LA CONCIENCIA INTERCULTURAL Y LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

¿PREDICE EL DOMINIO DE SEGUNDAS LENGUAS EL DESARROLLO DE LA "CONCIENCIA INTERCULTURAL"?

Andreu van Hooft / Hubert Korzilius / Brigitte Planken

Durante su primera etapa como entrenador del *Futbol Club Barcelona*, la relación y la comunicación de Luis Van Gaal con la prensa deportiva barcelonesa y una parte importante *dels socis* e incluso con algunos jugadores de este equipo barcelonés no fue, a tenor de lo aparecido en prensa y las entrevistas televisadas, muy fluida. Quizás una razón que explique dicha relación tensa entre uno y otros sea el pobre nivel de competencia lingüística manifestado por van Gaal durante sus entrevistas con la prensa incluido aquel *jo me voy* con el que se despidió. Por otro lado, podría interpretarse que su orientación a decir todo explícitamente y la linealidad de su discurso son un "ejemplo" de una forma de comunicación *low context* propia de los holandeses. Estaríamos ante la manifestación de un rasgo de la cultura neerlandesa a través de uno de sus ciudadanos. ¿O bien, hay que atribuirlo a las características personales e individuales de van Gaal? El efecto, el choque entre unos y otro quizás vendría además reforzado por la posible orientación hacia un tipo de comunicación más *high context*, menos directa, menos linear y más implícita de la prensa deportiva, *els socis* del *Barça* y algunos, ahora, (ex)jugadores de este club. ¿O explicaría este malentendido continuo la ausencia de una Conciencia Intercultural (CI) y un bajo nivel de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) por ambas partes?

Este ejemplo ilustra los distintos enfoques al tema que nos ocupa en este XIII Congreso de la ASELE que se celebra en la Universidad de Murcia y en esta conferencia. Conferencia que se inscribe dentro del subprograma de investigación "Problemas comunicativos y rituales" que a su vez forma parte del programa de investigación del departamento de Ciencias de la

ASELE. Actas XIII (2002). ANDREU VAN HOOFT, HUBERT KORZILIUS y BRIGITTE PLANKEN....
Centro Virtual Cervantes

Comunicación y la Información (CIW) de la Facultad de Letras de la Universidad de Nijmegen, titulado "Diferencias culturales y problemas comunicativos". Ambos programas, además, forman parte del programa de investigación del centro interuniversitario neerlandés *Center of Language Studies* (CLS) titulado "Lengua en contexto social".

Dentro del subprograma de investigación "Problemas comunicativos y rituales" y en el año 1999 iniciamos un proyecto de investigación en el que nos planteamos la necesidad de responder entre otras preguntas, la siguiente: ¿En qué medida nuestro plan de estudios y, en concreto, las asignaturas de lenguas extranjeras o lenguas segundas (L2) (Castellano, Francés, Inglés, Alemán) y las asignaturas de Introducción a la Comunicación Intercultural y Comunicación Intercultural II consiguen activar la conciencia intercultural? Ese año diseñamos el proyecto de investigación titulado "Medición del efecto del currículo académico de Ciencias de la Comunicación e Información (CIW) como activador de la CI y factor de desarrollo de la CCI". En el año 2001 iniciamos la primera fase de un estudio longitudinal empírico que intenta fijar el efecto de dichas asignaturas en los estudiantes universitarios desde el primer año de carrera hasta su titulación. Paralelamente a esta investigación y complementándola, estamos llevando a cabo una investigación cross-cultural comparativa en la que intentamos averiguar si hay una interrelación entre el grado de CI y el nivel de competencia lingüística en L2 habladas por personas procedentes de diferentes países y culturas. En otras palabras, queremos averiguar si la cantidad y el nivel de L2 preedicen la presencia o ausencia de CI en estas personas. Sobre esta última línea de investigación hablaré aquí.

A nadie se le escapará que las preguntas aquí formuladas tienen implicaciones en el ámbito del desarrollo y evaluación de planes de estudio académicos en general y los programas de enseñanza de lenguas extranjeras y comunicación intercultural en particular. La evaluación de estos planes de estudios y programas universitarios es necesaria para fijar la relevancia, pertinencia y vigencia de los contenidos, pedagogías y resultados de los mismos. Al respecto, Paige et al. (1996) constatan en su artículo *Culture Learning in Language Education. A Review of the literature,* la ausencia seria de estudios que examinen los efectos de diferentes tipos de materiales y métodos para el aprendizaje del binomio cultura-L2. Como veremos más adelante, también son evidentes las relaciones de este proyecto con ámbitos más generales como el de la política lingüística y las necesidades de nuestras sociedades y las respuestas de la "academia" a estas mismas necesidades. En España, los estudios empíricos de esta índole son muy escasos. A pesar de ello y aquí, vale la pena mencionar los trabajos de A. Oliveras (1999) de enfoque cualitativo-antropológico y el de R. Vilá (2002) de enfoque empírico-

Centro Virtual Cervantes

cuantitativo. Mucho más amplio es el panorma que ofrecen los trabajos realizados desde perspectivas didácticas, pedagógicas, sociológicas o antropológicas de, pongamos por caso, instituciones como el Ministerio de Educación y Ciencia (1993,1996), el Centro de Investigaciones Sociológicas (1995), el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada (1996), o los números monográficos que la *Revista de Educación* (1995) y *Cuadernos de Pedagogía* (1998) dedicaran a la educación intercultural. Y los trabajos de autores como F. García Castaño (1992,1999,2000), M. Bartolomé (1997,2002) y T. Aguado (1991).

Después de haber fijado el tema, el marco, el contenido y la relevancia de nuestra investigación describiré brevemente las características y contendidos de los currículos académicos de las cuatro instituciones que han participado en nuestra investigación de campo, a saber, el departamento de Ciencias de la Comunicación e Información (CIW) de la Facultad de Letras de la Universidad de Nimega, el Institut Catholique de Hautes Etudes Commerciales (ICHEC) de Bruselas, la Facultad de Derecho de la Universidad de Aruba y la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Aruba (UvA) y el Instituto pedagógico Arubano (IPA). En segundo lugar pasaré revisión a una serie de cuestiones teóricas y metodológicas. En esta parte, situaré los conceptos de CI y de CCI en un marco socio-histórico general, señalaré sus conexiones con la política lingüística y la política educativa de lenguas extranjeras, las necesidades de la sociedad y los hablantes, la respuesta de la academia y la adquisición de L2 en contexto. A continuación y en esta misma parte, estableceré la relación entre los conceptos de CI y CCI, daré una definición de CI y situaré la CI dentro de los modelos y escalas de CCI. Cerraré esta segunda parte, presentando las cuatro hipótesis que serán corroboradas o refutadas en nuestro estudio.

En tercer lugar, describiré el diseño de la investigación empírica. Presentaré y argumentaré las cuestiones relacionadas con el diseño y la redacción del cuestionario, y las pruebas preeliminares. También presentaré el modelo teórico que sustenta el cuestionario de CI comentado las diferentes partes de que se compone con ejemplos. Por último, presentaré y analizaré los datos obtenidos en la cuarta parte de esta conferencia y en la quinta ofreceré las conclusiones en las que se confirmará o no la validez de las hipótesis antes mencionadas.

Centro Virtual Cervantes

1. CARACTERÍSTICA Y CONTENDIDOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE CIW (NL), ICHEC (B), UvA E IPA (Antillas NL)

1.1. Ciencias de la Comunicación e Información (CIW)

Nuestra visión sobre los contenidos de nuestro programa académico se centra en la interacción de las L2 con la comunicación y la cultura en el contexto de las organizaciones y empresas. El tema central en la enseñanza y la investigación es la comunicación en y por parte de las organizaciones (inter)nacionales en las que el Alemán, Español, Inglés o Francés son lenguas de comunicación. En especial damos atención a la comunicación intercultural y plurilingüe. (Guía 2002-2003, ver portal http://www.let.kun.nl/ciw-bc). Las asignaturas que ofrecemos se ordenan en diferentes dominios, lenguas extranjeras, comunicación, cultura y organizaciones. Estos dominios se complementan con conocimientos y prácticas en el terreno de metodología y técnicas de investigación. Los estudiantes toman contacto con culturas distintas a la propia, adquieren lenguas segundas y además, se ven enfrentados con la práctica y la problemática de la comunicación intercultural. La enseñanza de lenguas extranjeras se caracteriza por una didáctica basada en tareas y proyectos que parten de un enfoque comunicativo y funcional.

1.2. ICHEC.

Tal y como informa el portal de Internet (http://www.ichec.be/), el ICHEC ofrece una Licenciatura en Ciencias Comerciales que se fundamenta en los siguientes componentes: 1. Lenguas extranjeras: Castellano, Neerlandés, Alemán, Italiano y Japonés. 2 Ciencias Empresariales. 3. Comunicación Intercultural y 4. Metodología e estadística. Tal y como puede leerse en este mismo portal, el objetivo del Plan de Estudios es ofrecer los conocimientos y habilidades necesarios para adquirir una competencia en el *Management Intercultural* y efectuar, además, un trabajo de investigación aplicado a este dominio. Las lenguas de trabajo son el Francés y el Inglés. Las actividades pedagógicas relacionadas con América Latina se realizan en lengua castellana. No escapará a nadie las semejanzas de los contenidos de esta licenciatura belga y la holandesa.

1.3. Universidad de Aruba (Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Empresariales), Instituto Pedagógico Arubano (IPA).

Las dos facultades de la UvA y el IPA arubanos ofrecen Planes de Estudio equiparables a los ofrecidos por facultades de derecho, ciencias empresariales y ciencias de la educación de universidades europeas.

Centro Virtual Cervantes

2. DESDE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA DOCENTE: LA CONCIENCIA INTERCULTURAL Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.

2.1. Marco general

La relevancia de la comunicación intercultural adquiere, como es sabido, cada vez más evidencia debido al volumen y cualidad de los procesos de integración o desintegracón política y económica transnacionales. El considerable aumento de la movilidad personal voluntaria e involuntaria, la presencia significativa de corrientes migratorias temporales por motivos de estudio y trabajo, el proceso de globalización comercial, industrial y financiero. La creciente corriente de inmigración debida a falta de trabajo y riqueza de hombres y mujeres de zonas pobres a zonas ricas, de África y Asia a, pongamos por caso, Europa y los Estados Unidos. La acogida o rechazo de refugiados políticos e inmigrantes y las cuestiones relacionadas con los programas de integración cultural y lingüística de dichos grupos en los países de recepción. El mayor o menor grado de aceptación por parte de las sociedades autóctonas receptoras de que hoy en día la composición demográfica y cultural de sus poblaciones es menos homogénea que antes. Nos lleva a una serie de situaciones comunicativas que hoy más que nunca tienen lugar a través de las fronteras lingüísticas y culturales. Esta tensión entre lo propio y lo ajeno, entre la globalidad y la localidad se expresa en muchas lenguas de muchas formas distintas y desde perspectivas muy diversas.

Si a estos procesos de cambio geopolíticos y económicos, demográficos y todos los problemas y las preguntas que dichos procesos motivan, añadimos la revolución de las nuevas tecnologías de la información que permiten, en el caso de que los medios económicos lo permitan, que una persona se comunique con otras personas desde cualquier parte del mundo y sin importar la hora ni el día. Dándose así, tanto un incremento inverosímil y sustancial de los interlocutores potenciales y reales, como de la cantidad de mensajes intercambiados. Todos entenderemos el volumen, la calidad y los problemas de la operación que está ocurriendo entre nosotros. Operación en la que, más o menos directamente, más o menos activamente, estamos implicados.

2.2. Política Lingüística y política educativa de lenguas extranjeras

Desde el Consejo Europeo para las Lenguas y en el documento de referencia de la Conferencia del Año Europeo de las Lenguas 2001, celebrada en la Universidad Libre de Berlín, titulado 'Multilingüismo y un nuevo entrono educativo", se resalta de forma programática la importancia fundamental de la competencia lingüística en L2 y la competencia

Centro Virtual Cervantes

comunicativa intercultural cuando se describen las competencias de las que debería disponer el ciudadano plurilingüe y pluricultural europeo. En Holanda, el informe de la comisión Van Els (14.05.2002) realizado este año como propuesta para encauzar la política del Ministerio de Educación en relación con la inminente reforma de los Planes de Estudio de todas las Facultades de Letras de las universidades neerlandesas, cuestiona la validez de los actuales planes de estudio de las licenciaturas "tradicionales" de lenguas y literaturas extranjeras. Esta comisión propone la creación de unas licenciaturas con unos currículos y programas más amplios e interdisciplinares centrados en lengua, cultura y comunicación. Esta es la respuesta al drástico y dramático descenso de estudiantes que se inscriben en las facultades de letras en los Países Bajos y siguen L2 en dichas licenciaturas.

2.3. Las necesidades de la sociedad y los hablantes

Desde la perspectiva de las organizaciones estatales, las ONG y las empresas, la presencia de una CI y una CCI el mundo las relaciones y trabajo interculturales internacionales e (intra)nacionales contribuiría a mejorar las prestaciones de los empleados o colaboradores, a mejorar las relaciones con los clientes o con las personas de los campos de refugiados, pongamos por caso. Por lo contrario, la ausencia de una conciencia intercultural lleva al etnocentrismo, a conflictos, problemas y costos. No son pocas las personas que están trabajando en el extranjero o que trabajan con personas procedentes de otros países y culturas, que se quejan del bajo nivel de efectividad y eficacia de sus tareas debido a las diferencias (inter)culturales y a la falta de una CI y una CCI parte propia y por parte de los otros. De esta manera se expresan las necesidades de formación de las personas que pertenecen y pertenecerán a organizaciones y empresas que operan con hombres y mujeres procedentes de distintas culturas. Frente al recelo, el miedo y prejuicio de lo otro, la necesidad de disminuir el grado de inseguridad que a menudo provoca constatar que hay diferencias entre unos y otros, entre nosotros y los otros.

2.4. La respuesta de la "Academia"

Como respuesta a las necesidades arriba expuestas y recalcando la importancia del tema, se encuentran, entre otros, los programas de enseñanza superior ofrecidos por universidades como la *Universidad de Turku* (Finlandia), *The University of Durham*, *The University of Hull*, *Sheffield University Management School* del Reino Unido, las universidades alemanas *Universitäät Hamburg* y *Universitäät Jena*, la *Nagoya City University* de Japón y en los Estados Unidos, *The State University of San Francisco* donde de forma explícita se expresa en el programa de la asignatura *Introduction to (Inter)cultural Awareness* (2001) que el objetivo es conseguir despertar la conciencia intercultural de los estudiantes. También desde los manuales

Centro Virtual Cervantes

universitarios sobre el tema se pretende conseguir despertar la conciencia intercultural. E incluso en algunos manuales, como el del autor americano F. E. Jandt (2001:8), se reivindica como objetivo de los mismos que los lectores adquirirán una competencia comunicativa intercultural y se comunicarán efectivamente con personas procedentes de otras culturas a la propia.

2.5. La adquisición de lenguas 2 en contexto

Como todos ustedes saben, la asunción de que el aprendizaje y adquisición de L2 en general y para fines específicos (L2pFE) en particular debe plantearse desde las competencias comunicativas y las necesidades de los aprendices, desde el uso de la lengua en contexto y no única y exclusivamente y por ejemplo, desde la gramática, la fonética o sólo desde textos escritos, es desde Hymes (1973), van Ek (1976... 1990) y la publicación en 1976 por parte del Consejo de Europa del *Threshold Level* (van Ek 1976) y *El nivel umbral del español* (Slagter 1979) un marco teórico consensuado y aceptado por los didácticos de la lengua española (LE). Como muy bien informa Llobera (2001) ya va siendo normal que en las clases de lengua española como lengua extranjera se aplique estos principios y que los mismos sean la base de la que parten los métodos para el aprendizaje de ELE/EFE. Este es el caso de los métodos de Sabater *et al.* (1992) *Hablemos de Negocios*, el de M. Fajardo (1995) *Marca Registrada* o la *Gramática Comunicativa del Español* de Mate Bonn (1982). Más recientemente y en la introducción de *Colegas 2*, las autoras L. Martínez y M. LL. Sabater (2000:3) afirman que los textos y tareas del libro del alumno tienen también como objetivo aumentar la conciencia intercultural de los cursistas.

2.6. Aproximación a los conceptos de CI y CCI

También parece estar más o menos aceptado el principio según el cual los contenidos culturales de una población determinada, sus valores, pueden condicionar la manera de decir de esas mismas poblaciones. Aquí se retoman de una manera u otra las hipótesis formuladas por Sapir (1956) y Whorf (1956). Traspasado este principio al aula de L2 significa que las cualidades requeridas para una persona que se mueva fuera de su lugar y ámbito lingüístico de origen - y por consiguiente las necesidades de un aprendiz - sobrepasan el límite de la adquisición de la competencia lingüística de una L2 y se adentran en el ámbito de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) (Byram 1997). Competencia necesaria para aquellas situaciones comunicativas en las que se establece un diálogo entre dos o más personas procedentes de culturas diferentes en la que la lengua de comunicación es para una de ellas L2. O entre dos personas con una lengua y de países diferentes que usan una *lingua franca* o entre personas de un mismo país pero con lenguas diferentes. El éxito o no de la comunicación entre estas personas requiere, además de un nivel de competencia lingüística adecuado y suficiente

Centro Virtual Cervantes

de una L2, el desarrollo, primero, de una CI y posteriormente la adquisición de una CCI que vaya más allá del conocimiento del contexto socio-político de un país o países determinados e incluya cómo se miran y cómo hablan, interactúan y se perciben individuos procedentes de culturas diferentes con significados, creencias y valores distintos.

2.6.1. Definición de CI

Se trata aquí del desarrollo de la capacidad de que una persona se ponga en lugar de otra. La necesidad de que la actitud de los interlocutores que se encuentran en una situación comunicativa intercultural se exprese a través de un talante abierto y manifiesta curiosidad, una apertura de miras y la disposición a suspender la incredulidad y el juicio sobre el otro interlocutor. En otras palabras, la necesidad de que una persona sea capaz de cambiar de punto de vista, de ponerse en la piel de otro o lo que Kohlberg *et al*. (1983 en Byram 1992: 118) describen como la habilidad de "descentrarse". Habilidad que estos autores sitúan en un estadio avanzado del desarrollo psicológico de la persona. Este sería el factor fundamental, según sugiere Melde (1987 en Byram 1992: 119) para entender, comprender, comunicares con personas procedentes de otras culturas. Este sería el primer estadio: el de la conciencia intercultural. En el otro extremo de este desarrollo se encontraría la "re-socialización" de un individuo de una cultura en otra. En esta fase o estadio una persona desmonta su personalidad y escala de valores formados a partir de su pasado y de su cultura de origen, y los reconstruye en función de las nuevas normas y valores culturales de la sociedad de adopción.

En la discusión sobre el ajuste y el desajuste de las relaciones interpersonales interculturales, se utilizan una serie de términos y conceptos en muchos casos complementarios: sensibilidad intercultural (Bhawuk y Brislin 1992: 414), conciencia intercultural (Bolten, 1999:15, Byram 1997,Trompenaars, 2000: 195; Hofstede 1992), reconocimiento de la diversidad (Beamer 1992: 293) o conciencia de las diferencias (Bennet 1986: 181 en Beamer 1992: 293), el reconocimiento de las analogías y diferencias entre individuos procedentes de diferentes culturas (Gudykunst 1993: 56), adaptabilidad cross-cultural (Hawes y Kealy 1981 en Bhawuk y Brislin 1992: 415). En nuestro estudio definimos la conciencia intercultural como la capacidad de reconocer la existencia de diferencias y analogías entre la propia cultura y las culturas de otras gentes y pueblos. Esta conciencia se manifiesta a través de la habilidad de "descentrarse" y abandonar una perspectiva etnocentrista y ser capaces de acercarse a la perspectiva de los otros interlocutores, de la otra cultura (relativismo cultural). Si a esta definición añadiéramos: "Ser capaz de anticipar y solucionar las disfunciones que tengan lugar en el proceso de comunicación y comportamiento para así comunicarse efectivamente" (Matsumoto 2000) nos adentraríamos ya en el dominio de la

Centro Virtual Cervantes

CCI. Esta definición toma en cuenta los componentes individuales, episódicos y relacionales que Spitzberg (1997) considera centrales en el concepto de CCI.

2.6.2. La posición de CI en los modelos y escalas de CCI

No obstante y desde la teoría se abre la discusión sobre la posibilidad de establecer los niveles de CCI y el lugar que ocuparía la CI en dichas escalas. Autores como Campos et al (1998 en Byram 1992); Meyer (1991 en Byram 1992) se centran en la descripción de los niveles de competencia intercultural. Gooedenough (citado en Baxter 1983) postula cinco niveles en el proceso de aprendizaje, el primero de ellos sería el nivel umbral de toma de conciencia intercultural y los cinco siguientes ya estarían en el ámbito de la competencia comunicativa intercultural: 1.Reconocer la diferencia cultural 2.Organizar la información según los estereotipos 3.Hacer una crítica de los estereotipos 4.Analizar episodios comunicativos y 5.Generar mensajes en la "otra cultura". Bennet (1986) propone 6 estadios o niveles que van de la perspectiva etnocentrista (los tres primeros) al desarrollo de una perspectiva etnorelativista (los tres siguientes). Aquí la CI se podría localizar en el medio de la escala. Singerman (1996: 12 en Byram 1999: 42) propone 4 niveles. Aquí la CI se daría en el nivel superior, el cuarto nivel, donde la persona reconoce y es conciente de la importancia de relativizar su perspectiva cultural y de cómo ésta condiciona e influye la propia percepción de fenómenos.

En el modelo de IC de Byram y Zarate (1997: 34) localizamos la CI en el tercer componente de dicho modelo, el *Savoir être*, o lo que es lo mismo, ser capaz de entender como se construyen socialmente una identidad y una cultura ajenas dejando a un lado las actitudes y percepciones etnocéntricas y tener una apertura de miras e interés por los otros. También aparecería la CI en el segundo componente, los *Savoires*, en lo que atañe al ser conciente de los puntos de referencia implícitos, esto es, los valores, creencias y significados de una cultura determinada. La CCI aparece en el primer componente, el *Savoir aprendre*, es decir, entender la otredad usando oportunidades de observación, análisis e interpretación; en la "mediación intercultural" que Byram incluye en el S*avoir être* y en *Savoires.* Y finalmente en el cuarto componente, el *Savoir faire*, que consiste en la integración de los otros tres saberes en las interacciones realizadas en una L2 o *lingua franca*. En cualquier caso, después de haber fijado las analogías y diferencias básicas entre dichos modelos o escalas, podemos afirmar que la CI sería el umbral, el primer paso, hacia el desarrollo de una CCI.

Centro Virtual Cervantes

2.7. Las hipótesis de nuestra investigación

Desde las preguntas que nos hemos hecho a partir de nuestra práctica docente y teniendo en cuenta los temas y conceptos teóricos tratados formulamos las siguientes hipótesis: H1 Las segundas lenguas predicen la CI, H1.1. La cantidad de L2 predice la CI, H1.2. El nivel de las L2 predice la CI, H1.3. La lejanía-cercanía de la(s) L2 frente a la L1 predice la CI, H1.4. La elección de la primera L2 predice la CI, H2 Las personas con más años de estancia en el extranjero muestran una CI. H2 Un círculo de amistades multicultural / multiétnico predice la CI. H3 La variedad culinaria predice la CI. H4 Una colección de compactos multicultural predice CI

3. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Desde distintos enfoques teóricos (Beamer, 1992; Bhawuk & Brislin, 1992; Bolten, 1993; Habermas, 1981; Singelis & Brown, 1995; Wang, Bristol, Mowen, & Chakraborty, 2000), hemos desarrollado un instrumento de medición con el que pretendemos fijar, de forma bastante sencilla y rápida, el nivel de conciencia intercultural. Después y mediante un diseño experimental de tres grupos de encuestados ya existentes, hemos intentado determinar si existen diferencias en cuanto a la CI entre personas procedentes de culturas diferentes y si el número de L2 y el nivel de competencia lingüística de las mismas predice o no la CI. Para ello han sido comparados los resultados obtenidos por los tres grupos de estudiantes, el grupo holandés, el grupo belga francófono y el grupo antillano arriba mencionados. Como adelantaba antes, la muestra compuesta por 472 personas es relativamente amplia, aunque sesgada, si observamos la edad de la misma. No obstante, estos estudiantes serán probablemente los hombres y mujeres que en un futuro relativamente cercano ocuparán lugares importantes en las organizaciones estatales y privadas, de ahí el interés intrínseco que tiene investigar dicha población.

3.1. El cuestionario y la prueba preliminar

Para llevar a cabo la medición hemos desarrollado un cuestionario múltiple que se compone de seis partes. Así y en la primera página, después de ofrecer una breve explicación de los objetivos de la investigación y las directrices para rellenar las diferentes preguntas de los cuestionarios se piden los siguientes datos a los encuestados: sexo, edad, nacionalidad, estado/autonomía/región, lengua materna, el número de estudiante y su correo electrónico. En la segunda página se incluye el cuestionario de *Morlow-Crowne Social Desirability Scale* (Marlow y Crowne 1964) para medir el nivel de adecuación social de los encuestados. Las páginas 3, 4, 7 y 8 contienen las cuatro escenas dialogadas (adaptadas de Singelis y Brown 1995)

Centro Virtual Cervantes

que miden el nivel de CI. En la quinta página, hemos introducido el cuestionario *The big five factors* que sirve para determinar las características de la personalidad de los encuestados (Costa y McCrae 1985). En la sexta página, aparece el cuestionario para medir el grado de conexión o separación de un individuo frente un grupo (*Connectedness-Separatedness* Wang 2000). En la novena y última página pedimos a los encuestados que nos informen sobre la cantidad de países que han visitado, las razones y duración de dichas estancias en el extranjero, que fijen la cantidad de L2 que dominan y el nivel de competencia lingüística de las mismas en una escala Likert de 7 puntos. E indiquen la cantidad de cocinas extranjeras que han degustado, la diversidad cultural de su colección de discos, la diversidad étnica de su grupo de amistades. Y por último, les hemos pedido que fijen el nivel de confianza y seguridad que experimentan cuando van a países cuyas lenguas nativas no conocen y el grado de interés por trabajar o colaborar con personas procedentes de otras culturas en sendas escalas de 7 puntos Likert. Antes de utilizar este cuestionario se realizaron una serie de pruebas previas con personas procedentes de culturas distintas para comprobar su validez. La validación interna del instrumento de medición se consigue mediante un análisis de Cronbach's Alfas.

3.2. Modelo teórico y cuestionario

Para describir, explicar y predecir diferencias de actitud y comportamiento entre grupos de individuos, se han establecido una serie de dimensiones culturales que permiten cuantificar, medir y comparar diferentes poblaciones. La elección de la dimensión colectivismo-individualismo como factor para medir posibles diferencias entre culturas ha sido muy recurrente (Bhawuk *et al.* 1992, Gudykunst y Nishida 1986, Heydenfeldt 2000, Hofstede 1980, 2001; Singelis 1994 y Triandis *et al.* 1986). De tal modo que se han definido o caracterizado las culturas individualistas como aquellas en las que se da prioridad a los objetivos personales. Y las culturas colectivistas como aquellas en las que prevalece la importancia del grupo frente al individuo. Sin embargo esta forma de estudio es limitada ya que no tiene en cuenta las variables del ámbito personal para predecir comportamientos y actitudes individuales. De ahí que nosotros introduzcamos en nuestro cuestionario una lista de preguntas con la que intentamos averiguar el grado de conexión-separación de un individuo en relación con el grupo. (Wang 2000). Sin embargo y por razones de espacio no daremos aquí los resultados obtenidos ni las posibles correlaciones con el resto de variables investigadas.

También por esta razón, hemos incluido el cuestionario sobre la imagen de un yo independiente y un yo interdependiente. Estos dos tipos de imágenes de uno mismo estarían en los extremos de un *cuntinuum*. En un extremo, el izquierdo, encontramos las personas pertenecientes a las culturas occidentales,

Centro Virtual Cervantes

más individualistas e independientes, con un tipo de comunicación de bajo contexto y menos dependientes de la situación. En el extremo opuesto, a la derecha, las personas pertenecientes a las culturas orientales más colectivistas e interdependientes con un tipo de comunicación de contexto alto y más dependientes de la situación, es decir, de factores situacionales no verbales que pueden condicionar la comunicación (silencios, gestos, pausas, mímica facial, la distancia de poder, etc.) (Hofstede 1992, Hall 1976, Gudykunst y Ting-Toomey 1998, Singelis y Brown 1995).

Para medir los efectos de la cultura en el individuo, partimos de concepto, antes comentado, de la imagen del yo como determinante de la visión del mundo de las personas. La interpretación e enjuiciamiento de los actos comunicativos son condicionados por la imagen del yo que, a su vez, se conforma a través del entorno cultural en el cual está inserto el individuo. Este modelo nos permite establecer que una persona con una imagen del yo independiente tenderá a observar cualquier acto comunicativo precisamente desde su propia perspectiva. En el momento en que se aparte de esa perspectiva, se descentre, estará activando su CI.

La situación, el significado atribuido a un mensaje, la carga implícita del mismo y la procedencia de los interlocutores son factores determinantes de cualquier acto comunicativo. Estas tres variables nos permiten diseñar un instrumento en el que podemos controlar y manipular los factores situacionales de un acto comunicativo, el contenido del discurso y el papel designado a los interlocutores. También es importante que el instrumento permita que los encuestados puedan participar y responder con toda libertad en el experimento. De ahí que el método elegido haya sido el de un diálogo escenificado, *script,* (Singelis y Brown 1995). Hemos redactado cuatro diálogos en los que se describen una serie de interacciones donde el diálogo, la posición de los dos interlocutores, el tipo y el contenido de los mensajes emitidos, así como los factores situacionales son controlados por los investigadores. En los diálogos de las cuatro situaciones que hemos titulado 'La mudanza', 'Fecha límite', 'Tenis' y 'Acompañar', hemos manipulado 8 elementos situacionales, a saber, 1) la relación entre los interlocutores, es decir, si se conocen entre ellos o no; 2) el carácter privado del encuentro, si los interlocutores están dialogando en presencia de otras personas o están solos; 3) el carácter formal o informal de la situación, es decir, si el diálogo se da en el lugar de trabajo, la empresa, o en una situación informal asociada a actividades lúdicas o de tiempo libre; 4) por último y en relación al origen cultural de los dos interlocutores, se presentan dos situaciones en las que los interlocutores pertenecen a un mismo país o ámbito cultural (situación monocultural) y dos situaciones en las que los interlocutores pertenecen a países o ámbitos culturales diferentes (situación intercultural).

Centro Virtual Cervantes

En la siguiente matriz, ofrecemos la distribución de dichos elementos situacionales ordenados según su aparición u omisión en cada una de las cuatro situaciones:

	Intercultural	Monocultural	En grupo	A solas	Formal	Informal	Conocidos	Desconocidos
1. La mudanza	*			*	*		*	
2. Fecha límite	*		*		*		*	
3. Tenis		*		*		*		*
4. Acompañar		*	*			*		*

Los diálogos y situaciones presentados son conocidos por los estudiantes de enseñanza superior. Los nombres de los interlocutores han sido elegidos de tal manera que puedan valer tanto para mujeres como para hombres y así neutralizar el posible efecto de esta variable en las respuestas dadas por los encuestados.

Cada escenario tiene tres partes: 1.- Una breve descripción de las características de los interlocutores; 2.- Una descripción de los factores situacionales y de las condiciones de la interacción; y 3.- Un diálogo que se abre con un intercambio de saludos, una petición por parte del primer interlocutor (el emisor) y una respuesta por parte del segundo interlocutor (el receptor). A continuación, se presentan seis preguntas cerradas. Las preguntas 1 y 4 miden la dimensión "orientación al emisor o al receptor", las preguntas 2 y 5 miden la "orientación a un tipo de comunicación de contexto bajo o alto", y por último, las preguntas 3 y 6 miden el " grado de dependencia del receptor ante la situación".

Las variables resultantes se midieron de la siguiente manera. La dimensión "orientación al emisor o al receptor" se mide preguntando a los encuestados su percepción y valoración sobre la responsabilidad relativa de los dos interlocutores en el posible malentendido que haya tenido lugar durante y después del diálogo. La "orientación a un tipo de comunicación de contexto bajo o alto" Hall (1976) se mide preguntando a los encuestados qué significado dan al mensaje emitido por el receptor (segundo interlocutor en cada uno de los 4 diálogos). Es decir, hasta qué punto comunica el receptor al emisor que consiente en ofrecer el favor solicitado por este último. Por ejemplo, en la frase de la segunda situación ("Fecha Límite") dice el receptor: «(*Silencio) He prometido que acabaría de pintar la cocina antes de este fin de semana, pero voy a ver si puedo quedarme durante una de estas noches aquí en la oficina para ayudarte a salir del atolladero*», y en la frase de la tercera situación, "Tenis", dice otro receptor: *Tengo un montón de trabajo*

Centro Virtual Cervantes

para este fin de semana pero miraré si puedo ayudrte el próximo Sábado". Dado el carácter ambiguo de los mensajes emitidos en cada una de las situaciones por parte de los cuatros "receptores" estamos ante una constante, la varianza se dará en las interpretaciones, luego las respuestas, dadas por los encuestados. La dimensión "grado de dependencia del receptor ante la situación" se mide preguntando a los encuestados que indiquen en qué medida creen que la situación puede influir o no en el receptor de cada uno de los diálogos presentados.

Hemos tomado el cómputo total por dimensión, resultado de la suma de las puntuaciones obtenidas en cada par de preguntas que miden a su vez cada una de las tres dimensiones arriba descritas, como el resultado del que partimos para hacer el análisis. De tal modo que una puntuación alta indica una mayor orientación hacia el receptor, una mayor orientación hacia un tipo de comunicación de contexto alto, y una mayor atribución a la influencia de la situación en el proceso comunicativo. Las respuestas a las seis preguntas se dan en una escala de siete puntos Likert cuyo fin es obtener las percepciones de los diálogos por parte de los encuestados. Cuatro de estas escalas tienen como polos opuestos las afirmaciones "Desacuerdo total" y "Totalmente de acuerdo". La sexta pregunta está planteada de tal modo que se invierte el orden de la escala. Las dos preguntas que fijan la responsabilidad del malentendido tienen como polos los nombres del emisor y receptor. En el apéndice I, encontrarán el diálogo y las seis preguntas de la segunda situación "Fecha límite".

4. RESULTADOS

Los estudiantes participaron de forma voluntaria en las cinco tomas de la encuesta. Para evitar que las personas encuestadas pudieran influirse unas a otras y para averiguar si el orden de las preguntas podía o no influir en las respuestas dadas (*test effect*), realizamos una toma sospesada con cuatro versiones del mismo cuestionario. Los investigadores distribuyeron los cuestionarios, con el consentimiento de los profesores, entre los estudiantes al acabar las clases y explicaron brevemente el procedimiento de la toma de dichos cuestionarios. Los estudiantes devolvieron a los investigadores los cuestionarios rellenados *in situ* al cabo de 30 minutos. Algunos estudiantes de Aruba necesitaron hasta 50 minutos para rellenar la encuesta. Como se puede en la tabla número 1, del departamento de CIW (Holanda) participaron 139 estudiantes, del ICHEC (Bélgica) rellenaron el cuestionario 223 estudiantes y de la UvA y el IPA (Antillas Holandesas) lo hicieron 110 estudiantes. La población total de encuestados asciende a 472 estudiantes y el promedio de edad de la población es de 20,7 años. Las cinco tomas se realizaron durante el año 2002.

Centro Virtual Cervantes

DESCRIPTORES

	N		Porcentaje válido
Holanda – CIW	139		29,4
Bélgica ICHEC	223		47,2
Antillas Holandesas UvA e IPA	110	UvA FD 38	23,3
		UvA FCE 35	
		IPA 37	
N	472		100%

Tabla 1

El 61 por ciento de las personas encuestadas son mujeres (288 estudiantes) y el 38,6 por ciento hombres (182 estudiantes). Dos encuestados omitieron la respuesta (0,4%). Las nacionalidades más representadas son la Holandesa con un porcentaje de participación del 48 por ciento (los ciudadanos de las Antillas Holandesas también tienen la nacionalidad holandesa) y la Belga con un 42 por ciento. En la tabla número 2, ofrecemos la distribución de los participantes según las 11 nacionalidades de los participantes y ordenadas de mayor a menor índice de participación:

Centro Virtual Cervantes

Nacionalidad de los participantes

Nacionalidad	Estudiantes	Porcentaje
Holandeses	230 estudiantes	48,7
Belgas	200	42,4
Congoleses	14	3,0
Franceses	7	1,5
Alemanes	5	1,1
Surinameses	3	0,6
Españoles	2	0,4
Portugueses	2	0,4
Italianos	2	0,4
Otra	5	1,1
Missing value	2	0,4
Total	472	100

Tabla 2

En cuanto a las versiones de los cuestionarios, se rellenaron 307 de la primer versión lo que representa un 65 por ciento del total, de la segunda versión 39 lo que representa un 8,3 por ciento, del tercera versión se rellenaron 88 lo que da un 18,6% y de la cuarta se rellenaron 36 lo que representa un 7,6% del total. La distribución desigual de los cuestionarios se debe a que en Bélgica y Aruba no se repartieron equitativamente las 4 versiones de dichos cuestionarios entre los participantes. No obstante hemos podido fijar que el cuestionario y el orden del mismo no condicionan las respuestas de los encuestados.

Por lo que a la posición de las L2 se refiere, el castellano ocupa el tercer lugar, 195 encuestados tienen esta lengua como L2. El neerlandés ocupa el segundo lugar, con 314 encuestados y el inglés, como era de esperar, ocupa el primer lugar con 451. Esta posición tan alta del Neerlandés como L2 se debe evidentemente y sobre todo al hecho de que en Bélgica el Neerlandés es lengua cooficial junto al Francés. Además en Las Antillas Neerlandesas

Centro Virtual Cervantes

esta misma lengua, por razones históricas evidentes, ocupa un lugar importante. De ahí que esta clasificación ofrezca una imagen atípica del las L2. En Aruba la lengua castellana es la segunda L2 (102 hablantes), en Bélgica con 47 hablantes la tercera, y en Holanda la cuarta con 46 hablantes. En la siguiente tabla ofrecemos la relación y posición de todas las L2.

Ránking cantidad de hablantes de L2

	N
1.	51
2.	14
3.	95
4.	53
5.	48
6.	26

Tabla 3

Las L1 de las respectivas poblaciones encuestadas son las siguientes: el Neerlandés es la lengua mayoritaria en Holanda (un 99,1%), el Francés en Bélgica (un 93,7%) y el Papiamento en Las Antillas Holandesas (un 83%). Sobre la cantidad de L2 habladas por un individuo hemos obtenido los siguientes resultados: la mayoría absoluta habla dos L2 (94.5%). El 71% de la población dice hablar tres L2. La cesura se encuentra en las personas que dicen hablar más de cuatro L2 con sólo un 25% de la población total. La variedad de compactos procedentes de otras culturas a la propia y que componen la colección de música de los encuestados, alcanza un promedio de 8 compactos para toda la muestra. La media alcanzada en cuanto a la variedad de cocinas probadas por los encuestdos es de 11 y la variedad étnica del círculo de amistades ofrece una media de 10 amigos procedentes de otras etnias.

Centro Virtual Cervantes

La fiabilidad interna (Cronbach's Alpha) de las escalas y dimensiones aplicadas en las cuatro situaciones para medir el nivel de CI es, para la dimensión "orientación al emisor o al receptor" .82, para la "orientación hacia un tipo de comunicación de contexto bajo o alto" .88 y para la "orientación hacia una mayor o menor influencia de la situación" en los interlocutores .77 Los resultados de la tercera dimensión sin ser tan buenos como los dos primeros, son más que suficientes para poder concluir que también aquí estamos ante una dimensión que mide lo que pretende medir.

Los estudiantes también observan que en cada uno de las cuatro escenas o diálogos, los ítems de las tres escalas ("orientación al emisor o al receptor", "orientación hacia un tipo de comunicación de contexto bajo o alto" y "orientación a una mayor o menor la influencia de la situación") están agrupados. Según un análisis factorial de (4*6=)24 items mediante una Matriz de Factores Rotada (Método de extracción: Principal Axis Factoring; Método de rotación Varimax) obtenemos una varianza total explicada del 39,74%. El efecto medio del volumen de la muestra 0.25, alfa .05 para tres variables culturales y país, nos da un poder estadístico de 90. Luego, lo que no se ha encontrado en nuestra investigación muy probablemente no exista. La fiabilidad y confianza de que los mismos resultados sean obtenidos en otra toma son muy altas.

En los tres grupos de estudiantes encuestados, no hemos localizado desplazamientos significantes, entre las situaciones interculturales y las situaciones monoculturales. Por ejemplo, en la segunda situación, 'Fecha Límite', donde tiene lugar un diálogo intercultural y en la dimensión "emisor / receptor", el análisis de mono varianza obtenido indica no hay un desplazamiento significativo hacia la otra cultura, es decir, que la responsabilidad del malentendido se otorga al "emisor", tal y como predice la teoría. Reafirmando, en este caso, la visión occidental de los encuestados. Lo mismo vale para los participantes de Aruba. En cuanto al tiempo pasado en el extranjero como predictor de la CI, podemos afirmar que no tienen efecto alguno cuando se trata de periodos vacacionales. Por lo contrario, hemos podido encontrar una correlación negativa –2.19 cuando las estancias en extranjero se deben a motivos de estudio o residencia temporal por motivos familiares. En estos casos y sólo en la dimensión "orientación a un tipo de comunicación de contexto bajo o alto", se da que cuantos más meses se han pasado en el extranjero más se inclinan los encuestados en reafirmar su perspectiva occidental, su etnocentrismo. Esta regresión, esta vuelta hacia su propia cultura podría ser explicada por la edad de los encuestados y la fase vital en la que se encuentran. Son personas en proceso de formación y establecimiento de una propia identidad. Este hecho se correspondería con la

Centro Virtual Cervantes

tesis según la cual la CI se hayaría en un estadio avanzado de madurez en el desarrollo de la personalidad. Además y también desde otros estudios se indica que para que aparezca una CI es necesario una estancia en el extranjero de por lo menos tres años. Además, esta regresión observada puede explicarse también por la necesidad de toda persona de primero ser consciente de su propia cultura, para después adquirir una conciencia intercultural. Por último, no hemos encontrado correlaciones entre la cantidad de lenguas segundas y el nivel de las mismas según auto-evaluación de los encuestados y el nivel de CI.

5. CONCLUSIÓN

Vistos los resultados obtenidos, podemos afirmar aquí que las L2 no predicen la CI, tampoco en combinación con la diversidad y cantidad de amigos y la variedad gatronómica de los encuestados. La cantidad y nivel de las L2 no predicen la CI, tampoco la elección de la primera L2. En cuanto a la cantidad de lenguas extranjeras, también Bhawuk y Brislin (1992: 424 y 429) obtienen unos resultados parecidos a los nuestros. De tal modo que también en su estudio se evidencia que no hay una relación significante entre un mayor número de amigos procedentes de otras culturas y la cantidad de lenguas extranjeras habaldas y la CI. Quizás los conceptos de aprendizaje de L2 y Conciencia intercultural sean muy diferentes.

La única hipótesis que ha sido verificada positivamente en nuestra investigación es aquella según la cual la lejanía-cercanía de las L2, la pertenecia o no de las L2 a la familia de lenguas de la L1 de los encuestados que mejor hablan los encuestados frente a la L1 de los mismos si predicen la CI. Hemos podido constatar que a mayor alejamiento de las L2 frente a la L1 de la persona encuestada, mayor es la diferencia entre la percepción y valoración de las situaciones monoculturales e interculturales. Aquí observamos un desplazamiento hacia la otra cultura. En este sentido y siempre según los datos obtenidos en nuestra investigación, podríamos fijar que una buena competencia lingüística en L2 que no pertenezcan a la familia de lenguas de la L1 predice la CI. Lo que no hemos podido fijar todavía es si a mayor lejanía entre ambas, mayor es el efecto sobre la CI. Dicho con otras palabras, si el efecto del Japonés L2 como activador de la CI en un hispanohablante es más evidente que el efecto del Inglés L2 en ese mismo hispanohablante.

Desde esta tribuna les invito a que ustedes y sus instituciones participen, como en su momento lo hicieron el ICHEC de Bruselas, la Universidad de Aruba y el Instituto Pedagógico Arubano, en nuestro proyecto para de esta manera paliar la hasta ahora ausencia de estudiantes de las distintas

Centro Virtual Cervantes

autonomías de España y otros países. Finalmente, agredezco a la Asociación para la Enseñaza del Español como Lengua Extranjera y al comité organizador y científico, a los colaboradores de este XIII Congreso que me hayan brindado esta oportunidad para presentar en público, en este entorno y ante su amable atención, los resultados de nuestras labores profesionales. También quiero dar las gracias a Manuel Pérez Gutiérrez por tender el puente. Por último y desde esta líneas, también quiero agradecer la colaboración de nuestra colega belga Marie Thérèse Claese del ICHEC y las estudiantes Lelicia Tromp y Veronique Oonk quienes con sus aportaciones han hecho posible esta investigación.

Apéndice I

Fecha Límite

Los personajes

Lee tiene 26 años y trabaja en una asesoría comercial. Él/ella está ultimando los detalles de un informe realizado para un cliente importante. La fecha límite de entrega del informe es el próximo lunes. Hoy es miércoles. Lee necesita ayuda para acabar el informe final y preparar la presentación de dicho informe ante el cliente en la fecha acordada. Lee espera que Adnin, un/a colega de su departamento, esté dispuesto/a a ayudarle después de la jornada laboral para de esta manera cumplir con los compromisos del próximo lunes.

Adnin tiene 27 años y llegó a Europa procedente de Arabia Saudí hace dos años. Se ha casado hace poco y en la actualidad está reformando su piso. Por esta razón, Adnin está muy ocupado/a y dedica todas las horas libres que tiene a los trabajos de reforma de su piso. Adnin y Lee trabajan en el mismo departamento y de vez en cuando colaboran juntos en algunos proyectos. Nunca se han encontrado fuera del trabajo, es decir, sólo tienen una relación laboral.

La escena

Adnin y Lee están en una reunión de trabajo en compañía de otros colegas.

Diálogo

Centro Virtual Cervantes

Lee: ¿Recordáis el proyecto en el que estoy trabajando?

Adnin: Sí, claro que sí, el proyecto PG8.

Lee: Pues bien, la fecha límite de entrega del informe se está acercando y todavía tengo que elaborar los análisis estadísticos, redactar algunas partes del informe definitivo y preparar la presentación final para nuestros clientes. Hay que acabarlo todo antes del lunes. Y además estoy muy ocupado con la mudanza. Por esto quiero pedir un favor a uno de vosotros. Adnin, con todas estas cosas que me están pasando no veo nada claro que pueda acabar el trabajo a tiempo sólo y sin ayuda de alguien. Y tú sabes la importancia que tiene para nosotros el proyecto PG8.

Adnin: Sí claro, pero…

Lee: Además tú ya trabajaste antes con ellos. Y sabes lo que esperan de nosotros.

Adnin: (Silencio) He prometido que acabaría de pintar la cocina antes de este fin de semana, pero voy a ver si puedo quedarme durante una de estas noches aquí en la oficina para ayudarte a salir del atolladero.

Lee: ¡Magnífico!

Preguntas

1. Si a causa de esta conversación se da un malentendido ¿quién tiene más culpa de ello Lee o Adnin?	Lee	. . . . .	Adnin
2. Adnin dice que se quedará después del trabajo para ayudar a Lee y así cumplir el plazo de entrega del proyecto.	Desacuerdo total		. . . . . de acuerdo
3. La situación ha influido mucho en lo que Adnin ha dicho.	Desacuerdo total		. . . . . de acuerdo
4. ¿Quién es el culpable de los posibles malentendidos resultamtes de esta conversación, Lee o Adnin?	Lee	. . . . .	Adnin

Centro Virtual Cervantes

5. Adnin dice que ayudará a Lee.	Desacuerdo total	. . . . . de acuerdo
6. La situación no ha influido mucho en lo que Adnin ha dicho.	Desacuerdo . . . . . Total	Totalmente de acuerdo

Bibliografía Citada

Aguado, T. (1991). La educación Intercultural: concepto,paradigmas y realizaciones. En: M.C. Jiménez Fernández, *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dikinson, 87-104.

Bartolomé, M. (1997). *Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa*. Revista de Investigación Educativa, 15 (1), pp. 7-30

Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Rodríguez, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación Intercultural.* Madrid: Narcea

Baxter, J. (1983). English for intercultural competence: An approach to intercultural communication training. En: R.W. Brislin y D. Landis (Eds.). *Handbook of intercultural training*, Vol. 2, pp. 290-324. Toronto: Pergamon.

Beamer, L. (1992). Learning Intercultural Competence. *The Journal of Business Communication*. 29:3, pp. 285-303.

Bennet, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10:2, pp. 179-195.

Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. 1992. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations, 16*, 413-436.

Bolten, J. (1999). *Interkulturelles Verhandlungstrainning*. *Training Handbook*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Campos, C. *et al.* (1988). *L'enseignement de la civilisation française dans les universités de l'Europe*. Paris: Didier Erudition.

Centro Virtual Cervantes

Costa, P. T. y R.R. McCrae. (1985). The big five factors. *The NEO Personality Inventory Manual*. Odessa, Fla.: Psychological Assessments Resources, pp. 2.

CIS (1995). *Discurso de los Españoles sobre Extranjeros. Paradojas de la alteridad. Opiniones y actitudes num. 8. Estudio 2.119*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.

Els, van et al (2002) Advies Commissie. Modernisering Curricula Moderne Talen. Utrecht: VSNU (Association of Universities in the Netherlands).

Ek, J.A. van y J.L.M. Trim (1976... 1990). *Threshold level.* Strasbourg: Council of Europe Press.

European Language Council (2001). Universities and language policy in Europe. Reference Document. *Multilingualism and New Laearning Environments*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Fajardo, M. et al. 1995. *Marca Registrada*. Madrid: Santillana.

García Castaño, F. (1999): *Lecturas de educación intercultural.* Madrid: Trotta.

García Castaño Javier, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel del Castillo. (2000). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista iberoamericana de Educación*, 13, 1-21.

García Castaño Javier, Rafael A. Pulido Moyano y Ángel del Castillo. (1992). Educación multicultural y antropología de la educación. *Educación Intercultural; la Europa sin fronteras*. P. Fermoso (ed.) Barcelona: Narcea, 35-69.

Goodenough (ver Baxter, 1983).

Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication. En: R.L. Wisseman y J. Koester (eds.) *Intercultural Communication Competence*, 32-71, California: Sage.

Gudykunst, W.B. y T. Nishida (1989). Theoretical perspectives for studying intercultural communication. En: M. Asante y W. Gudykunst (Eds.) Reading, MA.: Addison-Wesley.

Gudykunst, W. B. y Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and Interpersonal communication*. Newbury Park: Sage.

Habermas, J. (1981). *Theorie des Kommunikatieven Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Hall, E. 1976. *Beyond culture*. Garden City, N.Y. : Anchor Press/Doubleday.

Hall, E y M. Hall. 1990. *Understanding cultural differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Hawes, F. y Kealy, D.J. (1981). An empirical study of Canadian technical assistance: Adaptation and effectiveness on overseas assignment. *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 239-258.

Centro Virtual Cervantes

Heydenfeldt, J.A.G. (2000). The influence of individualism/collectivism on Mexican and US business negotiation. En: *International Journal of Intercultural Relations*, 24, pp. 383-408.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: J.B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Pinguin.

Hofstede, G. (1980… 2001). Culture's consequences: international differences in work-related values. Beverly Hills / London : Sage Publications.

Hofstede, G. (1992). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contac. Versión inglesa: *Culture and Organisations: software o de mind*. (1991). London: McGraw Hill.

Jandt, F.E. (2001) *Intercultural Communication. An Introduction*. Thousand Oaks, Ca.: Sage

Kohlberg *et al*. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and Response to Critics*. Basel: Karger.

Llobera (2001) Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa. Ponencia. En el I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (I CIEFE) celebrado en Amsterdam durante los días 3 y 4 de noviembre del año 2000. Actas en prensa (2002).

Luteijn, J. y Simone Wijnands 1998. Menselijk eigenschappen, bijlage 1. *Persoonlijkheid en gehechtheidrelaties als voorspellers van de persoonlijkheid van adolescenten*. Nijmegen: KUN. (Tesis doctoral).

Martínez, L y M.LL. Sabater (2000). *Colegas 2*. Amsterdam: Intertaal. Versión neerlandesa de *Socios 2* Barcelona: Difusión S.L.

Matsumoto, O. (2000). *Culture and Psychology*. Belmont, Ca.: Woodsworth, pp. 374-383.

Mate Bonn, F. 1982. *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid: Difusión.

MEC (1993): *Ejemplificaciones de Unidades Didácticas. Una perspectiva intercultural*, Madrid: MEC. (Puede consultarse en el CIDE, San Agustín, 5, Madrid).

MEC (1996): *Diversidad cultural y educación*, Madrid: MEC.

Melde, W. (1987). *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. En: D. Buttjes y M. Byram (Eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards a Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Morlow y Crowne (1964). *The approval motive: studies in evaluative dependence*. New York: Wiley.

Centro Virtual Cervantes

Oliveras Vilaseca, Á. 1999. *Hacia la competencia intercultural en el aula de lengua extranjera. El choque cultural y malentendidos.* Madrid: Endinumen.

Paige, R. M., & Jorstad, H. (1996). Culture learning and language education: A review of the research literature. Paper presented at the conference Culture as the Core: Transforming the Language Curriculum, University of Minnesota, Minneapolis, MN.

Sabater, M. L. , E. Martín Peris y M. Bosch. 1992. *Hablemos de Negocios*. Madrid: Alhambra / Longman.

Sapir, E. 1956. *Culture, language and personality: selected essays.* Berkeley: University of California Press.

Singelis, T. M., & Brown, W. J. 1995. Culture, self, and collectivist communication. Linking culture to individual behaviour. *Human Communication Research, 21 (3),* 354-389.

Singerman, A.J. (1996), *Acquiring Cross-Cultural Competence: Four Stages for American Students of French*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Spitzberg, B. (1997). A model of intercultural communication competence. In L. Samover & R. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 379-391). Belmont (CA): Wadsworth.

Triandis, H.C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. En: J. Berman (ed.), *Nebraska symposium on motivation 1989*, Lincoln: University of Nebraska Press.

Triandis, H.C. *et al.* (1986) The measurement of the ethic aspects of individualism and collectivism across cultures. En: *Australian Journal of Psychology, 38, pp. 257-267.*

Trompenaars, F. y Ch. Hampden-Turner. 2000. *Riding the waves of culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealy.

Universidad Estatal de San Francisco, Intercultural Communication Concentration Speech and Communication Studies (2002). http://www.sfsu.edu/~speech/intercultural_comm.htm. San Francisco: State University of San Francisco.

Varios (1995). *Educación Intercultural (Monográfico).* Revista de Educación, 307.

*Varios (*1995). *Educación Intercultural (Monográfico).* Cuadernos de Pedagogía, 305.

Varios (1996). *La educación Intercultural a Prueba*. Granada: Ministerio de Educación / Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada.

Vilà, R. (2002). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de

Centro Virtual Cervantes

instrumentos para su evaluación. Barcelona: Universidad de Barcelona/ICE . (http://www.ub.es/ice/portaling/seminari-pdf/45vila.pdf)

Wang, Cheng Lu et. Al. 2000. Alternative Modes of Self-Construal: Dimensions of Connectedness-Separateness and Advertising Appeals to the Cultural and Gender-Specific Self. *Journal of Consumer Psychology*. 07-11, 107-114

Whorf, Benjamin L. 1956. *Language, thought, and reality: selected writings*. Cambridge, Mass.: Technology Press of Massachusetts.

Centro Virtual Cervantes

COMUNICACIONES

Centro Virtual Cervantes