesible para los estudiantes.

5. La subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal” de la conciencia intercultural. Tanto los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que han hecho estancia en país hispano como los que nunca han hecho necesitan mejorar los conocimientos sobre los aspectos no verbales en la comunicación verbal. Quizás sea porque se necesita más interacción y observación para adquirir este tipo de conciencia intercultural.

Las anteriores conclusiones se confirman que si tomamos consideración los datos relacionados con los estudiantes sinohablantes de español L2/LE según el grupo “Estancia Sí” y el grupo “Estancia No”, podemos observar que los estudiantes sinohablantes de español L2/LE que han hecho estancia tienen mejor sensibilidad intercultural, conciencia intercultural, así como confianza en interacción y conocimiento en elementos culturales.

Después de describir los datos obtenidos, consideramos que se podría hacer las siguientes interpretaciones según la parte teórica de esta investigación:

En cuanto a la sensibilidad intercultural, como se ha comprobado, los estudiantes sinohablantes que han hecho estancia en país hispano tienen mejor sensibilidad intercultural y conciencia intercultural. Esto es debido a que las oportunidades reales de contacto multicultural pueden enriquecer los conocimientos culturales y la visión del mundo. Es decir, cuanto más entramos en contacto con personas de otras culturas, más podremos experimentar las diferencias y similitudes. Este proceso de descubrir similitudes dentro de las diferencias facilitará la comunicación. Si recordamos los modelos expuestos en el marco teórico, a este respecto, Gudykunst (1993:58) indica que un incremento en las similitudes que percibimos entre nosotros y las personas de otras culturas, producirá un decrecimiento de nuestra ansiedad y un incremento de nuestra habilidad de reducir nuestra incertidumbre predictiva.

En relación con la conciencia intercultural, se constata que:

La subdimensión “Aspectos no verbales en la comunicación verbal” es la que más se

necesitar mejorar. Si miramos los modelos que hemos recogido en la parte teórica, muchos aspectos en la comunicación como la kinésica, los protocolos o la iniciación de conversaciones son elementos más complejos de conocer, dado que se requiere más sensibilidad, observación e interacción con gente de cultura extranjera para adquirirlos.

Los estudiantes sinohablantes de español L2/LE tienen mejor conocimiento en elementos culturales. Se podría hacer una interpretación de acuerdo con uno de los resultados de mi tesis de máster y las definiciones de Bueno (1995) sobre el término de cultura. Por un lado, Chen (2016:51) verificó que el conocimiento cultural de los estudiantes taiwaneses de español como L2/LE está ligado con la oportunidad de acceder a la información, no a la graduación de los temas culturales.

Por otro lado, también Bueno (1995) hace referencia a dos tipos de cultura y en este sentido, la “cultura con C” (la historia, el arte, la geografía, etc.) que esa la que tiene más acceso a los estudiantes de L2/LE que la “cultura con c” (las costumbres, convenciones, tradiciones y formas de vida de una comunidad, etc.).

El conocimiento sobre elementos culturales pertenece a uno de los tres niveles de la conciencia intercultural según Hanvery (1987). El autor distingue tres niveles de la conciencia intercultural desde el nivel superficial hasta el nivel profundo. La conciencia sobre los rasgos culturales es del nivel superficial, en el que el entendimiento de otra cultura se basa principalmente en los estereotipos (cf. supra. I.3.3.1.). En este nivel, un individuo entiende gente de otra cultura mediante de las características más visibles y rasgos más significantes. Por otra parte, el conocimiento sobre elementos culturales pertenece al nivel superficial, en el que permite a un individuo reconocer las similitudes y diferencias culturales, comprende otras culturas y experimenta cómo se siente desde la perspectiva de otra cultura.

APORTACIONES

Consideramos que esta tesis aportaría una serie de aportaciones que se presentan a continuación:

1. El instrumento de la competencia lingüístico-cultural que se creó en mi estudio de máster fue un instrumento que permitía comprobar dicha competencia según los aspectos culturales, interculturales y socioculturales de países hispanos. El modelo integral de esta investigación permite examinar la competencia intercultural de manera más completa.
2. La utilización de estrategias de recogida de datos cuantitativas abriría una puerta a posibles ampliaciones de este trabajo desde una óptica más cualitativa en un futuro.
3. Toda la metodología que hemos utilizado en este estudio puede utilizarse por otros investigadores para replicar el experimento en otros contextos.
4. Los resultados analíticos que se han obtenido en este estudio servirían para aplicaciones didácticas de competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes de español L2/LE, así como un punto de referencia para los docentes de lenguas extranjeras a la hora de diseñar currículum para la enseñanza de la competencia interculturales.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio experimental que hemos presentado en esta tesis contiene ciertas limitaciones que deseamos comentar.

1. Limitación de la muestra. La muestra seleccionada presenta dos limitaciones: la cantidad de sujetos y el perfil de la muestra. En cuanto a la limitación sobre cantidad de sujetos, consideramos necesario hacer estudios experimentales con una muestra más amplia con la finalidad de obtener más validez y fiabilidad en la prueba piloto. Respecto a la limitación del perfil de la muestra, todos los sujetos del estudio eran los que habían aprendido español como lengua extranjera. Si hubiese tenido sujetos que no habían aprendido español, habría podido constatar el nivel de la competencia y hacer comparación entre ambos grupos.
2. Estrategia de recogida de datos cuantitativos. La recogida de datos en todos los

instrumentos se ha basado principalmente en ítems, hubiese sido bueno obtener datos cualitativos como preguntas abiertas. Este tipo de información habría sido muy valiosa para complementar los análisis cuantativos.

3. Limitación de medición a la dimensión comportamental. De acuerdo con nuestro modelo de análisis de la competencia intercultural, no hemos podido estudiar la dimensión comportamental de esta competencia, ya que no se puede medir la dimensión comportamental sin contexto ni se puede evaluar con instrumento como tipo *self-report*.

PERSPECTIVAS

A raíz de la realización de este trabajo, en el que se revisan muchos aspectos y conceptos que hemos tenido en cuenta en el análisis de la competencia intercultural, hemos podido llegar a ciertas conclusiones que consideramos relevantes en esta área de estudio. Como cabe esperar, muchos de los aspectos tratados suponen una aportación, a nuestro juicio novedosa, por la revisión de los estudios relacionados con la competencia intercultural, por la metodología de análisis empleada y por la propuesta del modelo de la competencia intercultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, suponen un punto de partida para otras investigaciones y necesitan ser tratados en trabajos posteriores para obtener resultados más concluyentes. Consideramos que esta tesis abre las puertas a diversas perspectivas de investigación. Algunas de ellas están relacionadas con las limitaciones que se han presentado. A continuación se presentan las perspectivas de investigación que se podrían concretar en los siguientes trabajos:

1. Profundizar en la descripción de las diferencias culturales entre la cultura partida y la cultura llegada para ofrecer una descripción más detallada en el español como lengua extranjera.
2. Adaptar el modelo de análisis que se ha realizado para recoger y estudiar otros aspectos. Se podría diseñar un instrumento de recogida de datos sobre otros aspectos que influyen en la competencia intercultural, como por ejemplo, la formación de

español, los manuales de español que se utilizan, preguntas cerradas acerca de sus experiencias interculturales, etc. con el fin de que los docentes de lengua extranjera puedan ayudar a los estudiantes en el desarrollo de esta competencia, así como diseñar una propuesta didáctica.

3. Añadir instrumento de recogida de datos sobre aspectos relacionados con la dimensión comportamental, como por ejemplo, entrevistas o grupo de discusión para observar cómo se actúan los entrevistadores.
4. Aplicar la propuesta de modelo que se ha usado en otros grupos como por ejemplo, tanto a los estudiantes de diferentes niveles como a los docentes de lenguas extranjeras. Consideramos que los docentes deberían poseer buen nivel de competencia intercultural para mejorar esta misma competencia de los estudiantes de idiomas extranjeros.
5. Llevar a cabo el experimento con una muestra más amplia y con muestras de otras combinaciones lingüísticas. Para ello, algunos ítems de los instrumentos deberán adaptarse, como el instrumento de conocimientos declarativos sobre la cultura de partida. Esto permitiría observar diferencias en la competencia intercultural.

Bibliografía

Adler, P. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15 (4), 13-23. [L]
[SEP]

Álvarez, A. (2012). Franz Boas y el concepto de cultura. Web.

Aguaded, E.M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. Actas del V Congreso Internacional “Educación y Sociedad: Retos del s. XXI” (pp. 1-8). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Anastacia, K.(2013). Inter/cultural communication. Representation and construction of culture. Thousand Oaks: Sage.

Arasaratnam, L. A. (2007). Empirical research in intercultural communication competence: A review and recommendation. *Australian Journal of Communication*, 34, 105-117.

Arasaratnam, L. A. (2009). The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence. *Journal of Intercultural Communication*, 14041634, Issue 20

Arasaratnam, L. A., y Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137-163.

Ayora Esteban, M^a. C. (2017) La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística, *Pragmalingüística* , n.º 25, 31-49

Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. y Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.

Barros, P. (2005). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En M. I. Montoya Ramírez (Ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros*. (p.9-30),2006. Granada: Editorial Universidad de Granada. Impreso.

Barros García, P. y Van Esch, K. (2006). *Diseños didácticos interculturales: la competencia intercultural en la enseñanza del español*, Madrid, Universidad de Granada.

Byram, M. (1995). *Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories*, en L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence Vol. I*.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas, España*, Cambridge University Press.

Boas, Franz (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*, Solar/Hachette, Buenos Aires.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera Cànaves (coord.), (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-81. Traducción de: Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.

Casado, M. (1991). *Lenguaje y Cultura*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.

Cenoz Iragui, J. (2002). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo, I. (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

español como segunda lengua/ lengua extranjera. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 449- 465.

Cerda Hegerl, P. (2005). Dimensiones centrales de la cultura y la comunicación en América Latina hoy. Cervantes Publicaciones, 328-343.

Chen, G.-M., y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.

Chen, G.-M., y Starosta, W. (1997). A review of the concept of Intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1-16.

Chen, G.-M., y Starosta, W. (1999). A review of the concept of Intercultural awareness. *Human Communication*, 2(1), 27-54.

Chen, H. Y. (2008). *Intercultural sensitivity development among Taiwan business college students*. Unpublished doctoral dissertation, Kent State University, Ohio.

Chen, T.Y. (2016). Cultural Competence of Taiwanese University Learners of Spanish: Cultural References Acquired at the end of their Spanish Degree, *SinoELE*, 14, 1-58.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: COM.

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, título original: Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment, traducción al español por Instituto Cervantes, 2002.

Denis, M. y Matas, M (2002). *Entrecruzar Cutluras: Competencia intercultural y*

estrategias didácticas. Brussels: De Boek y Larcier.

Dinges, N. G. (1983). Intercultural competence. En D. Landis y R. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training*. Vol. 1. Issues in theory and design. New York: Pergamon Press.

Enrique Huelva Unternbäumen (2015). *Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Everitt, B. S. (1998). *The Cambridge dictionary of statistics*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

García, A. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. *Actas del I Congreso Internacional Campus digitales en Educación Superior/ Jesús Valverde Berrocoso (ed. lit.)*, 2018, ISBN 978-84-09-07196-8, 141-144

George, D. y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon

Gómez Asencio, J. y Sánchez Lobato, J. (2002). *Interculturalidad*, Madrid, Sgel

Gómez Morón, R (2004). La competencia pragmático-conversacional en los manuales de español como lengua extranjera: breve revisión teórico-pragmática desde la teoría pragmática de la cortesía lingüística en Ruhstaller, S y Lorenzo, F (coords): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, 141-153.

González Ruiz, R. (2009). Variaciones en torno al silencio: algunas notas biológicas e interculturales, en I. Arellano, V. García Ruiz y C. Saralegui (eds.), *Ars bene dicendi*.

Estudios en homenaje al profesor Kurt Spang, Pamplona, Eunsa, 349-361.

Griffin, E. (2014). *A First Look at Communication Theory* (9th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill, 426-438

Gudykunst, W. B. (1993). *Toward a theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication*. En R. L. Wiseman y J. Koester (Eds.), *Intercultural Communication Competence*. London: Sage.

Gudykunst, W. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage.

Gudykunst, W. (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Guillén, C. (2004). *Los contenidos culturales*. En R. Santamaría Martínez (Ed.) *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis de doctorado. Universidad Carlos III de Madrid, Getafe. Impreso.

Guo-Ming Chen (1997). *A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity*, *Human communication*, 1(1), 1-16

Günthner, S., y Luckmann, T. (2000). *Asymmetries of knowledge in intercultural communication*. En A. Di Luzio y S. Günthner y F. Orletti (Eds.), *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Hair, J. F., Anderson, R. F., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* 5th ed. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Hall, E. T. (1972). *La dimensión oculta*. Méjico: Siglo XXI.

Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili, S.A.

Hall, E. T. (1981). *The silent language*. New York: Anchor Books.

Hall, E. T., y Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press, Inc.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., y Wiseman, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.

He, Xiao Jin.(2008). *El silencio y la imagen china en el aula de ELE*. Linred

Hernando García-Cervigón, A. (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, Gómez Asencio, J y Sánchez Lobato, J: *Interculturalidad*, Madrid, Sgel, 9-26.

Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences*. London: Sage.

Huang, Ting Yun. (2012). *El papel de la cultura en la enseñanza de ELE en Taiwán: Análisis de los materiales didácticos y su correspondencia con los planes curriculares oficiales*. Tesina de máster. Universidad de Tamkang, Tamsui. Impreso.

Hu, Wen Zhong. (1999) *跨文化交際學概論*. 北京：外語教學與研究出版社

Hymes, D. H. (1971/1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducción de extractos de *On Communicative Competence* (1971, Philadelphia: University of Pennsylvania Press), en M. Llobera Cànaves (coord.), (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.

Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. 5-28. *Carabela*, No 54.

Instituto Cervantes (2007). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el Español B1/ B2, Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Impreso.

Richards, J. C, y Rodgers, T. (2003). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Madrid, Edinumen.

Jandt, F. (1995). *Intercultural Communication: An Introduction*. SAGE Publications

Jin, L. y Cortazzi, M (2001). La cultura que aporta el alumno, ¿puente u obstáculo?. En Byram, M. y Fleming, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Johnson, R. y Kuby, P. (1999). *Estadística elemental : lo esencial*, México, D.F, Cengage Learning

Kassing, J.W. (1997). Development of the intercultural willingness to communicate scale. *Communication Research Reports*, 14(4), 399-407.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Knapp, Mark L. (1986), *La comunicación no verbal. El cuerpo y su entorno*, Barcelona: Paidós.

Kottak, Conrad Phillip (1997). *Antropología cultural*, Madrid, McGRAW-HILL

Klak, T., y Martin, P. (2003). Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate "difference"? *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 445-465.

Keskin, S. (2006). Comparison of Several Univariate Normality Tests Regarding Type I Error Rate and Power of the Test in Simulation Based Small Samples. *Journal of Applied Science Research* 2(5), 296-300.

Lamo de Espinosa, E. (1995) "Fronteras culturales", en Lamo de Espinosa E. (ed.) *Culturas, Estado, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial, 13-79.

Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa : documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa. Impreso.

Luque, L. (2011) *Fundamentos teóricos de los diccionarios lingüístico-culturales. Relaciones entre fraseología y culturología*. Granada: Granada Lingüística. Impreso.

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators? *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.

Blanco. M. C. (1998). *La comunicación y su relación con la cultura. Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.

Martin, J. N. (1987). The relationship between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 337-355.

McCroskey, J. C., y Neuliep, J. W. (1997). The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.

Rodrigo, M. (1997), Elementos para una comunicación intercultural, *Revista CIDOB d'afers internacionals*, n°36 (1997), 11-21, 17.

Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos. [SEP]

Miguel, L. (1999c). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela. Lengua y Cultura en el Aula de E/LE*, n.º 45, 27-47.

Millán, T. R. (2000). “Para comprender el concepto Cultura”, la Revista UNAP Educación y Desarrollo, n.º 1.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, Secretaria General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

M.C. Martín Arribas (2004). Diseño y validación de cuestionarios, *Matronas Profesión*, vol 5, n.º 17, 23-29

Knapp, M. L. y Hall, J. A. (2010). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Wadsworth, Cengage Learning, Boston, MA.

Nauta, Jan Peter (1992). ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural, en *Cable* n.º 10, 10-14

Neuliep, J.W. (2006). *Intercultural communication. A contextual approach*,

Oliveras, A(2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.

Patricio, M, S. (2004). *Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación*

del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4),1-12.

Patricio, M, S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Revista Porta Linguarum*, 21, 215-226

Peng, S. Y. (2006). A comparative perspective of intercultural sensitivity between college students and multinational employees in China. *Multicultural Perspectives*, 8(3), 38-45.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152.

Poyatos, F. (1994), *La Comunicación no Verbal*,II, Madrid:Istmo.

Pardo, A., Ruiz, M. Á. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Editorial Síntesis.

Pardo, A. y Ruiz, M. Á. (2005). *Análisis de Datos Con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill Interamericana de España S.A.U.

Pardo, A., Ruiz, M. Á. y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I*. Madrid: Editorial Síntesis.

Pardo, A. y Ruiz, M. Á. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud III*. Madrid: Editorial Síntesis.

Pardo, A. y San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Editorial Síntesis.

Rattray, J. y Jones, MC (2007). Essential elements of questionnaire design and development, *Journal of Clinical Nursing* 16, 234–243

Richards Jack, C. y Rodgers Theodore, S. (2009). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Segunda edición actualizada. Traducción española. Cambridge University Press.

Rico, A. María (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Revista Porta Linguarum*, 3, 79-94.

Rizo, Marta; Romeu, Vivian (2006). Cultura y comunicación intercultural. Aproximaciones conceptuales. *E-Compos, Revista de la Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação-Compôs, Brasil*. Octubre de 2006. Extraído de <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewArticle/85>

Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? Papeles del Psicólogo, *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*. 24(83), 1-12.

Rosa M^a Rodríguez Abella(2004). El componente cultural en la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas extranjeras, AISPI, P.242-250

Ruhstaller, S y Lorenzo, F (2004). La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Edinumen.

Salaberri Ramiro, M. S. (2007). competencia comunicativa intercultural [en línea], disponible

en:http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf, [27 de julio de 2007]

Sánchez Griñán (2008). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo, tesis doctoral, Universidad de Murcia

Sánchez M. (2008). A vueltas con la interculturalidad hacia una lingüística intercultural para estudiantes alemanes de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 7, 1-13.

Samovar, L. A., Porter, R. E., y Stefani, L. A. (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 487–501.

Santamaría, R. (2008) La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica. Tesis de doctorado. Universidad Carlos III de Madrid, 2008. Getafe. Impreso.

Solís, L. C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/ LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico- cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(6), 174-192.

Spitzberg, B. H., y Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Sanhueza Henríquez, Susan V., Cardona Moltó, María Cristina (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 27, n.º 1, 2009, 247-262

Thompson, B. (2000). Ten commandments of structural equation modeling. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (261-283). Washington, DC: APA.

Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn y Bacon.

Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, n.º 4, 23-39.

Tylor, E. B (1977). *Cultura primitiva I Los orgienes de la cultura*, Madrid, editorial ayuso

Vilà, R., y Bisquerra, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis de doctorado. Universidad Barcelona, Barcelona.

Vilà, R. (2006), *La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural*. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, n.º 2, 353-372

Valls, L. (2011). Enseñanza/ Aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, n.º 18.

Welch, S. y Comer, j. (1988). *Quantitative Methods for Public Administration: Techniques And Applications*. Editorial Books/Cole Publishing Co.

Wu, H.-R. (2009a). *Assessing intercultural sensitivity of English major students. Proceedings of the 2009 International Conference on Business Management and Information Technology Application* (pp. 70-78). Kaohsiung, Taiwan: Kao Yuan University Press.

Wu, Jia-Fen (2015). *Examining Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in the Taiwanese Cultural Context*, *IJMECS*, vol.7, n.º 6, 1-8

Wu, Ming Long (2013). *SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計*。bookcity 易習圖書

Yuan, Shu-Hsien (2009), *Intercultural Sensitivity of English Majors at a University of Technology, Tainan*

Yong, A. y Pearce, S. (2013). A Beginner's Guide to Factor Analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94.

Zhou, Min Kang (1995): “Estudio comparativo del chino y el español. Aspectos lingüísticos y culturales”. Directora: Amparo Hurtado Albir. Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.

Robert Johnson, Patricia Kuby (2008): *lo esencial décima edición* Monroe Community College Cengage Learning impreso en México

Olalla-Soler, C. (2017). *4.Estadística descriptiva. Medidas de dispersión* [diapositiva]. Lima : PUCP. 24 diapositivas

Howelll (2013) *Statistical Methods for Psychology*. Wadsworth.

Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality(complete samples). *Biometrika* , 52(3/4), 591–611.

Shapiro, S. S., Wilk, M. B., & Chen, H. J. (1968). A comparative study of various tests for normality. *Journal of the American Statistical Association*, 63(324), 1343–1372

Nachar, N (2008): The Mann-Whitney U:^[1]_{SEP}A Test for Assessing Whether Two Independent Samples Come from the Same Distribution, *Tutorials in Quantitative Methods*

for Psychology, vol. 4(1), p. 13-20.

Nornadiah Mohd Razali y Yap Bee Wah^[1](2011):Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests , *Journal of Statistical Modeling and Analytics* vol.2 No.I, 21-33

Hernández, P.E. (2005). *El Estado y la interculturalidad en el Ecuador* Editorial Abya Yala, 88

Anexo**Anexo 1. Personal Report of Communication Apprehension (PRCA)**

Directions: This instrument is composed of 24 statements concerning your feelings about communication with other people. Please indicate the degree to which each statement applies to you by marking whether you (1) Strongly Agree, (2) Agree, (3) Are Undecided, (4) Disagree, or (5) Strongly Disagree with each statement. There are no right or wrong answers. Many of the statements are similar to other statements. Do not be concerned about this. Work quickly, just record your first impression.

- I dislike participating in group discussions.
- Generally, I am comfortable while participating in a group discussion.
- I am tense and nervous while participating in group discussions.
- I like to get involved in group discussions.
- Engaging in a group discussion with new people makes me tense and nervous.
- I am calm and relaxed while participating in group discussions.
- Generally, I am nervous when I have to participate in a meeting.
- Usually I am calm and relaxed while participating in meetings.
- I am very calm and relaxed when I am called upon to express an opinion at a meeting.
- I am afraid to express myself at meetings.
- Communicating at meetings usually makes me uncomfortable.
- I am very relaxed when answering questions at a meeting.
- While participating in a conversation with a new acquaintance, I feel very nervous.
- I have no fear of speaking up in conversations.
- Ordinarily I am very tense and nervous in conversations.
- Ordinarily I am very calm and relaxed in conversations.
- While conversing with a new acquaintance, I feel very relaxed.
- I'm afraid to speak up in conversations.
- I have no fear of giving a speech.
- Certain parts of my body feel very tense and rigid while giving a speech.
- I feel relaxed while giving a speech.
- My thoughts become confused and jumbled when I am giving a speech.

- I face the prospect of giving a speech with confidence.
- While giving a speech I get so nervous, I forget facts I really know.

Anexo 2. Personal Report of Intercultural Communication Apprehension (PRICA) 1.

Directions: The 14 statements below are comments frequently made by people with regard to communication with people from other cultures. Please indicate how much you agree with these statements by marking a number representing your response to each statement using the following choices: Strongly Disagree = 1; Disagree = 2; are Neutral = 3; Agree = 4; Strongly Agree = 5

1. Generally, I am comfortable interacting with a group of people from different cultures.
2. I am tense and nervous while interacting with people from different cultures.
3. I like to get involved in group discussion with others who are from different cultures.
4. Engaging in a group discussion with people from different cultures makes me nervous.
5. I am calm and relaxed with interacting with a group of people who are from different cultures.
6. While participating in a conversation with a person from a different culture, I get nervous.
7. I have no fear of speaking up in a conversation with a person from a different culture.
8. Ordinarily I am very tense and nervous in a conversation with person from a different culture.
9. Ordinarily I am very calm and relaxed in conversations with a person from a different culture.
10. While conversing with a person from a different culture, I feel very relaxed.
11. I am afraid to speak up in conversations with a person from a different culture.
12. I face the prospect of interacting with people from different cultures with confidence.
13. My thoughts become confused and jumbled when interacting with people from different cultures.
14. Communicating with people from different cultures makes me feel uncomfortable.

Anexo 3. La escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) en versión inglés

1. I enjoy interacting with people from different cultures.
2. I think people from other cultures are narrow-minded.
3. I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.
4. I find it very hard to talk in front of people from different cultures.
5. I always know what to say when interacting with people from different cultures.
6. I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.
7. I don't like to be with people from different cultures.
8. I respect the values of people from different cultures.
9. I get upset easily when interacting with people from different cultures.
10. I feel confident when interacting with people from different cultures.
11. I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.
12. I often get discouraged when I am with people from different cultures.
13. I am open-minded to people from different cultures.
14. I am very observant when interacting with people from different cultures.
15. I often feel useless when interacting with people from different cultures.
16. I respect the ways people from different cultures behave.
17. I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.
18. I would not accept the opinions of people from different cultures.
19. I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.
20. I think my culture is better than other cultures.
21. I often give positive responses to my culturally-different counterpart during our interaction.
22. I avoid those situations where I will have to deal with culturally-distinct persons.
23. I often show my culturally-distinct counterpart my understanding through verbal or nonverbal cues.
24. I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally-distinct counterpart and me.

(Intercultural sensitivity scale:

Items 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, and 22 are reverse-coded before summing the 24 items.

(9 items (Q2, Q4, Q7, Q9 Q12, Q15, Q18, Q20, Q22) were recoded)

- Interaction Engagement items are 1, 11, 13, 21, 22, 23, and 24,
- Respect for Cultural Differences items are 2, 7, 8, 16, 18, and 20,
- Interaction Confidence items are 3, 4, 5, 6, and 10,
- Interaction Enjoyment items are 9, 12, and 15,
- Interaction Attentiveness items are 14, 17, and 19

Anexo 4. La escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) en versión chino simplificado

1. 我喜欢与来自不同文化的人们进行交流。
2. 我觉得来自其他文化的人很狭隘。
3. 我非常清楚要如何与来自不同文化的人进行交流。
4. 要我在来自不同文化的人前面说话,我感到非常困难。
5. 与来自不同文化的人进行交流时,我总是知道说什么。
6. 与来自不同文化的人进行交流时,我同样具有很好的社交能力。
7. 我不喜欢和来自不同文化的人在一起。
8. 我尊重来自不同文化的人的价值观。
9. 和来自不同文化的人进行交流时,我感到不愉快。
10. 和来自不同文化的人进行交流时,我感到很有信心。
11. 对于来自不同文化的人,对他的第一印象我不急着下判断。
12. 和来自不同文化的人在一起,我经常觉得沮丧。
13. 我对于来自不同文化的人,保持开放的心态。
14. 和来自不同文化的人进行交流时,我非常注意观察对方。
15. 和来自不同文化的人进行交流时,我觉得自己一无是处。
16. 我尊重来自不同文化的人的行为方式。
17. 和来自不同文化的人进行交流时,我总是儘量去获得有用的知识。
18. 我不接受来自不同文化的人的观点。
19. 和来自不同文化的人进行交流时,我能敏感察觉出对方细微的含意。
20. 我觉得我国的文化比其他国家的文化好。
21. 和来自不同文化的人进行交流时,我总是给予对方正面的回应。
22. 我避免和来自不同文化的人进行交流。
23. 和来自不同文化的人进行交流时,我经常透过语言或手势等方法让对方了解我的想法。
24. 和来自不同文化的人进行交流时,我觉得很开心。

跨文化敏感度量表：(项目 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, 和 22 为反向题)

- 互动参与度项目： 1, 11, 13, 21, 22, 23, 和 24
- 尊重不同文化项目： 2, 7, 8, 16, 18, 和 20
- 互动信心项目： 3, 4, 5, 6, 和 10

- 互动享受项目：9, 12, 和 15
- 互动专注度项目：14, 17, 和 19

Anexo 5. La escala de la sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000) en versión chino tradicional

1. 我喜歡與來自不同文化的人們溝通。
2. 我覺得來自其他文化的人很狹隘。
3. 我非常清楚要如何與來自不同文化的人溝通。
4. 要我在來自不同文化的人前面說話,我感到非常困難。
5. 與來自不同文化的人溝通時,我總是知道說什麼。
6. 與來自不同文化的人溝通時,我同樣具有很好的社交能力。
7. 我不喜歡和來自不同文化的人在一起。
8. 我尊重來自不同文化的人的價值觀。
9. 和來自不同文化的人溝通時,我感到不愉快。
10. 和來自不同文化的人溝通時,我感到很有信心。
11. 對於來自不同文化的人,對他的第一印象我不急著下判斷。
12. 和來自不同文化的人在一起,我經常覺得沮喪。
13. 我對於來自不同文化的人,保持開放的態度。
14. 和來自不同文化的人溝通時,我非常注意觀察對方。
15. 和來自不同文化的人溝通時,我覺得自己一無是處。
16. 我尊重來自不同文化的人的行為方式。
17. 和來自不同文化的人溝通時,我總是儘量去獲得有用的知識。
18. 我不接受來自不同文化的人的觀點。
19. 和來自不同文化的人溝通時,我能敏感察覺出對方細微的含意。
20. 我覺得我國的文化比其他國家的文化好。
21. 和來自不同文化的人溝通時,我總是給予對方正面的回應。
22. 我避免和來自不同文化的人溝通。
23. 和來自不同文化的人溝通時,我經常透過語言或手勢等方法讓對方知道。
24. 和來自不同文化的人溝通時,我覺得很開心。

跨文化敏感度量表：(項目 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, 和 22 為反向題)

- 互動參與度項目： 1, 11, 13, 21, 22, 23, 和 24
- 尊重不同文化項目： 2, 7, 8, 16, 18, 和 20
- 互動信心項目： 3, 4, 5, 6, 和 10
- 互動享受項目： 9, 12, 和 15

- 互動專注度項目： 14, 17, 和 19

Anexo 6. El instrumento de la conciencia intercultural de Chen y Starosta (1995) en versión inglés

DIRECTIONS: Here are several statements about American cultural values. Please indicate the extent to which you feel that each statement describes what you think. There are no right or wrong answers. Just answer honestly how you feel by indicating:

5= Strongly Agree

4= Agree

3= Not Decided

2= Disagree

1= Strongly Disagree

1. Americans are individualists.
2. Americans are doing-oriented.
3. Americans believe that life is basically sad.
4. Americans are high in family mobility.
5. Americans emphasize spiritual life.
6. Americans are open in the family role behavior.
7. Americans are less formal in social interaction.
8. Americans seldom express their opinions openly.
9. Americans emphasize social rank.
10. Americans often refer to each other by first name.
11. Americans are not action-oriented.

Anexo 7. El instrumento de la conciencia intercultural de Chen y Starosta (1995) en versión inglés

DIRECTIONS: Here are several statements about American cultural values. Please indicate the extent to which you feel that each statement describes what you think. There are no right or wrong answers. Just answer honestly how you feel by indicating:

5= Strongly Agree

4= Agree

3= Not Decided

2= Disagree

1= Strongly Disagree

1. Americans are individualists.
2. Americans are doing-oriented.
3. Americans believe that life is basically sad.
4. Americans are high in family mobility.
5. Americans emphasize spiritual life.
6. Americans are open in the family role behavior.
7. Americans are less formal in social interaction.
8. Americans seldom express their opinions openly.
9. Americans emphasize social rank.
10. Americans often refer to each other by first name.
11. Americans are not action-oriented.

Anexo 8. El instrumento de la conciencia intercultural de Goodman, N.R (1994) en versión inglés

Please indicate the degree to which you would answer the questions listed below. There is no passing or failing answer. Please use the following scale, recording your score in the space before each question.

1 = definitely no, 2 = not likely, 3 = not sure, 4 = likely, and 5 = definitely yes.

1. I can effectively conduct business in a language other than my native language.
2. I can read and write language other than my native language with great ease.
3. I understand the proper protocol for conducting a business card exchange in at least two countries other than my own.
4. I understand the role of Keiretsu in Japan or the Chaebol in Korea.
5. I understand the differences in manager-subordinate relationships in two countries other than my own.
6. I understand the differences in negotiation styles in at least two countries other than my own.
7. I understand the proper protocol for gift giving in at least two countries.
8. I understand how a country's characteristic preference for individualism versus collectivism can impact on business practices.
9. I understand the nature and importance of demographic diversity in at least three countries.
10. I understand my own country's laws regarding giving gifts or favors while on international assignments.
11. I understand how cultural factors impact on the sales, marketing, and distribution systems of different countries.
12. I understand how differences in male-female relationships impact on the business practices in at least three countries.
13. I have studied and understand the history of a country other than my native country.
14. I can identify the countries of European Community without looking them up.
15. I know which gestures to avoid using overseas because of their obscene meanings.
16. I understand how the communication style practiced in specific countries can impact on business practices.

17. I know in which countries I can use my first name with recent business acquaintances.
18. I understand the culture and business trends in major countries in which my organization conducts business.
19. I regularly receive and review news and information from and about over-seas locations.
20. I have access to and utilize a cultural informant before conducting business at an overseas location.

Anexo 9. prueba piloto UAB-Datos personales

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre chino:

Nombre chino en pinyin:

Nombre de la universidad española:
.....

Departamento o facultad :
.....

Curso:

1. NACIONALIDAD

- China
 Taiwanesa
 Otra (Por favor, especificar)

2. LUGAR DE NACIMIENTO

- China
 Taiwán
 Otro (Por favor, especificar)

3. LENGUA MATERNA (SE PUEDE ELEGIR VARIAS)

- Chino mandarín

- Taiwanés
 Cantonés
 Otra (Por favor, especificar)

4. SEXO

- Hombre Mujer

5. EDAD

- De 18 a 23 años De 24 a 27 años
 Más de 28 años

6. ESTANCIA EN ESPAÑA

6.1 ¿Cuánto tiempo llevas en España?

- 1-3 mees 3-6 meses
 6 meses- 1 año Más de 1 año

6.2 ¿Habías estado en países en habla española?

- Sí No

6.3 En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo en total habías estado?

- 1-3 mees 3-6 meses
 6 meses- 1 año Más de 1 año

7. CONTACTO CON EL ESPAÑOL

7.1 Viajes

7.1.1. ¿Has visitado algún país de habla hispana?

- No 1 vez 2 veces
 3 veces 4 o más veces

7.1.2. En caso afirmativo, en total ¿cuánto tiempo has permanecido en un país de habla hispana?

- 1 semana 15 días 1 mes
 2-6 meses más de 6 meses

7.1.3. Uso de español en esos viajes:

- Nunca Muy pocas veces A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7.2 Vida cotidiana

7.2.1. En tu red social, ¿con cuántos amigos te comunicas en español?

- Ninguno 1 a 3 4 a 6
 7 o más

7.2.2. ¿Fuera del aula usas el español?

- Nunca Muy pocas veces A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7.2.3. Fuera del aula, ¿incorporas el español en tu vida cotidiana? (leer libros en español, ver televisión, ver cine, escuchar música, etc.)

- Nunca Muy pocas veces A veces

Con frecuencia (Casi) siempre

7.2.4. ¿Prácticas español con gente hispánica?

Nunca Muy pocas veces A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7.2.5 ¿Participas en actividades sociales en país de habla hispana?

Nunca Muy pocas veces A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7.2.6 En caso afirmativo, detalle qué actividades sigues.

Escuchar música Cine y/o teatro en español Salir con gente española Seguir el ritmo de vida española Asistir a actividades (aluna asociación o institución)
 Otra (Por favor, especificar)

8. NIVEL DE LENGUA EXTRANJERA

8.1 ¿Cuántos idiomas extranjeros sabes?

1 2 3 Más de 3

8.2 Nivel de lengua española

Bajo(A1) Medio (A2) Bueno(B1)
 Muy bueno(B2) Casi nativo (C1) Nativo (C2)

8.3 Nivel de idioma inglés

Bajo(A1) Medio (A2) Bueno(B1)
 Muy bueno(B2) Casi nativo (C1) Nativo (C2)

8.4 ¿Sabes otro idioma extranjero? ¿Cuál es?

Sí No

Por favor, especificar:

8.5 Nivel de ese idioma

Bajo(A1) Medio (A2) Bueno(B1)
 Muy bueno(B2) Casi nativo (C1) Nativo (C2)

9. EXPERIENCIAS INTERCULTURALES

9.1 Tengo experiencias buenas en la comunicación/ interacción con gente de otras culturas

Desacuerdo totalmente Muy desacuerdo No muy acuerdo Acuerdo Muy acuerdo Acuerdo totalmente

9.2 Mis experiencias en la comunicación/ interacción con gente de otras culturas han sido positivas.

Desacuerdo totalmente Muy desacuerdo No muy acuerdo Acuerdo Muy acuerdo Acuerdo totalmente

Anexo 10 Denifitivo EX UAB-Datos personales

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre de la universidad española:
.....

Nombre de la universidad china o taiwanesa:
.....

Curso:

1. NACIONALIDAD

- China
 Taiwanesa
 Otra (Por favor, especificar)

2. LUGAR DE NACIMIENTO

- China
 Taiwán
 Otro (Por favor, especificar)

3. LENGUA MATERNA (SE PUEDE ELEGIR VARIAS)

- Chino mandarín
 Taiwanés
 Cantonés

- Otra (Por favor, especificar)

4. SEXO

- Hombre Mujer

5. EDAD

- De 18 a 23 años De 24 a 27 años
 Más de 28 años

6. ESTANCIA EN ESPAÑA

6.1 ¿Había estado en países en habla española?

- Sí No

6.2 ¿Cuánto tiempo llevaba en países en habla española?

- 1-3 mees 3-6 meses
 6 meses- 1 año Más de 1 año

6.3 En esta estancia, ¿cuánto tiempo lleva en España?

- 1-3 mees 3-6 meses
 6 meses- 1 año Más de 1 año

6.4 El uso de español en esta estancia en España:

- Nunca Muy pocas veces
 A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7. CONTACTO CON EL ESPAÑOL

7.1 Vida cotidiana

7.1.1. En su red social, ¿con cuántos amigos te comunicas en español?

- Ninguno 1 a 3 4 a 6 7 o más

7.1.2. ¿Fuera del aula usa el español?

- Nunca Muy pocas veces
 A veces Con frecuencia (Casi) siempre

7.1.3. ¿Practica español con gente hispánica?

- Nunca Muy pocas veces
 A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7.1.4 ¿Participa en actividades sociales en país de habla hispana?

- Nunca Muy pocas veces
 A veces Con frecuencia
 (Casi) siempre

7.1.5 En caso afirmativo, detalle qué actividades sigue.

- Escuchar música
- Cine y/o teatro en español
- Salir con gente española
- Seguir el ritmo de vida española
- Asistir al club local (alguna asociación o institución)
- Otra (Por favor, especificar)

- Desacuerdo totalmente
- Muy desacuerdo
- No muy acuerdo
- Acuerdo
- Muy acuerdo
- Acuerdo totalmente

8. NIVEL DE LENGUA EXTRANJERA

8.1 ¿Cuántos idiomas extranjeros sabe?

- 2
- 3
- Más de 3

8.2 Nivel de lengua española

- Bajo(A1)
- Medio (A2)
- Bueno(B1)
- Muy bueno(B2)
- Casi nativo (C1)
- Nativo (C2)

8.3 Nivel de idioma inglés

- Bajo(A1)
- Medio (A2)
- Bueno(B1)
- Muy bueno(B2)
- Casi nativo (C1)
- Nativo (C2)

8.4 Nivel del tercer idioma si tiene

- Bajo(A1)
- Medio (A2)
- Bueno(B1)
- Muy bueno(B2)
- Casi nativo (C1)
- Nativo (C2)

9. EXPERIENCIAS INTERCULTURALES

9.1 Mis experiencias en la comunicación/interacción con gente de otras culturas han sido positivas.

Anexo 11 Denitivo DEN UAB-Datos personales

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre de la universidad española:
.....

Nombre de la universidad china o taiwanesa:
.....

Curso:

1. NACIONALIDAD

- China
 Taiwanesa
 Otra (Por favor, especificar)

2. LUGAR DE NACIMIENTO

- China
 Taiwán
 Otro (Por favor, especificar)

3. LENGUA MATERNA (SE PUEDE ELEGIR VARIAS)

- Chino mandarín
 Taiwanés
 Cantonés

- Otra (Por favor, especificar)

4. SEXO

- Hombre Mujer

5. EDAD

- De 18 a 23 años De 24 a 27 años
 Más de 28 años

6. VIAJE EN PAÍSES EN HABLA ESPAÑOLA

6.1 ¿Ha estado en países en habla española?

- No 1 vez 2 veces 3 veces
 Más de 4 veces

6.2 En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo llevaba en países en habla española?

- No 1 semana 15 días
 un mes 2-6 meses Más de 6 meses

6.3 El uso de español en esas estancias en países en habla española:

- Nunca Muy pocas veces
 A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7. CONTACTO CON EL ESPAÑOL

7.1 Vida cotidiana

7.1.1. En tu red social, ¿con cuántos amigos te comunicas en español?

- Ninguno 1 a 3 4 a 6 7 o más

7.1.2. ¿Fuera del aula usas el español?

- Nunca Muy pocas veces A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7.1.3. ¿Practicas español con gente hispánica?

- Nunca Muy pocas veces A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7.1.4 ¿Realiza actividades relacionadas con el español?

- Nunca Muy pocas veces A veces
 Con frecuencia (Casi) siempre

7.1.5 En caso afirmativo, detalle qué actividades sigue.

- Escuchar música Cine y/o teatro en español Salir con gente española Seguir el ritmo de vida española Asistir al club relacionado con el español (alguna asociación o institución) Otra (Por favor, especificar)

8. NIVEL DE LENGUA EXTRANJERA

8.1 ¿Cuántos idiomas extranjeros sabes?

- 2 3 Más de 3

8.2 Nivel de lengua española

- Bajo(A1) Medio (A2) Bueno(B1)
 Muy bueno(B2) Casi nativo (C1) Nativo (C2)

8.3 Nivel de idioma inglés

- Bajo(A1) Medio (A2) Bueno(B1)
 Muy bueno(B2) Casi nativo (C1) Nativo (C2)

8.4 Nivel del tercer idioma si tiene

- Bajo(A1) Medio (A2) Bueno(B1)
 Muy bueno(B2) Casi nativo (C1) Nativo (C2)

9. EXPERIENCIAS INTERCULTURALES

9.1 Mis experiencias en la comunicación/interacción con gente de otras culturas han sido positivas.

- Desacuerdo totalmente Muy desacuerdo No muy acuerdo Acuerdo Muy acuerdo Acuerdo totalmente

Anexo 12 Encuesta en Word 简体版

我们正在进行一项有关跨文化的研究。对于以下这些问题，没有正确与错误的答案，但你的填答对于我们的博士论文研究是非常重要的。谢谢你花时间回答我们的问题。请你独立回答下面的问题。1 = 完全不同意；2 = 非常不同意；3 = 不太同意；4 = 同意；5 = 非常同意；6 = 完全同意。

1. 我喜欢与来自不同文化的人们进行交流。
 1 2 3 4 5 6
2. 我觉得来自其他文化的人很狭隘。
 1 2 3 4 5 6
3. 我非常清楚要如何与来自不同文化的人进行交流。
 1 2 3 4 5 6
4. 要我在来自不同文化的人前面说话,我感到非常困难。
 1 2 3 4 5 6
5. 与来自不同文化的人进行交流时,我总是知道说什么。
 1 2 3 4 5 6
6. 与来自不同文化的人进行交流时,我同样具有很好的社交能力。
 1 2 3 4 5 6
7. 我不喜欢和来自不同文化的人在一起。
 1 2 3 4 5 6
8. 我尊重来自不同文化的人的价值观。
 1 2 3 4 5 6
9. 和来自不同文化的人进行交流时,我感到不愉

快。

- 1 2 3 4 5 6
10. 和来自不同文化的人进行交流时,我感到很有信心。
 1 2 3 4 5 6
11. 对于来自不同文化的人,对他的第一印象我不急着下判断。
 1 2 3 4 5 6
12. 和来自不同文化的人在一起,我经常觉得沮丧。
 1 2 3 4 5 6
13. 我对于来自不同文化的人,保持开放的心态。
 1 2 3 4 5 6
14. 和来自不同文化的人进行交流时,我非常注意观察对方。
 1 2 3 4 5 6
15. 和来自不同文化的人进行交流时,我觉得自己一无是处。
 1 2 3 4 5 6
16. 我尊重来自不同文化的人的行为方式。
 1 2 3 4 5 6
17. 和来自不同文化的人进行交流时,我总是儘量去获得有用的知识。
 1 2 3 4 5 6
18. 我不接受来自不同文化的人的观点。
 1 2 3 4 5 6
19. 和来自不同文化的人进行交流时,我能敏感察觉出对方细微的含意。

- 1 2 3 4 5 6
20. 我觉得我国的文化比其他国家的文化好。
 1 2 3 4 5 6
21. 和来自不同文化的人进行交流时,我总是给予对方正面的回应。
 1 2 3 4 5 6
22. 我避免和来自不同文化的人进行交流。
 1 2 3 4 5 6
23. 和来自不同文化的人进行交流时,我经常透过语言或手势等方法让对方了解我的想法。
 1 2 3 4 5 6
24. 和来自不同文化的人进行交流时,我觉得很开心。
 1 2 3 4 5 6
25. 我喜欢与我认为与我不同的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
26. 我喜欢与来自其他国家的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
27. 我喜欢与我了解的文化中的人谈话。
 1 2 3 4 5 6
28. 我喜欢与和我不同的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
29. 我喜欢与来自不同文化的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
30. 我喜欢与讲西班牙语作为第二语言的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
31. 我可以准确列出三个被视为是非个人主义社会的国家。

1 2 3 4 5 6
32. 我可以准确列出三个视为是高权利差距的国家。（权利差距是指人与人之间社会地位不平等的状况）的国家。

1 2 3 4 5 6
33. 当我被邀请到别人家作客时，我可以适当的表现。

1 2 3 4 5 6
34. 我知道在与至少其它两个国家的人进行交流时保持适当的距离。

1 2 3 4 5 6
35. 我知道至少两个在其它国家适当的肢体接触规则。

1 2 3 4 5 6
36. 我可以说出两个和我国家不同的交谈轮替（轮流说话）方式的国家。

1 2 3 4 5 6
37. 我理解并可以在其它三个国家适当运用换礼的礼节。

1 2 3 4 5 6
38. 我可以辨识一些在西班牙被认为适当但是在其它国家是不适当的手势。

1 2 3 4 5 6
39. 我可以准确列出三个被视为是历时性文化（历时性文化：时间观念较弹性，迟到半小时、一小时不算什么。在同一时间里可以进行很多事情。）的国家。

1 2 3 4 5 6

40. 当我说些什么时，我知道如何在两个不同的国家直接或间接地开始我的主题。

1 2 3 4 5 6

Anexo 13 Encuesta en Word 繁體版

我們正在進行一項有關跨文化的研究。對於以下這些問題，沒有正確與錯誤的答案，但你的填答對於我們的博士論文研究是非常重要的。謝謝你花時間回答我們的問題。請你獨立回答下列的問題。1 = 完全不同意；2 = 非常不同意；3 = 不太同意；4 = 同意；5 = 非常同意；6 = 完全同意。

1. 我喜歡與來自不同文化的人們溝通。

1 2 3 4 5 6

2. 我覺得來自其他文化的人很狹隘。

1 2 3 4 5 6

3. 我非常清楚要如何與來自不同文化的人溝通。

1 2 3 4 5 6

4. 要我在來自不同文化的人前面說話,我感到非常困難。

1 2 3 4 5 6

5. 與來自不同文化的人溝通時,我總是知道說什麼。

1 2 3 4 5 6

6. 與來自不同文化的人溝通時,我同樣具有很好的社交能力。

1 2 3 4 5 6

7. 我不喜歡和來自不同文化的人在一起。

1 2 3 4 5 6

8. 我尊重來自不同文化的人的價值觀。

1 2 3 4 5 6

9. 和來自不同文化的人溝通時,我感到不愉快。

1 2 3 4 5 6

10. 和來自不同文化的人溝通時,我感到很有信心。

1 2 3 4 5 6

11. 對於來自不同文化的人,對他的第一印象我不急著下判斷。

1 2 3 4 5 6

12. 和來自不同文化的人在一起,我經常覺得沮喪。

1 2 3 4 5 6

13. 我對於來自不同文化的人,保持開放的態度。

1 2 3 4 5 6

14. 和來自不同文化的人溝通時,我非常注意觀察對方。

1 2 3 4 5 6

15. 和來自不同文化的人溝通時,我覺得自己一無是處。

1 2 3 4 5 6

16. 我尊重來自不同文化的人的行為方式。

1 2 3 4 5 6

17. 和來自不同文化的人溝通時,我總是儘量去獲得有用的知識。

1 2 3 4 5 6

18. 我不接受來自不同文化的人的觀點。

1 2 3 4 5 6

19. 和來自不同文化的人溝通時,我能敏感察覺出對方細微的含意。

1 2 3 4 5 6

20. 我覺得我國的文化比其他國家的文化好。

1 2 3 4 5 6

21. 和來自不同文化的人溝通時,我總是給予對方正面的回應。

1 2 3 4 5 6

22. 我避免和來自不同文化的人溝通。

1 2 3 4 5 6

23. 和來自不同文化的人溝通時,我經常透過語言或手勢等方法讓對方知道。

1 2 3 4 5 6

24. 和來自不同文化的人溝通時,我覺得很開心。

1 2 3 4 5 6

25. 我喜歡與我認為與我不同的人交談。

1 2 3 4 5 6

26. 我喜歡與來自其他國家的人交談。

1 2 3 4 5 6

27. 我喜歡與我認識的文化中的人談話。

1 2 3 4 5 6

28. 我喜歡與我不同的人交談。

1 2 3 4 5 6

29. 我喜歡與來自不同文化的人交談。

1 2 3 4 5 6

30. 我喜歡與講西班牙語作為第二語言的人交談。

1 2 3 4 5 6

31. 我可以準確列出三個被視為非個人主義社會的國家。

1 2 3 4 5 6

32. 我可以準確列出三個被視為高『權利差距』
(權利差距是指人與人之間社會不平等的狀況)
的國家。

1 2 3 4 5 6

33. 當我被邀請到別人家作客時，我可以適當的
表現。

1 2 3 4 5 6

34. 我知道在與至少其它兩個國家的人溝通時
保持適當的距離。

1 2 3 4 5 6

35. 我知道至少兩個在其它國家適當的肢體接
觸規則。

1 2 3 4 5 6

36. 我可以說出兩個和我國家不同的交談輪替
(輪流說話)方式的國家。

1 2 3 4 5 6

37. 我理解並可以在其他三個國家適當地運用
其收送禮物的禮節。

1 2 3 4 5 6

38. 我可以辨識一些在西班牙被認為適當，但是
在其他國家是不適當的手勢。

1 2 3 4 5 6

39. 我可以準確地列出三個被視為是『歷時性文
化』(歷時性文化：時間觀念較彈性，遲到半小
時、一小時不算什麼。在同一時間裡可以進行很
多事情。)的國家。

1 2 3 4 5 6

40. 當我想說些什麼時，我知道如何在兩個不同

的國家直接或間接地開始我的主題。

1 2 3 4 5 6

Anexo 14 Encuesta en Word 简体版

我们正在进行一项有关跨文化的研究。对于以下这些问题，没有正确与错误的答案，但你的填答对于我们的博士论文研究是非常重要的。谢谢你花时间回答我们的问题。请你独立回答下面的问题。1 = 完全不同意；2 = 非常不同意；3 = 不太同意；4 = 同意；5 = 非常同意；6 = 完全同意。

1. 我喜欢与来自不同文化的人们进行交流。
 1 2 3 4 5 6
2. 我非常清楚要如何与来自不同文化的人进行交流。
 1 2 3 4 5 6
3. 要我在来自不同文化的人前面说话,我感到非常困难。
 1 2 3 4 5 6
4. 与来自不同文化的人进行交流时,我总是知道说什么。
 1 2 3 4 5 6
5. 与来自不同文化的人进行交流时,我同样具有很好的社交能力。
 1 2 3 4 5 6
6. 8. 我尊重来自不同文化的人的价值观。
 1 2 3 4 5 6
7. 10. 和来自不同文化的人进行交流时,我感到很有信心。
 1 2 3 4 5 6
8. 12. 和来自不同文化的人在一起,我经常觉得沮丧。
 1 2 3 4 5 6
9. 13. 我对于来自不同文化的人,保持开放的心态。
 1 2 3 4 5 6
10. 15. 和来自不同文化的人进行交流时,我觉得自己一无是处。
 1 2 3 4 5 6
11. 16. 我尊重来自不同文化的人的行为方式。
 1 2 3 4 5 6
12. 22. 我避免和来自不同文化的人进行交流。
 1 2 3 4 5 6
13. 和来自不同文化的人进行交流时,我觉得很开心。
 1 2 3 4 5 6
14. 我喜欢与我认为与我不同的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
15. 我喜欢与来自其他国家的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
16. 我喜欢与我了解的文化中的人谈话。
 1 2 3 4 5 6
17. 我喜欢与和我不同的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
18. 我喜欢与来自不同文化的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
19. 我喜欢与讲西班牙语作为第二语言的人交谈。
 1 2 3 4 5 6
20. 我可以准确列出三个被视为是非个人主义社会的国家。
 1 2 3 4 5 6
21. 我可以准确列出三个视为是高权利差距的国家。(权利差距是指人与人之间社会地位不平等的状况)的国家。
 1 2 3 4 5 6
22. 当我被邀请到别人家作客时,我可以适当的表现。
 1 2 3 4 5 6
23. 我知道在与至少其它两个国家的人进行交流时保持适当的距离。
 1 2 3 4 5 6
24. 我知道至少两个在其它国家适当的肢体接触规则。
 1 2 3 4 5 6
25. 我理解并可以在其它三个国家适当运用换礼的礼节。
 1 2 3 4 5 6
26. 我可以辨识一些在西班牙被认为适当但是在其它国家是不适当的手势。
 1 2 3 4 5 6
27. 我可以准确列出三个被视为是历时性文化(历时性文化:时间观念较弹性,迟到半小时、一小时不算什么。在同一时间里可以进行很多事情。)的国家。
 1 2 3 4 5 6
28. 当我想说些什么时,我知道如何在两个不同的国家直接或间接地开始我的主题。
 1 2 3 4 5 6

Anexo 15 Encuesta en Word 繁體版

我們正在進行一項有關跨文化的研究。對於以下這些問題，沒有正確與錯誤的答案，但你的填答對於我們的博士論文研究是非常重要的。謝謝你花時間回答我們的問題。請你獨立回答下列的問題。1= 完全不同意；2= 非常不同意；3= 不太同意；4=同意 5= 非常同意；6=完全同意。

1. 我喜歡與來自不同文化的人們溝通。
 1 2 3 4 5 6
2. 我非常清楚要如何與來自不同文化的人溝通。
 1 2 3 4 5 6
3. 要我在來自不同文化的人前面說話,我感到非常困難。
 1 2 3 4 5 6
4. 與來自不同文化的人溝通時,我總是知道說什麼。
 1 2 3 4 5 6
5. 與來自不同文化的人溝通時,我同樣具有很好的社交能力。
 1 2 3 4 5 6
6. 我尊重來自不同文化的人的價值觀。
 1 2 3 4 5 6
7. 和來自不同文化的人溝通時,我感到很有信

- 心。
 1 2 3 4 5 6
8. 和來自不同文化的人在一起,我經常覺得沮喪。
 1 2 3 4 5 6
 9. 我對於來自不同文化的人,保持開放的態度。
 1 2 3 4 5 6
 10. 和來自不同文化的人溝通時,我覺得自己一無是處。
 1 2 3 4 5 6
 11. 我尊重來自不同文化的人的行為方式。
 1 2 3 4 5 6
 12. 我避免和來自不同文化的人溝通。
 1 2 3 4 5 6
 13. 和來自不同文化的人溝通時,我覺得很開心。
 1 2 3 4 5 6
 14. 我喜歡與我認為與我不同的人交談。
 1 2 3 4 5 6
 15. 我喜歡與來自其他國家的人交談。
 1 2 3 4 5 6
 16. 我喜歡與我認識的文化中的人談話。
 1 2 3 4 5 6
 17. 我喜歡與我不同的人交談。
 1 2 3 4 5 6

18. 我喜歡與來自不同文化的人交談。
 1 2 3 4 5 6
19. 我喜歡與講西班牙語作為第二語言的人交談。
 1 2 3 4 5 6
20. 我可以準確列出三個被視為非個人主義社會的國家。
 1 2 3 4 5 6
21. 我可以準確列出三個被視為高『權利差距』(權利差距是指人與人之間社會不平等的狀況)的國家。
 1 2 3 4 5 6
22. 當我被邀請到別人家作客時,我可以適當的表現。
 1 2 3 4 5 6
23. 我知道在與至少其它兩個國家的人溝通時保持適當的距離。
 1 2 3 4 5 6
24. 我知道至少兩個在其它國家適當的肢體接觸規則。
 1 2 3 4 5 6
25. 我理解並可以在其他三個國家適當地運用其收送禮物的禮節。
 1 2 3 4 5 6
26. 我可以辨識一些在西班牙被認為適當,但是在其他國家是不適當的手勢。
 1 2 3 4 5 6

27. 我可以準確地列出三個被視為是『歷時性文化』（歷時性文化：時間觀念較彈性，遲到半小時、一小時不算什麼。在同一時間裡可以進行很多事情。）的國家。

1 2 3 4 5 6

28. 當我想說些什麼時，我知道如何在兩個不同的國家直接或間接地開始我的主題。

1 2 3 4 5 6