

FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

*Lengua, cultura y comunicación:
análisis de la percepción de la
Competencia Comunicativa Intercultural
en estudiantes de lenguas*

TESIS DOCTORAL

*

Yeray González Plasencia

Directora: Dra. Dña. Noemí Domínguez García

Salamanca, 2018

A mi padre, porque siempre está ahí

AGRADECIMIENTOS*

Pese a que mi directora de tesis afirma que “es en la soledad del investigador donde se descubre la vocación por este trabajo”, no me cabe duda de que esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin la ayuda de cuantos me han apoyado en este proceso. Por ello, en primer lugar, quiero agradecerle a ella, la Dra. Dña. Noemí Domínguez García, el ánimo, la ilusión y la confianza que me ha transmitido durante toda esta etapa, desde sus titubeantes inicios hasta las últimas fases de redacción. Asimismo, debo agradecerle sus consejos, sus correcciones y sus sugerencias de mejora, así como su preocupación, más allá de lo concerniente a esta tesis doctoral, porque mi desempeño académico en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca fuera el adecuado. Muchas gracias por todo lo que me has enseñado.

Igualmente, estoy profundamente agradecido con todos los profesores que me han abierto sus aulas en esta investigación, especialmente con la Dra. Dña. Doaa Samy, de la Universidad de El Cairo; con la Dra. Dña. Elena Landone, de la Universidad de Milán; con la Dra. Dña. María José Rodrigo Mora, de la Universidad de Bolonia y con D. Antonio Martínez Arboleda, de la Universidad de Leeds. También quiero dar las gracias a mis compañeros del Departamento de Lengua Española y de Literatura Española e Hispanoamericana, por prestarme desinteresadamente su ayuda siempre que la he necesitado y por encontrar siempre unas palabras de aliento cuando más falta han hecho.

Estoy convencido de que no hubiera culminado esta etapa sin el constante apoyo de mis amigos. A los de Burgos y a los de Salamanca: gracias por preocuparos por mí sin preocuparme, por encontrar siempre la manera de desviar el tema y por hacerme disfrutar de la vida. A Hugo y a Blanca, gracias de corazón: sois un verdadero ejemplo a seguir.

A mi familia, a los ocho: porque todos ellos han creído en este proyecto incluso más que yo mismo. Gracias especialmente a mi padre, porque me ha ayudado más de lo que sabe –o nos hace creer saber–, y a mi madre, porque lo ha hecho más de lo que ella

* La realización de esta tesis doctoral se ha podido llevar a cabo gracias a la ayuda predoctoral para Personal Investigador de Reciente Titulación Universitaria (PIRTU), concedida en 2013 por la Junta de Castilla y León y cofinanciada por el Fondo Social Europeo (Ref.: SA186-12, orden EDU/346/2013).

cree. Y a mi hermano, porque desde niño me animó a ser ambicioso y porque nunca dejó de aprender de él. Este logro es también vuestro.

Finalmente, gracias, Itziar. Dudo que exista mejor compañera para este camino que tú. Porque has sido remanso, nervio, consuelo y alegría, porque, desde el principio, supiste despejar todas las incógnitas.

A todos, GRACIAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
1. EL CAMINO DE LA UTOPIA: HACIA UNA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE CULTURA	25
1.1. Un punto de partida ineludible: los enfoques antropológicos	28
1.1.1. El evolucionismo: Morgan y Tylor	30
1.1.2. El particularismo histórico: Boas	34
1.1.3. Lo superorgánico: Kroeber	37
1.1.4. El configuracionismo: Benedict y Mead	38
1.1.5. El funcionalismo: Malinowski y Radcliffe-Brown	44
1.1.6. El neoevolucionismo: White y Steward	51
1.1.7. El cognitivismo: Goodenough	56
1.1.8. El materialismo cultural: Harris	61
1.1.9. La antropología simbólica: Geertz	65
1.2. Adaptacionistas e idealistas: una puerta a otra interpretación	70
1.3. Concepto de cultura para la enseñanza de LE	81
2. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	85
2.1. Lengua, lenguaje, cultura y comunicación	87
2.1.1. El relativismo lingüístico	89
2.1.1.1. Wilhelm von Humboldt	91
2.1.1.2. Franz Boas	94
2.1.1.3. Edward Sapir	96
2.1.1.4. Benjamin Lee Whorf	102
2.1.1.5. El “nuevo relativismo”	108
2.1.1.6. Recapitulación	113
2.1.2. La etnografía de la comunicación	117
2.1.3. La pragmática intercultural	122
2.2. El enfoque comparativo: perspectivas transculturales	128
2.2.1. Cultural Orientation Framework	130
2.2.2. Contexto, espacio y tiempo	134
2.2.3. Valores culturales	141
2.2.4. Individualismo y colectivismo	150

2.2.5. Universalidad de los valores	155
2.2.6. El enfoque de la gestión empresarial y de los negocios	161
2.2.7. Preocupación por el conflicto e igualdad de los interlocutores	172
2.2.8. Recapitulación: el enfoque transcultural en el estudio de la comunicación intercultural	179
2.3. El enfoque interactivo: perspectivas interculturales	184
2.3.1. La comunicación intercultural	185
2.3.2. Teorías explicativas de la comunicación intercultural	187
2.3.2.1. Estrategias en la negociación del conflicto	189
2.3.2.2. Factores que influyen en la comunicación efectiva	193
2.3.2.3. Gestión de la identidad cultural	197
2.3.2.4. Procesos de aculturación y adaptación	200
2.4. Recapitulación: la comunicación entre culturas y la competencia intercultural	205
3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	211
3.1. Antecedentes de la CCI: la competencia comunicativa	213
3.2. Conceptualización de la CCI	221
3.2.1. La relación entre lengua y cultura y su integración en la enseñanza de lenguas	222
3.2.2. Definición de la CCI	224
3.2.2.1. Otras aproximaciones al concepto de CCI	230
3.2.3. La dimensión educativa, ética y política de la CCI	232
3.2.3.1. El tercer espacio	233
3.2.3.2. El hablante intercultural	235
3.2.3.3. El ciudadano intercultural y la acción política	236
3.3. Modelos de la CCI	238
3.3.1. Modelos orientados	241
3.3.1.1. Byram (1989, 1997)	241
3.3.1.2. A+ASK (Fantini, 1995, 2000, 2006)	247
3.3.1.3. Balboni (2006, 2015)	250
3.3.2. Modelos metodológicos	253
3.3.2.1. Seelye (1994)	253
3.3.2.2. MetMIC (Borghetti, 2011, 2013)	254

3.3.3. Modelos causales	259
3.3.3.1. Modelo relacional de la CCI (Spitzberg, 1983, 1989, 1997; Spitzberg y Cupach, 1984)	259
3.3.3.2. Modelo piramidal y cíclico de la CCI (Deardorff, 2006)	262
3.3.3.3. IMICC (Arasaratnam y Doerfel, 2005; Arasaratnam, 2006; Arasaratnam y Bajernee, 2007, 2011)	267
3.4. La CCI en los documentos de referencia de enseñanza de E/LE	271
3.4.1. El Consejo de Europa	272
3.4.1.1. MCERL	273
3.4.1.2. DIDLT	275
3.4.1.3. INCA	277
3.4.1.4. AIE	279
3.4.1.5. MAREP	280
3.4.1.6. CDC	284
3.4.1.7. MCERL-CV	289
3.4.2. PCIC	293
3.5. Recapitulación: asunciones sobre la CCI	298
4. METODOLOGÍA	303
4.1. La medición de la CCI	304
4.1.1. Evaluación frente a investigación	305
4.1.2. Instrumentos para medir la CCI	311
4.1.2.1. IE	312
4.1.2.2. BASIC	313
4.1.2.3. CCAI	314
4.1.2.4. ICSI	315
4.1.2.5. IDI	316
4.1.2.6. ISS	317
4.1.2.7. MPQ	318
4.1.2.8. ICAPS	319
4.1.2.9. SILC	320
4.1.2.10. INCA	320
4.1.2.11. AIC	321
4.1.2.12. CQS	322

4.1.2.13. IES	323
4.1.3. Análisis de los instrumentos	324
4.2. Un nuevo instrumento para medir la CCI	330
4.2.1. Elaboración de la escala	330
4.2.2. Cuestionario sociodemográfico	340
4.2.3. Administración de la escala	341
4.3. Conclusión metodológica: la escala de recursos interculturales (ERI)	343
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	351
5.1. Hipótesis	352
5.2. Metodología	358
5.2.1. Técnicas empleadas	358
5.2.1.1. Análisis por componentes	358
5.2.1.2. Análisis de fiabilidad	361
5.2.1.3. Análisis de regresión lineal múltiple	361
5.2.2. Medidas	364
5.2.2.1. Distribución por nacionalidad, universidad, sexo, edad y nivel de estudios	364
5.2.2.2. Dominio lingüístico de los participantes	366
5.2.2.3. Experiencia en el extranjero de los participantes	372
5.2.2.4. Identificación cultural de los participantes	377
5.2.2.5. Multiculturalidad del entorno de los participantes	380
5.3. Resultados	383
5.3.1. Estructura latente de la CCI	383
5.3.2. Predictores de la valoración de la CCI	398
5.4. Discusión y conclusiones	415
5.4.1. Implicaciones	419
5.4.2. Limitaciones	423
CONCLUSIONES	425
SUMMARY & CONCLUSIONS	449
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	473
ANEXO I: Cuestionario en lengua inglesa	501
ANEXO II: Cuestionario en lengua italiana	509
ANEXO III: Cuestionario en lengua árabe	517

ANEXO IV: Correo informativo sobre el cumplimiento del protocolo ético de la Universidad de Leeds	525
ANEXO V: Correlación univariada de Pearson y nivel de significación entre los 97 ítems	527
ANEXO VI: Factores de carga de cada variable en los 9 componentes después de la rotación	557
ANEXO VII: Modelos de regresión múltiple solo con los informantes de nacionalidad británica, italiana y española	561
ANEXO VIII: Cuestionarios resueltos por los 663 participantes	CD

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

1. Patrón universal y fenómenos socioculturales	63
2. Categorías, subcategorías y definiciones de cultura según Kroeber y Kluckhohn (1952)	75
3. Definiciones de Sapir sobre el lenguaje	101
4. <i>Value Orientations</i>	132
5. Aspectos formales (F), informales (I) y técnicos (T) de la actividad humana . . .	135
6. Características de las culturas individualistas y colectivistas según Triandis (1995, 2001)	152
7. Las siete dimensiones de las culturas nacionales y ejemplos de prototipos de cada una de ellas según Trompenaars y Hampden-Turner (1997)	166
8. Características de los tipos de culturas <i>Linear-Active</i> , <i>Multi-Active</i> y <i>Reactive</i> . . .	170
9. Patrones comunicativos de las culturas según las dimensiones identificadas por el grupo CRIT y Raga Gimeno	175
10. Correspondencia de las dimensiones de los estudios transculturales con los problemas comunes a los seres humanos	180
11. Relación del <i>facework</i> con los niveles cultural, individual y relacional-situacional según la FNT (Ting-Toomey, 2005a)	192
12. Comparación de los modelos de Competencia Comunicativa	220
13. Comparación entre diferentes definiciones de la competencia intercultural o CCI	227
14. Objetivos para el desarrollo de la CCI según Seelye (1994: 31)	254
15. Principios metodológicos del modelo MetMIC	256
16. Principales contribuciones del Consejo de Europa en el siglo XXI al estudio de la CCI	273
17. Descriptores de la construcción de un repertorio pluricultural	292
18. Comparación de los instrumentos de medición de la interculturalidad	326
19. Ejemplos de ítems no contemplados en la ERI	335
20. Reformulación de los ítems de la ERI	336
21. Ítems eliminados después de la primera prueba piloto	339

22. Fechas de administración de los cuestionarios en cada universidad	343
23. Distribución de los participantes en el estudio en función de su nacionalidad y su sexo	366
24. Edad de los participantes en el estudio en función de su nacionalidad y su sexo	366
25. Frecuencia absoluta del nivel de competencia plurilingüe de los participantes en el estudio	369
26. Lenguas extranjeras que hablan los participantes en el estudio	371
27. Distribución de las puntuaciones del grado de experiencia en el extranjero de los participantes en el estudio	375
28. Frecuencia de identificación con las categorías culturales de los participantes en el estudio	378
29. Frecuencia de identificación con las categorías culturales con mayor representación en función de la nacionalidad y del sexo de los participantes . . .	379
30. Distribución de las puntuaciones del grado de multiculturalidad del entorno de los participantes en el estudio	381
31. Matriz de componentes rotada, autovalores, porcentaje de varianza explicada por cada uno de ellos y fiabilidad de las subescalas	388
32. Media, desviación típica y rango de los componentes arrojados por el PCA . . .	398
33. Modelos de regresión múltiple para los 9 componentes de la percepción de la CCI	400

Figuras

1. Aproximaciones adaptativas e ideacionales a la concepción de la cultura	81
2. El nombre de la situación como factor que afecta al comportamiento	104
3. Clasificación de las culturas según los criterios de Hall ([1959] 1986, [1966] 1973, 1976)	140
4. Manifestaciones de la cultura según Hofstede ([1991] 1999)	142
5. Puntuaciones de las cuatro culturas nacionales que forman parte de este estudio para las seis dimensiones identificadas por Hofstede	145
6. Constructos culturales según Triandis	153
7. Tipos de valores, dimensiones y valores atribuidos a cada una de las categorías para los individuos según Schwartz (1992: 45)	156

8. Tipos de valores, dimensiones y valores atribuidos a cada una de las categorías para las culturas nacionales según Ros y Schwartz (1995: 74)	159
9. Componentes de la cultura según Trompenaars y Hampden-Turner (1997: 22)	164
10. <i>The car and the pedestrian</i> . Situación para evaluar la dimensión universalismo/particularismo	164
11. Modelo para la clasificación de las culturas según Lewis	169
12. Cómo abordar el estudio de la comunicación intercultural según el grupo CRIT (2003, 2006) y Raga Gimeno (2005)	174
13. Tipología de culturas comunicativas según el grupo CRIT (2003, 2006) y Raga Gimeno (2005)	177
14. Modelo de comunicación con extraños según la AUM	195
15. Fases del choque cultural según Oberg (1960)	202
16. <i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity</i>	202
17. <i>The Stress-Adaptation-Growth Dynamic</i> y Disminución de la fluctuación de la <i>Stress-Adaptation-Growth Dynamic</i> a lo largo del tiempo	203
18. Factores que influyen en la adaptación transcultural	204
19. Pluridimensionalidad y factores relacionados con la competencia comunicativa intercultural	210
20. Modelo para la integración de los contenidos culturales en la enseñanza de LE	242
21. Componentes de la CCI según Byram	244
22. “Saberes” constitutivos de la CI según Byram (1997: 34)	245
23. Cómo se relacionan lengua y cultura según Fantini	247
24. Proceso de comunicación intercultural según Fantini	248
25. Modelo A+ASK de la CCI	249
26. Modelo de CCI según Balboni	250
27. MetMIC y fases de enseñanza de la CCI según el MetMIC	255
28. Modelo relacional de la CCI según Spitzberg	261
29. Modelo piramidal de la CCI	264
30. Modelo cíclico de la CCI	266
31. IMICC	268
32. Competencias globales de la CCI según el MAREP	282
33. Recursos del MAREP respecto a los “saberes”	282
34. <i>Competences for Democratic Culture</i>	287

35. Estructura apriorística de las áreas de la CCI	333
36. Instrucciones de la ERI	338
37. Instrumento de investigación: escala de recursos interculturales (ERI) y cuestionario sociodemográfico	334
38. Número de participantes en el estudio en función de su universidad de pertenencia y su sexo	365
39. Respuesta del informante ID003SA a la pregunta sobre su dominio lingüístico .	367
40. Media de LE conocidas por los participantes en el estudio en función de su nacionalidad y su sexo	368
41. Media del nivel de competencia plurilingüe de los participantes en el estudio en función de su nacionalidad y su sexo	370
42. Nivel de competencia plurilingüe de los participantes según cinco categorías y medias en función de la nacionalidad y el sexo	372
43. Respuesta del informante ID045BO a la pregunta sobre estancias en el extranjero	373
44. Media del grado de experiencia en el extranjero de los participantes en el estudio en función de su nacionalidad y su sexo	375
45. Experiencia en el extranjero de los participantes según las seis categorías y medias en función de la nacionalidad y el sexo	376
46. Respuesta del informante ID056LE a la pregunta sobre su identificación cultural	377
47. Media del número de identidades culturales reconocidas por los participantes en el estudio en función de su nacionalidad y su sexo	378
48. Respuesta del informante ID058SA a la pregunta sobre la multiculturalidad de su entorno	381
49. Media de la multiculturalidad del entorno de los participantes en el estudio en función de su nacionalidad y su sexo	382
50. Multiculturalidad del entorno de los participantes según las seis categorías y medias en función de la nacionalidad y el sexo	383
51. Gráfico de sedimentación	385
52. Comparación de las puntuaciones medias en los componentes “empatía hacia otras culturas” y “estrategias de planificación de la comunicación intercultural” en función de la nacionalidad	413

53. Comparación de las puntuaciones medias en todos los componentes en función del sexo	415
54. Implicaciones metodológicas en la enseñanza de LE de esta investigación	421
55. Procedimiento empleado en esta investigación	426

INTRODUCCIÓN

1. Presentación y justificación del trabajo

Desde que, después de la segunda guerra mundial, se iniciara la investigación sobre la comunicación intercultural en torno al *Foreign Service Institute* estadounidense (Rogers, Hart y Miike, 2002), la especialidad ha progresado en multitud de direcciones. Han pasado 60 años desde la publicación de la que se considera su obra fundacional¹, *The Silent Language* (Hall, [1959] 1989), y lo que comenzó como un estudio contrastivo y descriptivo de las características más prominentes de las culturas nacionales ha devenido en un paradigma en el que conceptos como “identidad”, “interacción”, “empoderamiento”, “conciencia crítica” o “hibridismo” emergen con fuerza.

En este proceso, la comunicación intercultural ha pasado a concebirse no solo como una ciencia independiente, sino como el objeto de estudio de múltiples disciplinas, como la antropología, la sociología, la psicología, las relaciones internacionales, las ciencias de la comunicación, la lingüística o la educación². Es en el marco de estas dos últimas donde se inserta este trabajo, concretamente en la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante, LE), especialidad en la que la Competencia Comunicativa Intercultural³ (en adelante, CCI) condensa este fenómeno.

El interés de nuestra disciplina en la comunicación intercultural radica en que esta es una realidad intrínseca al propio proceso de enseñanza. Ya sea en contextos de inmersión o en el propio país del discente, con un alumnado homogéneo o heterogéneo, la interculturalidad es inevitable: “no language is culturally neutral. All natural languages (i.e. their users) constantly produce and reproduce culture (i.e. meaning)”

¹ Para una discusión sobre el tema, *cfr.* Rodrigo Alsina (1999), Rogers y Steinfatt (1999) o Rogers y Hart (2002).

² Esta idea estará presente a lo largo de toda la tesis doctoral, aunque se profundizará en ella especialmente en los capítulos 2 y 3. No obstante, sin ánimo de exhaustividad, sirvan como ejemplo a este respecto los trabajos de Hall ([1959] 1989, [1966] 1973, 1976), Hofstede (1980, [1991] 1999), Triandis (1995, 2001, 2004), Schwartz (1992), Tompenaars y Humpden-Turner (1997), Gudykunst (1995, 2005), Ting-Toomey (2005a, 2005b), Spitzberg (1983, 1989, 1997, 2012, 2015), Byram (1989, 1997, 2008, 2009, 2012a, 2012b), Bennett (1986, 1998), Kramsch (1993, 1998, 2006, 2011), Deardorff (2006, 2011), Dervin (2010, 2015) o Matsumoto *et al.* (2001, 2003).

³ Aunque frecuentemente los conceptos “Competencia Intercultural” y “Competencia Comunicativa Intercultural” se emplean como sinónimos, optamos por el segundo porque, como expone Byram (1997: 70-71), solo este implica una interacción en una lengua diferente a la lengua materna (en adelante, LM) del individuo (§ 3.2.2.)

(Risager, 2005: 189). A pesar de los notables avances que se han experimentado en este campo –por ejemplo, la integración de la interculturalidad en los documentos de referencia para la enseñanza de LE (Council of Europe, [2001] 2002⁴, 2004, 2009a, 2009b, 2009c, 2016, 2018; Candelier *et al.*, 2013; Instituto Cervantes, 2006)–, aún hay aspectos en los que se hace necesaria la investigación: la delimitación de los componentes que comprende la CCI, la identificación de los factores que influyen en una comunicación intercultural eficaz o la sustitución del enfoque “informativo” –la transmisión de saberes factuales sobre la supuesta cultura meta– por el “formativo” o “post-intercultural” –el desarrollo de la conciencia crítica del alumnado y su empoderamiento– (Areizaga, 2001; Dervin, 2010, 2015).

The time is ripe for a new wave of intercultural competence studies that are guided by sound and rigorous research designs and methods. The first wave of publications was mainly conceptual; this wave has led to a rich database of conceptualizations and empirical results. However, past efforts should be integrated in more comprehensive, in-depth research on the various issues related to intercultural competence (van de Vijver y Leung, 2009: 415).

2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es contribuir a un mejor entendimiento de la articulación de la CCI por parte de los estudiantes, así como del papel que puede desempeñar la enseñanza de LE en su desarrollo. A su vez, este se desglosa en tres objetivos específicos: articular un marco coherente para la integración de la cultura y de la comunicación intercultural en la enseñanza de LE, identificar la estructura latente de la CCI según la propia percepción de los estudiantes de LE y comprobar la influencia de determinadas variables externas a la CCI en la valoración que hacen los estudiantes de esta competencia.

El primero de los objetivos, articular un marco coherente para la integración de la cultura y de la comunicación intercultural en la enseñanza de LE, se justifica en la necesidad de partir de una conceptualización precisa de ambas nociones para abordar el tratamiento de la CCI, puesto que entendemos que existe una relación causal entre estas tres realidades: la extensión de esta competencia dependerá en buena medida de cómo se interpreten la cultura y la comunicación intercultural. Es más, la metodología de

⁴ Citamos por la traducción elaborada por el Instituto Cervantes en 2002.

investigación también se definirá en función de estas decisiones, ya que el instrumento habrá de capturar aquello que se considere relevante respecto a la CCI.

El segundo y tercer objetivo entroncan directamente con la parte empírica y metodológica de esta tesis doctoral. Definida la CCI, por un lado, como capacidad que activa y moviliza recursos universales (Candelier *et al.*, 2013; Council of Europe, 2016, 2018), y, por otro, como la impresión que genera la actuación de los participantes en ellos mismos (Spitzberg, 1983, 1989, 1997, 2012; Spitzberg y Cupach, 1984), tratamos de esclarecer qué realidades de esta competencia emergen con mayor fuerza según la percepción de los propios estudiantes de LE. Ya que tradicionalmente se ha asumido que la CCI se compone de las dimensiones afectiva, cognitiva y procedimental, nuestro propósito es averiguar qué actitudes, conocimientos y destrezas son más relevantes y, por ende, constituyen en sí mismas un área de la CCI.

Por último, intentamos comprobar la influencia de determinadas variables externas a la CCI en la valoración que hacen los estudiantes de esta competencia. Consideramos que este es un aspecto de suma importancia en nuestra disciplina, puesto que no solo debemos dar respuesta a *qué es* la CCI, sino también a *cómo* podemos favorecer su desarrollo, pese a que se trate de una ardua labor: “there are few places where the promise and performance of academic models of social skills has been so important, yet frustrating, as in the intercultural context” (Spitzberg, 2012: 424).

3. Estructura

Esta tesis se compone de cinco capítulos, distribuidos en dos bloques principales: el primero de ellos, constituido por el primer, segundo y tercer capítulo, constituye el marco teórico de este trabajo; el segundo bloque, que abarca el cuarto y quinto capítulo, se dedica al aparato metodológico y al análisis de los resultados de la investigación. Tras ellos, el apartado de conclusiones finales, seguido de las referencias bibliográficas y los anexos.

En el capítulo 1 (*El camino de la utopía: hacia una definición del concepto de cultura*) proponemos una conceptualización de la cultura aplicable a la enseñanza de LE. Para ello, primero se expone brevemente el recorrido de esta noción en las principales corrientes antropológicas, facilitando las implicaciones que, a nuestro juicio, conllevaría

aplicar cada una de estas teorías a nuestra disciplina. Posteriormente, partiendo de los estudios de Kroeber y Kluckhohn (1952) y Keesing (1974), se ofrece una clasificación de las interpretaciones de la cultura, cuyo objetivo es facilitar a los docentes de LE la elección de uno u otro enfoque. Finalmente, desde una perspectiva ideacional, interpretativa y simbólica, establecemos qué se entiende por “cultura” en esta investigación.

En el capítulo 2 (*La comunicación intercultural*) se aborda la complejidad inherente a la comunicación intercultural desde varias perspectivas. En primer lugar, se atiende a las contribuciones del relativismo cultural y lingüístico, de la etnografía de la comunicación y de la pragmática intercultural. A continuación, se exponen las principales aportaciones de los estudios transculturales, cuyo propósito es describir las diferencias de las culturas respecto a unas dimensiones que se consideran universales. Este enfoque, que hemos denominado “comparativo”, se opone al “interactivo”, es decir, aquel que aborda la comunicación intercultural cuando dos o más individuos, que se perciben como diferentes, interactúan en un contexto concreto. A estas teorías, que se ocupan de aspectos como la identidad, la ansiedad, la incertidumbre, las estrategias comunicativas, los procesos de adaptación o la aculturación, hemos dedicado el tercer apartado del capítulo, que concluimos recogiendo las que son, a nuestro juicio, las principales aportaciones de tan diversos estudios a la CCI.

El capítulo 3 (*La competencia comunicativa intercultural*) abandona por un momento el enfoque interdisciplinar y profundiza en la proyección de la interculturalidad en la enseñanza de LE. Primero, se rastrean los antecedentes de la CCI en la competencia comunicativa (en adelante, CC), exponiendo cómo la primera se desliga de la segunda en un proceso paulatino que finaliza con la constitución de una competencia independiente. Posteriormente, se describen las áreas que cubre la CCI, así como sus implicaciones en nuestra disciplina, prestando especial interés a su dimensión crítica. Este apartado desemboca en el siguiente, cuyo objetivo es describir la estructura de la CCI, lo cual se lleva a cabo mediante el análisis de los modelos orientados, metodológicos y causales más representativos. Por otra parte, dada la influencia que ejercen en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, E/LE), el siguiente apartado se dedica al tratamiento de la CCI en los documentos de referencia del Consejo de Europa y del Instituto Cervantes. El capítulo finaliza con siete

asunciones teóricas sobre la CCI, las cuales condensan el marco teórico en el que se integra esta investigación.

El capítulo 4 (*Metodología*) se divide en dos secciones: en la primera, se analizan diferentes instrumentos de medición de la interculturalidad desde nuestra perspectiva de la CCI. Debido a que ninguno satisfacía los criterios establecidos en este trabajo, decidimos crear una herramienta *ad hoc* para esta tesis doctoral. El segundo apartado se dedica a la descripción de las cinco fases en las que se elaboró este instrumento, así como al proceso de administración en las diez universidades que colaboraron en la investigación.

El capítulo 5 (*Análisis de resultados*) recoge los principales hallazgos obtenidos en la investigación, organizados en torno a 16 hipótesis: las primeras siete se refieren a la estructura latente de la CCI, mientras que el resto aborda cómo influyen determinadas variables independientes en la valoración de las dimensiones de la CCI. Estos resultados son fruto de la participación de 663 informantes de 23 nacionalidades diferentes, todos ellos estudiantes de LE pertenecientes a universidades egipcias, italianas, británicas y españolas.

Finalmente, en las *Conclusiones* sintetizamos las principales aportaciones y resultados de esta tesis doctoral. A pesar de que se ha optado por finalizar cada capítulo con unas conclusiones parciales, consideramos que este capítulo proporciona una visión holística e integradora de la contribución que esta tesis doctoral puede aportar al estudio de la CCI.

Por último, hemos de reconocer que esta tesis doctoral es también en sí misma un producto cultural, en el que, inevitablemente, trascienden aspectos de la propia cultura del investigador. Paradójicamente, los individuos que estudian la cultura o la comunicación intercultural no pueden hacerlo desligados de su identidad. A este respecto, entendemos que la estructura de este trabajo bien podría haber sido otra, ya que los temas aquí tratados están tan sumamente relacionados que frecuentemente las fronteras entre unos y otros no se establecen con claridad. Aunque hemos intentado aportar remisiones siempre que ha sido posible, es probable que no sean suficientes. No obstante, nuestra percepción es que se puede trazar una relación de causalidad a medida que avanzan los capítulos.

El origen de esta investigación fue una pregunta tan ingenua como inabarcable: ¿cómo afecta la cultura de una persona a su aprendizaje de LE? Pues bien, a pesar de que la rechazamos de inmediato y decidimos precisarla, cuando finalizó este trabajo nos dimos cuenta de que nunca la abandonamos por completo.

CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación hemos intentado destacar el papel que la interculturalidad desempeña en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). En el seno de nuestra disciplina, esta realidad se concibe bajo la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), aunque aún no se ha alcanzado un consenso entre los especialistas respecto a qué aspectos comprende esta competencia, cómo puede medirse o qué factores influyen en su desarrollo. Según van de Vijver y Leung (2009), esto se debe a dos motivos: por un lado, tanto la investigación en comunicación intercultural como en CCI son campos relativamente jóvenes, cuyas primeras fases de desarrollo se efectuaron principalmente desde el plano teórico; por otro, e íntimamente relacionado con lo anterior, el propio objeto de estudio implica unos requisitos metodológicos que no son sencillos de cumplir, como la validez externa de la muestra o la fiabilidad transcultural del instrumento.

De este modo, nuestra decisión fue profundizar en la CCI desde las dos perspectivas posibles: la teórica y la aplicada. Desde nuestro punto de vista, ambos enfoques no solo están relacionados, sino que consideramos que las asunciones teóricas deberían guiar las decisiones respecto a la investigación aplicada, puesto que, como afirma Fantini, la eficacia de cualquier instrumento de medición de la CCI depende, en primera instancia, “on the clarity of both its definition and conceptualization” (2009: 458).

Por lo tanto, en vez de abordar directamente la CCI, en primer lugar decidimos delimitar el concepto de “cultura” para, posteriormente, proceder de manera análoga con el de la comunicación intercultural (figura 55). Ambos procedimientos se efectuaron bajo el prisma de la enseñanza de LE. Una vez acotadas estas dos realidades, aplicamos este marco teórico a la descripción de la CCI, lo que nos permitió precisar este concepto de acuerdo a los intereses de esta investigación. En resumen: consideramos que no existe CCI sin comunicación intercultural, del mismo modo que esta no es posible sin “culturas”.

Así, una vez establecidas las asunciones teóricas respecto a la CCI, nos encontramos en disposición tanto de desarrollar el aparato metodológico de la investigación como de formular las hipótesis que probaríamos en la parte aplicada del

estudio. Finalmente, volvimos al punto de partida, ya que los resultados obtenidos servirían para concretar nuestra perspectiva teórica respecto a la CCI.

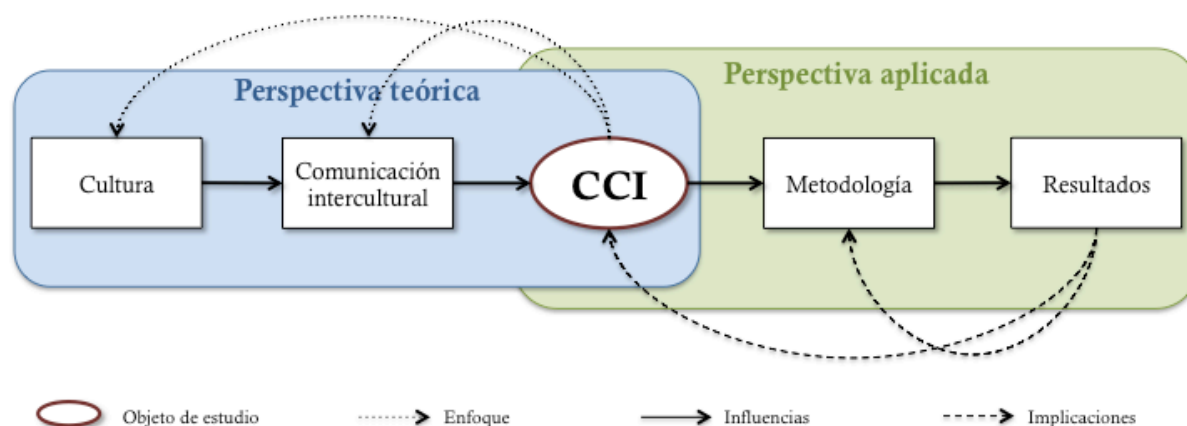


Figura 55. Procedimiento empleado en esta investigación. Fuente: elaboración propia.

1. La cultura

Desde que Tylor ([1871] 1975) propusiera la primera definición académica de la “cultura”, los esfuerzos por delimitar este concepto han sido tan numerosos como estériles. De acuerdo con Montes Pérez, “la mayoría de las teorías antropológicas²³³ que han fundado y que han dominado las principales líneas de investigación son esencialmente teorías de la cultura” (2012: 88). Sin embargo, lejos de llegar a un consenso, actualmente se asume que “la cultura lo abarca todo” (Kottak, 2006: 46), que todos los seres humanos tienen cultura y que esta es “infinitamente variable” (Grimson, 2001: 22).

Así, si aceptamos que todo es cultura, que todos tenemos cultura y que esta se caracteriza especialmente por su variabilidad, sugerimos que el foco no ha de situarse sobre qué es la cultura, sino sobre cómo se construye esta realidad y por qué es relevante para la enseñanza de LE. En nuestra opinión, Keesing (1974) proporciona dos ideas clave a este respecto: por un lado, diferenciar entre los enfoques “adaptacionistas”, esto

²³³ Por ejemplo, el evolucionismo (Morgan, [1877] 1971; Tylor, [1871] 1975), el particularismo histórico Boas ([1911] 1938), el configuracionismo (Benedict, [1934] 1971; Mead [1928] 1972, [1935] 1973), el funcionalismo (Malinowski, 1931 [1975], Radcliffe-Brown, [1952] 1986), el neoevolucionismo (White, [1959] 1975; Steward, [1955] 1972), el cognitivismo (Goodenough, [1971] 1975), el materialismo cultural (Harris, [1979] 1987) o la antropología simbólica (Geertz, [1973] 1992) (§ 1.1).

es, aquellos que abogan por preponderar la dimensión material de la cultura, y los “ideacionalistas”, o sea, entender la cultura principalmente como un sistema de ideas. Por otro lado, si se opta por un enfoque ideacionalista, el autor sugiere distinguir entre la “competencia cultural” del individuo, es decir, la teoría de cada persona sobre lo que los miembros de su comunidad piensan, creen y significan, de la “ejecución cultural”, o sea, la activación de dicha competencia²³⁴.

Desde nuestro punto de vista, la perspectiva ideacionalista proporciona una interpretación de la cultura más aplicable a nuestra disciplina que la adaptacionista. De esta manera, no cobran tanta importancia qué supuestas realidades definen a una cultura como qué valor le atribuyen los miembros de esa comunidad a los diferentes hechos. Asimismo, esta concepción admite la propia variabilidad interna de las culturas, puesto que toma al individuo como punto de referencia y, por lo tanto, da cabida a múltiples “competencias culturales” en una misma comunidad. Así, tenemos nuestra

Conclusión 1: Desde la perspectiva de la enseñanza de LE, definimos la cultura como los significados, modulados por las expectativas que posee el individuo fruto de su proceso de socialización y de experiencias anteriores, construidos durante la interacción de una persona con otros individuos o con el entorno.

En primer lugar, esta concepción de la cultura es simbólica, no materialista, por lo que no consiste en un repertorio de “contenidos culturales y socioculturales” (*cfr.* Instituto Cervantes, 2006; Soler-Espiauba, 2015). En este sentido, la importancia no radica en que exista una nueva realidad que defina a esa cultura –por ejemplo, el escrache–, sino en el significado que le atribuyen los individuos. Además, una realidad puede seguir existiendo y modificar su significado o que se le atribuyan otros nuevos –por ejemplo, la Puerta del Sol de Madrid–.

En segundo lugar, la cultura se concibe desde un punto de vista dinámico, puesto que los significados se construyen en la interacción. En este proceso influyen tanto la endoculturación del propio individuo como sus experiencias vitales, por lo que la cultura es tanto social como individual. Este hecho implica que no hay una única verdad respecto a, por ejemplo, la cultura española, sino múltiples interpretaciones. Así, independientemente de su procedencia, el profesor de LE no puede concebirse como un

²³⁴ Es inevitable trazar un paralelismo entre estos dos conceptos y la *competence* y *performance* chosmkianas.

modelo cultural, una fuente fiable que informa sobre una hipotética realidad, sino como un “cocreador” de significados. De hecho, el docente debería cuestionarse su propia visión de la cultura y ser consciente de que está transmitiendo solo una de las numerosas interpretaciones.

Por último, este enfoque destaca el papel de la comunicación, ya que los significados culturales se construyen en la interacción. En este sentido, no podemos obviar que “no language is culturally neutral. All natural languages (i.e. their users) constantly produce and reproduce culture (i.e. meaning)” (Risager, 2005: 189). Así, la propia realidad lingüística de los hablantes, su afectividad e incluso su competencia estratégica afectan a la construcción de estos significados culturales.

2. La comunicación intercultural

La comunicación intercultural es un fenómeno pluridimensional influido por diversos factores, tanto internos al propio sujeto como externos. Uno de los que más interés ha despertado en los investigadores es la propia variabilidad de las culturas, especialmente en lo concerniente a cómo valoran las distintas comunidades determinados aspectos de la realidad que se consideran universales, como la actitud ante lo desconocido, la tipología de las relaciones interpersonales o la gestión del tiempo y del espacio (Kluckhohn y Strodtbeck, 1961; Hofstede 1980, [1991] 1999; Triandis, 1995, 2001; Schwartz, 1992).

No obstante, la comunicación intercultural también se ve afectada por otras cuestiones que, a diferencia de las anteriores, no atienden a la colectividad sino al individuo, como la gestión de la ansiedad y de la incertidumbre en la interacción (Gudykunst, 1995, 2005), los procesos de adaptación (Oberg, 1960; Bennett, 1986; Kim, 2005), la identidad del sujeto (Collier y Thomas, 1988; Ting-Toomey, 2005b; Chen, 2009, 2012; Kim, 2008, 2012, 2015) o los diferentes modos de administrar la comunicación verbal y no verbal (Hall, [1959] 1989, [1966] 1973, 1976; Ting-Toomey y Kurogi, 1998; Ting-Tommey y Oetzel, 2002; Raga Gimeno, 2005; Kecskes, 2013).

Indudablemente, todos estos aspectos forman una red de conexiones que hacen de la comunicación intercultural un objeto de estudio complejo. Especialmente, cabe preguntarse cómo afectan a la actuación concreta del sujeto las características de la

comunidad a la que supuestamente pertenece, o, en otras palabras, cómo trascienden al proceso comunicativo las características de su cultura. No obstante, el concepto de cultura propuesto en esta tesis doctoral descarta definirla como una “propiedad colectiva”, una suerte de realidad inmutable que caracteriza a los miembros de una comunidad, sino que sugiere entender esta como los significados que construyen los individuos en la interacción, por lo que postulamos nuestra

Conclusión 2: Desde la perspectiva de la enseñanza de LE, definimos la comunicación intercultural como la interacción simbólica, afectada tanto por factores externos como internos a la comunicación, que tiene lugar entre dos o más individuos que perciben sus identidades culturales como pertenecientes a diferentes sistemas, cualesquiera que sean las dimensiones a las que afecten dichas diferencias.

En nuestra opinión, este enfoque de la comunicación intercultural es coherente con la aproximación antropológica de este trabajo de investigación. De nuevo, el epicentro es la persona, no las culturas en sí: “the focus has shifted from cultures as things to human beings as the social enactors of culture” (Dervin y Liddicoat, 2013: 6). En consecuencia, no definimos la comunicación intercultural desde la perspectiva de la supuesta cultura de una persona sino desde su identidad, decisión que enfatiza la individualidad, puesto que da cabida a mayores matices –etnia, sexo, grupo social, orientación sexual, religión, nacionalidad, etc.– y aporta mayor flexibilidad –por ejemplo, un sujeto puede o no identificarse con su nacionalidad o con su supuesta cultura–.

Por otra parte, tal y como hacíamos con la cultura, situamos la comunicación intercultural necesariamente en un contexto interactivo, es decir, para que exista comunicación intercultural debe haber interacción entre individuos: “people –not cultures– interact” (Spitzberg, 2012: 424). Esto no es una cuestión baladí, ya que muchos de los estudios que abordan la comunicación intercultural lo hacen desde el contraste de las culturas (*cfr.* Hall, [1959] 1989, [1966] 1973, 1976; Hofstede 1980, [1991] 1999; Trompenaars y Humpden-Turner, 1997; Lewis, [1996] 2006; etc.). De esta manera, afirmamos la

Conclusión 3: El objeto de estudio de la comunicación intercultural es el individuo, no la cultura, por lo que rechazamos el enfoque comparativo transcultural como una metodología adecuada para explicar el fenómeno de la comunicación intercultural.

Por último, las propuestas del relativismo lingüístico y cultural (Boas [1911] 1938; Sapir, [1924] 2008, [1929b] 2008, [1933] 2008; Whorf, [1956] 1971; Lucy, 1992a, 1992b; Gumperz y Levinson, 1996; Everett, 2005) han ejercido una influencia notoria en el estudio de la comunicación intercultural²³⁵. Según Duranti, esta idea resulta atractiva “especialmente por el hecho de que trata de temas epistemológicos que son centrales en el estudio de las prácticas culturales” ([1997] 2000: 96). Sucintamente, la principal disquisición epistemológica que ilustran las teorías relativistas es la atención a lo particular frente a lo universal, a lo específico en lugar de a lo común.

Desde nuestro punto de vista, el estudio de los rasgos distintivos de una lengua/cultura no es condición suficiente para explorar la comunicación intercultural. Como se ha expuesto anteriormente, no concebimos la cultura como una entidad, sino como unos significados en construcción permanente que dependen del individuo y, por ende, de su identidad. Si esto es así, ¿deberían hallarse las diferencias en cada uno de los individuos que forman parte de cada interacción? Y, más importante aún, ¿qué utilidad tendría este análisis, si no permite predecir ningún efecto en las situaciones posteriores a las que se enfrente una persona, ya que los sujetos serían otros y, por tanto, también sus diferencias? Si, por el contrario, decide atenderse a los rasgos específicos de la supuesta colectividad, consideramos que, entonces, el estudio deviene en un enfoque comparativo transcultural, lo cual se aleja de los presupuestos de la comunicación intercultural. Con base en lo expuesto, concluimos que

Conclusión 4: La comunicación intercultural se lleva a cabo a pesar de las diferencias entre los individuos, no gracias a ellas. Por lo tanto, una retórica de lo particular es insuficiente para explicar este fenómeno, ya que, en última instancia, la comunicación intercultural siempre necesitará de una retórica de lo común.

²³⁵ Por ejemplo, Hall, quien es considerado el fundador de esta disciplina, reconoce la influencia que tuvieron en su obra las teorías relativistas (*cfr.* Hall, 1976).

3. La competencia comunicativa intercultural

En este trabajo de investigación se ha optado por la distinción entre la CCI y la competencia intercultural, ya que, de acuerdo con Byram, la primera “combines the use in recent decades of the concept of ‘communicative competence’ in another language with ‘intercultural competence’” (2012a: 87). Así, consideramos que la CCI es más congruente con la realidad de nuestra disciplina, ya que pone de relieve el valor de la lengua en la interacción, aspecto que relegaban a un segundo plano otras teorías generales de la comunicación intercultural elaboradas desde ámbitos ajenos a la enseñanza de LE, como la FNT (Ting-Toomey y Kurogi, 1998; Ting-Toomey y Oetzel, 2002), la AUM (Gudykunst, 1995, 2005), la INT (Ting-Toomey, 2005b), la CCAT (Kim, 2005) o el modelo DMIS (Bennett, 1986)²³⁶.

De un modo muy general, podemos definir la CCI como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural” (DTCELE, s. v. *competencia intercultural*²³⁷). Como puede observarse, para valorar la extensión de la CCI es necesario precisar qué se entiende por “comunicación intercultural”. Anteriormente, definimos este fenómeno como la interacción simbólica que ocurre entre dos o más individuos que perciben sus identidades como diferentes, y concluimos que su estudio debería fundamentarse en los aspectos comunes a los sujetos, no en las diferencias.

De esta manera, entendemos que los hablantes no poseen tantas competencias comunicativas interculturales como identidades diferentes perciban, sino que la CCI moviliza recursos “válidos para cualquier lengua y cultura” (Candelier *et al*, 2013: 22), o, en otras palabras, “more abstract categories and generalizable skills” (Bennett, 1998: 9). Además, si la CCI se ejecuta en la interacción con otras personas, definimos esta no solo como una habilidad, sino también como una impresión que se genera debido a la identidad y a la actuación concreta del individuo: “the impression of competence (by self

²³⁶ FNT: *Face Negotiation Theory*; AUM: *Anxiety/Uncertainty Management*; INT: *Identity Negotiation Theory*; CCAT: *Cross-Cultural Adaptation Theory*; DMIS: *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*.

²³⁷ Paradójicamente, aunque en la definición se citen varias veces los trabajos de Byram, el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (DTCELE) recoge exclusivamente el término ‘competencia intercultural’. No obstante, la descripción de esta competencia no difiere en exceso de la interpretación más compartida sobre la ‘competencia comunicativa intercultural’.

or coactor) is a partial function of actor motivation, knowledge, and skills” (Spitzberg, 1989: 260). Por lo tanto, concluimos que

Conclusión 5: La CCI es tanto una capacidad como una impresión. En cuanto capacidad, supone la activación y movilización de recursos universales. En cuanto impresión, implica la valoración que efectúan los participantes sobre ellos mismos y sobre los demás.

Por otro lado, tanto si se refieren a la competencia intercultural, como si lo hacen a la CCI, existe consenso en el ámbito académico respecto a que esta competencia se conforma por las dimensiones afectiva, cognitiva y procedimental (Chen y Starosta, 2000; Fantini, 2000, 2006; Deardorff, 2006; Ang y Van Dyne, 2008; Borghetti, 2011, 2013; Huber y Reynolds, 2014; Council of Europe, 2016; entre otros). Igualmente, en cuanto al plano cognitivo, existe acuerdo en considerar que “understanding objective culture may create knowledge, but it doesn’t necessarily generate competence” (Bennett, 1998: 3). Es decir, el dominio de saberes factuales sobre la supuesta cultura meta no garantiza el desarrollo de la CCI en los discentes, aspecto que contrasta con la tradición de la enseñanza de E/LE y de los documentos de referencia (*cf.* capítulos 10 y 11 del PCIC). Por todo ello, postulamos nuestra

Conclusión 6: Es necesaria la enseñanza explícita de la CCI en las clases de LE, mediante un proceso de reflexión, análisis e interpretación de otras realidades que tome en consideración la identidad del estudiante. Así, la labor del docente no ha de consistir en facilitar conocimientos específicos de una comunidad, sino en fomentar el desarrollo de estrategias afectivas, procedimentales y cognitivas que permitan al estudiante enfrentarse a dichas realidades y construir y/o afirmar su propia identidad.

No obstante, la revisión de la literatura sugiere que aún solo tenemos un conocimiento superficial de la estructura de la CCI. Pese a que se han postulado multitud de modelos teóricos, no hay acuerdo respecto a qué componentes constituyen cada una de las dimensiones de esta competencia. A este respecto, Spitzberg y Chagnon (2009) recopilan más de 300 constructos teóricos diferentes, los cuales utilizan

nomenclaturas distintas y aluden a conceptos de muy diversa índole. Ahora bien, la mayoría de estos modelos no se han confirmado empíricamente, por lo que su validez es cuestionable (van de Vijver y Leung, 2009). Es más, esta abundante producción teórica contrasta con la escasez de modelos metodológicos aplicables a la enseñanza de LE, aunque algunos, como el MetMIC (Borghetti, 2011, 2013), contribuyen a suplir esta carencia de nuestra disciplina. Así pues, sugerimos la

Conclusión 7: La investigación sobre la CCI debería avanzar al menos en dos direcciones: por un lado, identificar qué componentes vertebran esta competencia; por otro, desarrollar modelos que posibiliten su integración en la práctica docente. Cuanto más se aproxime la disciplina al primero, más plausible será satisfacer el segundo.

Finalmente, si se acepta la cultura como un proceso de construcción de significados en el que el individuo vuelca tanto su proceso de socialización como sus experiencias anteriores, que la comunicación intercultural es una interacción simbólica en la que juegan un papel relevante las identidades de los sujetos, y que la CCI activa y moviliza recursos afectivos, entonces la enseñanza de esta competencia implica la “acción política” del estudiante (Guilherme, 2002; Phipps y Guilherme, 2004; Byram, 2009; Huber y Reynolds, 2014; Council of Europe, 2016). De este modo, los supuestos del “hablante intercultural” (Byram y Zarate, 1994; Kramsch [1998] 2001) o del “tercer espacio” (Kramsch, 1993, 1998; Bhabha, 1994; Liddicoat, Crozet y LoBianco, 1999; Feng, 2009) fomentan una imparcialidad que no se encuentra en consonancia con los presupuestos del “post-interculturalismo”: “post-intercultural education is very different in the sense that it is based on a critical, socioconstructivist and anti-essentialist understanding of the ‘intercultural’” (Dervin, 2015: 72). En conclusión,

Conclusión 8: Ni la CCI ni su proceso de enseñanza pueden ser asépticos, por lo que una de las principales implicaciones pedagógicas de esta competencia debe ser el empoderamiento del discente mediante el desarrollo de su juicio crítico respecto a las realidades.

4. Metodología de la investigación en competencia comunicativa intercultural

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la investigación en CCI es la medición de esta competencia (van den Vijver y Leung, 2009; Perry y Southwell, 2011; Borghetti, 2015). Pese a que existen voces en contra y a favor de su medición, especialmente en lo relativo a la evaluación (*cf.* Sercu, 2004, 2010; Fantini, 2012a, 2012b; Landone, 2013; Matsumoto y Hwang, 2013; Zotzmann, 2015; Deardorff, 2016; Borghetti, 2017), lo cierto es que multitud de investigadores han dedicado sus esfuerzos a desarrollar instrumentos de este tipo –en su revisión sobre el estado de la cuestión, Fantini (2006: 87-94) recoge más de 80 herramientas diferentes–.

Sin embargo, se debe destacar que no todas ellas se elaboran bajo el mismo enfoque ni comparten objetivos. De todos los instrumentos analizados en este trabajo de investigación, solo el SILC, el AIC y el INCA²³⁸ se desarrollan en el seno de la enseñanza de LE. Esto implica que mientras estas tres tratan de capturar la CCI, el resto se enfoca hacia fenómenos más generales de la interculturalidad, ya sea esta la sensibilidad, la efectividad, la inteligencia cultural o la adaptación a otros entornos. Debido a esta diversidad en cuanto al enfoque de las herramientas, es posible observar diferencias intrínsecas a los instrumentos: por un lado, mientras algunos abordan solo una de las dimensiones de la CCI (CCAI, IDI, ISS, MPQ, ICAPS, SILC o IES), otros la miden holísticamente (INCA, AIC, CQS); por otro, unos incluyen recursos lingüísticos y comunicativos (SILC, INCA, AIC, CQS o IES), en cambio, otros no atienden a esta realidad de la CCI (ICSI, ISS, MPQ, ICAPS). Por otra parte, de todos ellos solo unos pocos han mostrado su validez y fiabilidad transcultural (IDI, MPQ, ICAPS y CQS)²³⁹. Por consiguiente,

Conclusión 9: Hay una ausencia de instrumentos que midan la interculturalidad desde la perspectiva de la enseñanza de LE, esto es, que atiendan a las tres dimensiones de la CCI, que incorporen la realidad lingüística y comunicativa de la

²³⁸ SILC: *Strategies Inventory for Learning Culture*; AIC: *Assessing Intercultural Competence*; INCA: *Intercultural Competence Assessment*.

²³⁹ CCAI: *Cross-Cultural Adaptability Inventory*; IDI: *Intercultural Developmental Inventory*; ISS: *Intercultural Sensitivity Scale*; MPQ: *Multicultural Personality Questionnaire*; ICAPS: *Intercultural Adjustment Potential Scale*; IES: *Intercultural Effectiveness Scale*; CQS: *Cultural Intelligence Scale*; ICSI: *Intercultural Sensitivity Inventory*.

interacción intercultural y de la comunicación intercultural y que formulen los ítems como recursos universales.

Debido a que ninguno de los instrumentos satisfizo los criterios establecidos en este trabajo, formulados de acuerdo a la perspectiva teórica concerniente a la cultura, la comunicación intercultural y la CCI postulada en esta tesis doctoral, fue necesario crear un cuestionario *ad hoc* que fuera aplicable al trabajo de campo de esta investigación.

5. Estructura de la competencia comunicativa intercultural

El cuestionario elaborado para esta tesis doctoral se constituye de dos partes: la primera es una escala Likert de 5 puntos y 97 ítems, los cuales se formulan como recursos universales de las dimensiones procedimental, afectiva y cognitiva (Escala de Recursos Interculturales, en adelante, ERI); la segunda es un cuestionario con preguntas de carácter sociodemográfico. En el periodo comprendido entre diciembre de 2015 y marzo de 2017, este instrumento fue administrado a 663 estudiantes de LE de 10 universidades distintas, en sus versiones en español, árabe, italiano e inglés.

En el total de los participantes hay representación de 23 nacionalidades, aunque predominan la egipcia ($N = 289$), la española ($N = 124$), la italiana ($N = 129$) y la británica ($N = 83$). El rango de edad comprende entre 18 y 72 años ($M = 21.82$; $DE = 5.15$), y las mujeres representan el 77,7% ($N = 515$) de la muestra. El 12,8% de los participantes poseían algún título universitario en el momento de la encuesta ($N = 84$).

El análisis por componentes principales (*Principal Component Analysis*, en adelante PCA, por sus siglas en inglés) arroja una estructura de nueve componentes, los cuales explican un 44,84% de la varianza total. Consideramos que se trata de un resultado satisfactorio, ya que si lo comparamos con otros estudios exploratorios desarrollados con estudiantes de una sola nacionalidad (Chen y Starosta, 2000; Matsumoto *et al.*, 2001; Portalla y Chen, 2010; van der Zee y van Oudenhoven, 2000) aporta un porcentaje de varianza explicada superior y, desde nuestro punto de vista, una solución conceptualmente más clara.

Por otra parte, de acuerdo a los criterios establecidos en el estudio, la escala final se compone de 43 ítems y presenta un coeficiente de fiabilidad alto, $\alpha = .85$, por encima del

umbral que sugieren Nunally (1978), Huh, Delorme y Reid (2006) o Field (2009), y en un rango intermedio entre un resultado “bueno” ($\alpha > .80$) y “excelente” ($\alpha > .90$), según George y Mallery (2003). Por lo tanto, si se acepta que esta estructura condensa la percepción de los estudiantes de lenguas de su CCI, la escala goza de la consistencia interna suficiente como para replicarse en otros estudios.

En cuanto a las realidades que aprehende cada uno de los componentes, con base en los ítems que los definen, hemos decidido denominarlos, en orden de mayor a menor varianza explicada: *conciencia sobre la identidad cultural, disposición hacia la interacción intercultural, apertura hacia la interacción intercultural, autoconfianza en la interacción intercultural, conocimientos sobre cultura comunicativa, estrategias de implicación en la interacción intercultural, empatía hacia otras culturas, estrategias de planificación de la comunicación intercultural y estrategias de descentramiento en la interacción intercultural.*

La *conciencia sobre la identidad cultural* emerge como el factor que más varianza explica (17,08%) además de obtener un coeficiente de fiabilidad alto, $\alpha = .80$, lo que indica una considerable consistencia interna. Estos resultados implican que este componente es el que más información nos aporta respecto a cómo perciben los estudiantes de LE su CCI, o, en otras palabras, si atendemos a cómo valora un individuo su conciencia sobre la identidad cultural, tendremos una visión más cercana respecto a su percepción de la CCI que si eligiéramos cualquier otro componente.

A este respecto, hemos de destacar que ninguno de los instrumentos de medición de la interculturalidad que mayor validez han demostrado en su aplicación transcultural aborda esta dimensión (*cf.* IDI, MPQ, ICAPS y CQS). Así mismo, ninguna de estas herramientas aprehende la CCI, sino aspectos de ella, como la “sensibilidad intercultural” (IDI, Hammer, Bennett y Wiseman, 2003), la “eficacia multicultural” (MPQ, van der Zee y van Oudenhoven, 2000), la “adaptación a otro entorno” (ICAPS, Matsumoto *et al*, 2001) o la “inteligencia cultural” (CQS, Early y Ang, 2003). Por todo ello, concluimos que

Conclusión 10: La conciencia del individuo sobre su identidad cultural es un componente clave de la CCI, hasta el punto de que es el aspecto que mayor información nos aporta sobre cómo perciben los estudiantes su CCI. La ausencia de instrumentos, elaborados al margen de la enseñanza de LE, que midan esta

realidad, sugiere la necesidad de que nuestra disciplina explore en mayor profundidad las implicaciones de este componente en el desarrollo de la CCI y su lugar en la docencia.

Estos resultados también respaldan nuestros presupuestos teóricos, docentes y metodológicos. En cuanto a los primeros, apoyan nuestra sugerencia de tomar la identidad del individuo como el punto de referencia para analizar la comunicación intercultural (*cf.* conclusión 2). Respecto a la docencia, reafirman la necesidad de trasladar el foco de la enseñanza de la CCI de la cultura meta al individuo, concibiendo que la labor del docente ha de ser la de facilitar el desarrollo de estrategias que permitan al estudiante construir y/o afirmar su propia identidad (*cf.* conclusión 6). Finalmente, en cuanto a la metodología, ponen de manifiesto la ausencia de instrumentos que midan la interculturalidad desde la perspectiva de la enseñanza de LE (*cf.* conclusión 9).

El componente 5 de la estructura latente de la CCI es *conocimientos sobre cultura comunicativa* (3,23% de varianza explicada, $\alpha = .75$). Es el único de los 9 que se vincula con el dominio de saberes factuales, aunque ha de precisarse que todos los ítems que definen esta realidad implican interacción –comunicación– e interpretación o negociación de los significados. Asimismo, ninguno de los componentes se constituye por ítems relacionados con la “cultura material” (Grupo CRIT, 2003, 2006; Raga Gimeno, 2005), con los “referentes culturales” (Instituto Cervantes, 2006) o con la “cultura con C, c o k” (Miquel y Sans, [1992] 2004). Con base en estos resultados, concluimos que

Conclusión 11: Los estudiantes de LE no perciben el dominio sobre conocimientos declarativos desconectados del propio proceso comunicativo como una realidad intrínseca a la CCI. De este modo, la adquisición de este tipo de conocimientos específicos sobre una comunidad no influye en la propia competencia, por lo que no parece adecuado priorizar este tipo de saberes en la enseñanza de la CCI (*cf.* conclusión 6).

Por otra parte, los 9 componentes, a excepción de la *empatía hacia otras culturas*, se definen por recursos que *a priori* pertenecen a una única dimensión de la CCI. Esta coherencia nos invita a postular tanto que los estudiantes de LE discriminan

adecuadamente entre actitudes, destrezas y conocimientos, como que la estructura que arroja el PCA especifica las áreas que comprende cada una de las dimensiones. No obstante, hay componentes que muestran una mayor relación y consistencia que otros.

En este sentido, consideramos necesario subrayar que los tres componentes relacionados con la dimensión procedimental, esto es, *estrategias de implicación en la interacción intercultural*, *estrategias de planificación de la comunicación intercultural* y *estrategias de descentramiento en la interacción intercultural*, son el 6, 8 y 9 de la estructura latente de la CCI, es decir, tres de los cuatro que menor porcentaje de varianza explican (2,71%, 2,10% y 2,00%, respectivamente²⁴⁰). Igualmente, estos componentes son los que menor coeficiente de fiabilidad presentan ($\alpha = .62$, $\alpha = .65$ y $\alpha = .65$, respectivamente), valores que se sitúan o bien en el límite de lo aceptable en análisis exploratorios (Huh, Delorme y Reid, 2006) o bien por debajo (Nunnally, 1978; Field, 2009). Estos resultados, además, no pueden atribuirse al número de recursos que define cada componente, puesto que otros con el mismo número de ítems o incluso menos obtienen un alpha de Cronbach superior. Aunque otras investigaciones basadas en escalas Likert han postulado una posible estructura respecto a las estrategias interculturales (Cohen *et al.*, 2005; Ang y van Dyne, 2008; Portalla y Chen, 2010), estos estudios o bien atendían exclusivamente a esta dimensión, o bien no incluían destrezas que no fueran comunicativas. Así, postulamos nuestra

Conclusión 12: La dimensión procedimental supone un reto para la investigación mediante cuestionarios de autoevaluación, hecho que se puede deber a que esta metodología no captura correctamente estas realidades o a que en la especialidad aún no se ha definido esta dimensión de un modo preciso y es demasiado heterogénea.

Por último, en cuanto al contenido de cada uno de estos tres componentes, sobresale el hecho de que solo uno se vincule con estrategias comunicativas, puesto que cabría esperar que, dada la naturaleza interactiva de la comunicación intercultural y de

²⁴⁰ En este punto hemos de recordar que si, basándonos en el gráfico de sedimentación, hubiéramos optado por extraer solo 6 componentes, solo 1 de ellos sería de naturaleza procedimental, el cual aprehendería una realidad muy próxima a las *estrategias de planificación de la comunicación intercultural*.

la CCI, emergieran más factores que aprehendieran recursos de este tipo²⁴¹. Respecto a los otros dos componentes, las *estrategias de planificación de la comunicación intercultural* corroboran la idea de que el desarrollo de la CCI es longitudinal y se ve influido por las experiencias vividas por el individuo (*cf.* Bennett, 1986; Fantini, 1997; Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Deardorff, 2006; Council of Europe, 2018; entre otros); mientras que las *estrategias de descentramiento en la interacción intercultural* apoyan la concepción tanto de la cultura como significados construidos durante la interacción (*cf.* conclusión 1) como de la comunicación intercultural como interacción simbólica (*cf.* conclusión 2).

6. Influencia de variables externas en la competencia comunicativa intercultural

En aras de comprobar la influencia de determinadas variables externas a la CCI, se efectuó un análisis de regresión lineal múltiple (en adelante, ARLM) para cada uno de los 9 componentes que arroja el PCA, siendo las variables independientes o predictores las siguientes: sexo, nivel de estudios, nacionalidad, número de lenguas habladas, nivel de competencia plurilingüe, experiencia del individuo en el extranjero, número y tipología de identidades que reconoce el sujeto y grado de multiculturalidad del entorno en el que habitualmente interactúa el estudiante.

En términos generales, el poder predictivo de los modelos varía en función del componente analizado: los modelos explican un alto porcentaje de varianza en la *disposición* y en la *empatía* ($R^2 = .29$ y $R^2 = .30$, respectivamente); un porcentaje inferior para la *conciencia*, la *autoconfianza*, los *conocimientos sobre cultura comunicativa* y las *estrategias de planificación* ($R^2 = .12$, $R^2 = .13$, $R^2 = .14$, y $R^2 = .15$, respectivamente) y un porcentaje escaso en lo relativo a la *apertura*, las *estrategias de implicación* y las *estrategias de descentramiento* ($R^2 = .08$, $R^2 = .06$ y $R^2 = .06$, respectivamente). A nuestro juicio, estos resultados ilustran la complejidad de establecer relaciones causales en cuanto a la CCI, ya que ponen de manifiesto que en determinadas realidades de esta competencia hay

²⁴¹ Por ejemplo, no forman parte de la estructura que los estudiantes perciben respecto a su CCI recursos como: “utilizo los mismos gestos, distancias, posturas o contacto visual que cuando hablo con gente de mi cultura”; “pido ayuda a mis interlocutores cuando dicen algo que no entiendo (que repitan, simplifiquen lo que han dicho, etc.)”, “evito las expresiones y las palabras ambiguas o difíciles de comprender”, “ignoro los gestos, las posturas o las miradas que no entiendo”, “mantengo mi estilo comunicativo, por ejemplo, si yo hablo de manera formal lo conservo aunque ellos hablen de manera más coloquial” o “emito señales a mi interlocutor para que sepa que estoy prestando atención”.

variables que, pese a que teóricamente se asume su influencia en la CCI, empíricamente no parecen ejercer un efecto notorio en ella.

En lo concerniente al poder predictivo de cada uno de estos regresores, sobresale por encima del resto el entorno del estudiante, ya que, excepto en las *estrategias de descentramiento*, se observa una influencia estadísticamente significativa en todos los componentes de la CCI. Es decir, independientemente del resto de las variables, cuanto más contacto tenga un individuo con personas de otras culturas en su vida diaria, más positivamente percibe su CCI. Es más, esta variable es la que más afecta a la valoración de la *conciencia sobre la identidad cultural* [$b = 0.08$, $t(558) = 3.65$, $p < .001$], componente que, hemos de recordar, es el que más varianza explica de todos los que conforman la estructura latente de la CCI.

Sin embargo, según nuestros resultados, ha de destacarse que ejerce un mayor peso en la valoración de los aspectos relacionados con la dimensión afectiva –*disposición, autoconfianza y empatía*– y cognitiva –*conciencia sobre la identidad cultural y conocimientos sobre cultura comunicativa*– que en las estrategias. En suma, estos hallazgos se muestran en sintonía con los aportados por Arasaratnam (2006) y se oponen a los resultados de Bhawuk y Brislin (1992), quienes afirman que no existe relación significativa entre la multiculturalidad del entorno del individuo y su sensibilidad intercultural.

La influencia del entorno del estudiante sobre la valoración de la CCI contrasta con el escaso poder predictivo de la experiencia en el extranjero del individuo, ya que esta solo tiene un peso diferencial en la *conciencia sobre la identidad cultural* [$b = 0.09$, $t(271) = 2.47$, $p < .01$] y en los *conocimientos sobre cultura comunicativa* [$b = 0.12$, $t(271) = 2.78$, $p < .01$]. Es decir, a diferencia de lo que esperábamos, si se tienen en cuenta el resto de variables, que un individuo haya salido más o menos veces de su país o que haya vivido largas temporadas en el extranjero no afecta a cómo valora ni los recursos interculturales afectivos ni los procedimentales. Estos resultados coinciden con la opinión de otros especialistas, quienes consideran que vivir en un país extranjero no es condición suficiente para adquirir una actitud intercultural (Abdallah-Preteille, 1999; Dervin, 2008; IEREST, 2015), pero se oponen a la premisa de que las estancias en el extranjero afectan positivamente a la frecuencia de uso de estrategias interculturales (Paige, Cohen y Shively, 2004; Cohen et al., 2005). Así, con base en estos resultados, concluimos que

Conclusión 13: Para el desarrollo de la CCI del individuo es más positivo interactuar habitualmente con miembros de otras comunidades culturales, aunque sea en el propio país, que viajar frecuentemente al extranjero o pasar largas temporadas en un país ajeno al propio.

Conclusión 14: La experiencia en el extranjero, por sí sola, no supone el desarrollo de una actitud intercultural hacia los miembros que se perciben como diferentes, por lo que hay indicios para considerar que es necesaria una enseñanza explícita de esta dimensión (*cf.* conclusiones 6 y 8).

Por lo que respecta a las dos variables relacionadas con el dominio lingüístico del estudiante, “número de LE” que conoce y “nivel de competencia plurilingüe”, la primera no tiene peso estadísticamente significativo en ninguno de los componentes de la CCI. Es decir, que un individuo hable más o menos LE no ejerce influencia en cómo valora las diferentes dimensiones de la CCI. En cambio, los resultados muestran que a mayor nivel de competencia plurilingüe del estudiante, mayor valoración de la *conciencia sobre la identidad cultural* [$b = 0.11$, $t(558) = 2.31$, $p < .05$] y de los *conocimientos sobre cultura comunicativa* [$b = 0.13$, $t(558) = 2.51$, $p < .05$]. Como cabría esperar, el aprendizaje de LE influye positivamente en el dominio de una persona sobre aquellos aspectos que diferencian a las comunidades culturales en la comunicación.

Consideramos que es importante enfatizar que ninguna de las variables lingüísticas influye en las estrategias y en las actitudes interculturales del individuo. Respecto a la primera, hipotetizamos que el dominio de LE afectaría positivamente al menos a las destrezas de índole lingüística y comunicativa, como las *estrategias de implicación en la comunicación*. De hecho, aunque el PCA no arroje tal componente, si consideramos todas las destrezas comunicativas incluidas en la escala como una única variable²⁴² –por ejemplo, “estrategias lingüísticas y comunicativas”–, tampoco se halla que el número de LE o el nivel de competencia plurilingüe ejerzan un peso estadístico significativo ([$b = 0.01$, $t(558) = 0.23$, $p > .05$] y [$b = 0.02$, $t(558) = 0.09$, $p > .05$], respectivamente). Es más, la correlación entre estas y las “estrategias lingüísticas y comunicativas” es muy débil, $r = .08$, $p > .01$ y $r = .09$, $p > .01$, respectivamente. En lo relativo a la *disposición*, la *apertura* o la *autoconfianza*, nuestros resultados coinciden con los de Bhawuk y Brislin

²⁴² Es decir, las 14 destrezas comprendidas entre el ítem 15 y el 28, ambos incluidos (§ 4.3.)

(1992), quienes no hallan influencia del número de LE que habla una persona sobre su sensibilidad intercultural. Por nuestra parte, sugerimos que este hecho puede deberse bien a que la enseñanza de LE no tiene capacidad para influir en realidades afectivas, o bien a que las metodologías actuales aún no han integrado este enfoque pedagógico en la docencia (*cfr.* conclusiones 6, 8 y 14). En definitiva,

Conclusión 15: El nivel de competencia plurilingüe de un estudiante es un predictor más eficaz de la percepción que tiene sobre su CCI que el número de LE que domina.

Conclusión 16: El dominio lingüístico del discente –en concreto, el nivel de competencia plurilingüe– solo influye positivamente en los componentes cognitivos de la CCI, lo que podría implicar que la CC es un tipo de *saber* más, diferenciado de los *saber hacer* y *saber ser*.

Conclusión 17: Dada la relevancia de la identidad del individuo en la comunicación intercultural y en la CCI, así como el efecto estadísticamente significativo que ejerce el dominio de LE en la *conciencia sobre la identidad cultural* del estudiante, la enseñanza de LE debe fomentar este aspecto en su práctica diaria (*cfr.* conclusiones 2, 6 y 10).

En lo concerniente a la nacionalidad de los participantes, encontramos diferencias estadísticamente significativas en varios de los componentes, destacando entre todos ellos la *disposición hacia la interacción intercultural*, la *empatía hacia otras culturas* y las *estrategias de planificación de la comunicación intercultural*. La valoración de los egipcios²⁴³ de las dos primeras es notoriamente inferior a la del resto de participantes²⁴⁴. Por ejemplo, si el resto de variables se mantienen constantes, los estudiantes italianos puntúan en la empatía de media 9 décimas más que los egipcios, los españoles 9,6 más y los británicos

²⁴³ Recordamos que la categoría de referencia para esta variable “dummy” es la nacionalidad egipcia, puesto que es el grupo con mayor número de casos.

²⁴⁴ Comparados con los participantes egipcios, los italianos [$b = 0.56$, $t(558) = 5.54$, $p < .001$], los británicos [$b = 0.41$, $t(558) = 3.75$, $p < .001$] y los españoles [$b = 0.62$, $t(558) = 7.14$, $p < .001$] muestran una *disposición hacia la interacción intercultural* significativamente mayor. De manera análoga sucede con la *empatía hacia otras culturas*, los italianos [$b = 0.90$, $t(558) = 5.73$, $p < .001$], los británicos [$b = 1.18$, $t(558) = 7.03$, $p < .001$] y los españoles [$b = 0.96$, $t(558) = 7.10$, $p < .001$], valoran más positivamente este componente que los egipcios.

11,8 más. Sin embargo, el comportamiento respecto a las *estrategias de planificación* es el opuesto: los estudiantes italianos [$b = -0.74$, $t(558) = -6.18$, $p < .001$], británicos [$b = -0.56$, $t(558) = -4.42$, $p < .001$] y españoles [$b = -0.70$, $t(558) = -6.75$, $p < .001$] reconocen una frecuencia de uso significativamente inferior a los egipcios.

Una de las dimensiones más investigadas respecto a los valores de las culturas nacionales es la distinción entre comunidades individualistas y colectivistas (Hofstede, 1980, [1991] 1999; Schwartz, 1992; Triandis, 1995; Trompenaars y Humpden-Turner, 1997)²⁴⁵. Gudykunst (2005: 308), por ejemplo, postula que un incremento en el colectivismo de una comunidad implica una mayor distinción entre los miembros que forman parte del grupo y los extraños. Entendiendo que existe una proximidad entre la *disposición hacia la interacción cultural* –definida por ítems como “*me altero fácilmente cuando interactúo con personas de otras culturas²⁴⁶” o “*cuando estoy rodeado de gente de diferentes orígenes culturales siento que mis valores son amenazados”– y la *empatía hacia otras culturas* –“estoy dispuesto a distanciarme de mi identidad cultural para comprender mejor otras culturas” y “participo de la visión del mundo que tiene la gente de esa cultura aunque eso suponga dejar de lado la mía”–, decidimos comprobar la relación entre estos dos componentes de la CCI y el grado de individualismo/colectivismo de las culturas nacionales, tomando como referencia los últimos resultados publicados por Hofstede²⁴⁷ (s/f).

Tanto la *disposición* como la *empatía* están significativamente correlacionadas con el índice de individualismo ($r = .43$, $p < .001$ y $r = .46$, $p < .001$, respectivamente). Asimismo, el análisis de regresión lineal simple muestra que cuanto mayor es el grado de colectivismo de una comunidad, menor es la *disposición hacia la interacción con otras culturas* [$b = 0.01$, $t(622) = 11.83$, $p < .001$] y la *empatía hacia otras culturas* [$b = 0.22$, $t(622) = 13.04$, $p < .001$] de sus miembros. Aunque la *disposición* y la *empatía* se refieren a un individuo, mientras que la dimensión individualismo/colectivismo se aplica a una

²⁴⁵ Según Kagitçibasi (1997: 3-9), existen dos posibles razones para explicar el éxito de esta dimensión: por un lado, los conceptos individualista/colectivista no son exclusivos de la psicología, sino que, en su opinión, son pertinentes para todas las disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades. Por otro lado, esta distinción logra explicar diferencias culturales en una única dimensión, por lo que encajaría perfectamente con la ley de la parsimonia, o lo que es lo mismo, cuanto más se consiga explicar asumiendo menos causas –es decir, menos factores– mejor para la investigación.

²⁴⁶ Como se expuso en el capítulo 5, los ítems marcados con un asterisco (*) han de interpretarse en el sentido inverso, puesto que en la codificación se modificaron sus valores.

²⁴⁷ Según estos índices, la cultura nacional egipcia es colectivista (25/100), la británica (89/100) y la italiana (76/100) individualistas y la española se sitúa en un punto medio (51/100). Disponibles en <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries>.

comunidad, consideramos que hay indicios para considerar que estos valores de las culturas nacionales afectan a la percepción de la CCI de los estudiantes.

Por otro lado, postulamos que las diferencias observadas respecto a la frecuencia de uso de *estrategias de planificación* no se deben a las supuestas características de las culturas nacionales de los individuos, sino a que estas actúan como un mecanismo de compensación. Es decir, un estudiante con una relativa predisposición a interactuar con individuos de otras culturas tiende a utilizar más frecuentemente este tipo de estrategias de la CCI con el propósito de comunicarse eficaz y adecuadamente. Con base en estos resultados, concluimos que

Conclusión 18: Existen indicios para considerar que la identidad nacional del estudiante de LE afecta a su percepción de la CCI, especialmente en lo tocante a la valoración de los recursos afectivos, aspecto que puede influir en la integración del sujeto en otras comunidades (*cf.* conclusiones 5 y 8).

Conclusión 19: A pesar de que la educación “post-intercultural” tiende a desdibujar la influencia de las culturas nacionales y a promover una identidad líquida de los individuos (Dervin, 2010, 2015; Dervin y Tournebise, 2013, Zotzmann, 2015), metodológicamente debe considerarse, junto con el resto de identidades del sujeto, la influencia de su identidad nacional en la percepción de la CCI (*cf.* conclusiones 3 y 4).

Finalmente, el sexo de los participantes, su nivel de estudios y el número y tipología de las identidades culturales que reconocen los individuos muestran un poder predictivo menor que el resto de variables independientes. La distinción entre “estudiantes con y sin título universitario solo aporta diferencias estadísticamente significativas respecto al dominio de saberes factuales, esto es, *conocimientos sobre cultura comunicativa* [$b = 0.21$, $t(622) = 2.23$, $p < .01$]. Es decir, independientemente del resto de variables, los estudiantes titulados puntúan 2.1 décimas más en este componente que los que aún no poseen un título universitario.

Por otro lado, la inclusión de la variable “sexo” en los ARLM se debe a que consideramos que esta es otra de las múltiples identidades del individuo, por lo que entendemos que es relevante comprobar cómo afecta a la percepción de la CCI de los

estudiantes de LE. En total, se observan diferencias estadísticamente significativas en 5 de los 9 componentes de la competencia²⁴⁸, si bien es el predictor que menor influencia ejerce sobre estas dimensiones de la CCI y en ningún caso el valor supera las 2 décimas. No obstante, conviene destacar que, como tendencia general, los hombres valoran su CCI ligeramente por encima que las mujeres.

Respecto al número y tipología de las identidades culturales reconocidas por el individuo, sobresale el hecho de que ninguna de las dos variables muestren efectos estadísticamente significativos sobre la *conciencia sobre la identidad cultural* ($[b = 0.04, t(558) = 1.12, p > .05]$ y $[b = 0.01, t(558) = 0.10, p > .05]$, respectivamente). Así, por ejemplo, no se espera encontrar diferencias estadísticamente significativas entre una persona que solo se identifica con su cultura nacional y otra que lo hace con culturas regionales, religiosas y supranacionales. De hecho, atendiendo a la totalidad de los informantes, el número de identidades culturales y la *conciencia sobre la identidad cultural* se correlacionan muy débilmente, $r = .10, p < .05$, y la diferencia de medias entre aquellos cuya identificación es plural ($M = 3.90; EEM = 0.4$) y los que no lo es ($M = 3.81; EEM = 0.3$) no es estadísticamente significativa, $t(601) = -1.60, p > 0.5$.

En cambio, los resultados muestran que cuando aumenta el número de identidades culturales, aumenta la *apertura hacia la interacción intercultural* [$b = 0.06, t(556) = 2.13, p < .05$] y la *empatía hacia otras culturas* [$b = 0.14, t(558) = 2.62, p < .01$]. Igualmente, cuando un individuo se identifica con varias categorías culturales, se incrementa su *disposición hacia la interacción intercultural* [$b = 0.15, t(558) = 2.11, p < .05$] y su *empatía hacia otras culturas* [$b = 0.25, t(558) = 2.23, p < .05$]. Es interesante apreciar que tanto la *disposición* como la *empatía* son componentes a los que les afecta la cultura nacional del individuo (cfr. conclusión 18), por lo que una mayor pluralidad en cuanto a la identificación cultural del sujeto puede actuar como contrapunto a la influencia que ejercen las culturas colectivistas en estas dimensiones de la CCI. Por todo ello, resolvemos nuestras

²⁴⁸ Si el resto de las variables se mantienen constantes, los hombres puntúan de media 1.7 décimas más en la *conciencia sobre la identidad cultural* [$b = 0.17, t(558) = 2.73, p < .01$], 1.5 décimas más en la *autoconfianza en la interacción intercultural* [$b = 0.15, t(558) = 1.99, p < .05$], 2.0 décimas más en los *conocimientos sobre cultura comunicativa* [$b = 0.20, t(558) = 2.84, p < .01$] y 1.9 décimas más en las *estrategias de planificación de la interacción intercultural* [$b = 0.19, t(558) = 2.53, p < .05$] que las mujeres. En cambio, independientemente del resto de las variables, las mujeres obtienen de media 1.1 décimas más en la *apertura hacia la interacción intercultural* [$b = -0.11, t(556) = -2.10, p < .05$] que los hombres.

Conclusión 20: Las variables “sexo” y “nivel de estudios” son los regresores que menor poder predictivo muestran respecto a la percepción de la CCI.

Conclusión 21: Un individuo puede ser plenamente *consciente de su identidad cultural* sin necesidad de que esta sea más variada o plural. Sin embargo, la adscripción a diferentes identidades culturales sí afecta a la valoración de los recursos afectivos de la CCI, en concreto a las dimensiones denominadas *disposición hacia la interacción intercultural*, *apertura hacia la interacción intercultural* y *empatía hacia otras culturas*.

7. Limitaciones de este trabajo e investigación futura

Las aportaciones de este estudio están limitadas por diversas cuestiones. En primer lugar, uno de los objetivos fue construir un marco teórico que integrara la cultura, la comunicación intercultural y la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) coherentemente en la disciplina de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). A pesar de nuestros esfuerzos por incorporar investigaciones procedentes de diferentes contextos, la mayor parte de las referencias proviene de la tradición anglosajona y/o se desarrolla en lengua inglesa. A este respecto, consideramos que es necesario incorporar otros enfoques que permitan abordar el fenómeno de la comunicación intercultural de un modo más global, dando cabida especialmente a estudios asiáticos y africanos (Chen, 2009, 2012).

En esta tesis doctoral se ha tratado de abordar la CCI desde una perspectiva interdisciplinar, que comprende tanto a la lingüística como a la antropología, la psicología, la educación o las ciencias de la comunicación. Sin embargo, somos conscientes de que no hemos podido atender a todas las especialidades que comparten nuestro objeto de estudio, como la sociología o las ciencias políticas: “interdisciplinary efforts are needed to fully understand diversity in all its facets. The contribution of researchers from disciplines such as psychology, sociology, linguistics, education, and anthropology to our understanding of IC attests to this fact” (Arasaratnam, 2015: 303).

En cuanto a la parte aplicada de la investigación, los resultados se ven limitados debido al hecho de que los informantes solo representan una parte de la población. En este sentido, sería conveniente replicar en futuras investigaciones la estructura latente de la CCI con participantes de otras características. Asimismo, nuestro cuestionario

aprehende parcialmente la “competencia como impresión” (Spitzberg y Cupach, 1984; Spitzberg, 1983, 1997, 2012), ya que los ítems son valorados exclusivamente por el usuario, no por el interlocutor. Consideramos que sería interesante utilizar nuestra Escala de Recursos Interculturales (ERI) en estudios posteriores para medir también este aspecto de la CCI, así como para comprobar si existen diferencias en este procedimiento tanto en lo que respecta a los componentes de la CCI como a la influencia de las variables independientes.

Por último, según nuestros resultados, regresores como la experiencia en el extranjero o la identificación cultural muestran un poder predictivo escaso, por lo que sería conveniente reinterpretar estas variables en otros estudios, incorporar otras nuevas y profundizar en aquellas más significativas, como la multiculturalidad del entorno del estudiante o su nivel de competencia plurilingüe. Del mismo modo, nuestro instrumento presenta limitaciones para capturar adecuadamente las estrategias interculturales, aspecto que quizá pueda deberse a la propia metodología o a que la especialidad aún no ha definido de un modo preciso la dimensión procedimental. De cualquier manera, es necesaria más investigación respecto a este aspecto de la CCI.

En síntesis, con esta tesis doctoral han quedado al descubierto, por un lado, cuestiones de índole teórica en cuanto a los principales componentes de la CCI y a los factores que influyen en cómo perciben los estudiantes de LE su actuación concreta y, por otro, aspectos cruciales para la integración de la enseñanza explícita de esta competencia en nuestra disciplina.

Así, esperamos que se haya cumplido nuestro principal objetivo: contribuir a un mejor entendimiento de la articulación de la CCI por parte de los estudiantes, así como del papel que puede desempeñar la enseñanza de LE en su desarrollo.

The increase in interest in intercultural competence witnessed during the past decades has not led to a much better understanding of intercultural competency or to an adequate handling of methodological issues of such studies. The literature has produced a large number of frameworks, definitions, and approaches of intercultural competence. [...] The next step would be to put these to the test and to engage in more fundamental research on this complex construct. We are now in the stage where we are unable to decide which theories are well supported by empirical data, which frameworks should be modified, and which ones should be abandoned altogether (van de Vijver y Leung, 2009: 405).

SUMMARY & CONCLUSIONS

Since, after the Second World War, research on intercultural communication began around the US Foreign Service Institute (Rogers, Hart and Miike, 2002), the field has progressed in a multitude of directions. Sixty years have passed since the publication of what is considered its founding work²⁴⁹, *The Silent Language* (Hall, [1959] 1989), and what began as a contrastive and descriptive study of the most prominent characteristics of national cultures has become a paradigm in which concepts such as "identity", "interaction", "empowerment", "awareness" or "hybridity" emerge with force.

In this process, intercultural communication has come to be conceived not only as an independent science, but also as the object of study of multiple disciplines, such as anthropology, sociology, psychology, international relations, communication sciences, linguistics or education²⁵⁰. It is within the framework of these last two that this research is inserted, specifically in the foreign language teaching (hereinafter, FLT), a specialty in which the Intercultural Communicative Competence (hereinafter, ICC) condenses this phenomenon.

The interest of our discipline in intercultural communication lies in the fact that this is an intrinsic reality of the teaching process itself. Whether in immersion contexts or in the student's own country, with a homogeneous or heterogeneous group of students, interculturality is inevitable: "no language is culturally neutral. All natural languages (i.e. their users) constantly produce and reproduce culture (i.e. meaning)" (Risager, 2005: 189). Despite the notable advances that have been made in this field –for example, the integration of interculturality in the reference documents (Council of Europe, [2001] 2002, 2004, 2009a, 2009b, 2009c, 2016, 2018; Candelier et al., 2013; Instituto Cervantes, 2006)– there are still aspects in which research is necessary: the delimitation of the CCI's components, the identification of the factors that influence intercultural communication effectiveness or the substitution of the "informative" approach –the transmission of

²⁴⁹ Cf. Rodrigo Alsina (1999), Rogers y Steinfatt (1999) o Rogers y Hart (2002).

²⁵⁰ This idea will be present throughout the doctoral thesis, although we will go into detail in chapters 2 and 3. However, without intention of exhaustiveness, an example in this regard are the works of Hall ([1959] 1989, [1966] 1973, 1976), Hofstede (1980, [1991] 1999), Triandis (1995, 2001, 2004), Schwartz (1992), Tompenaars y Humpden-Turner (1997), Gudykunst (1995, 2005), Ting-Toomey (2005a, 2005b), Spitzberg (1983, 1989, 1997, 2012, 2015), Byram (1989, 1997, 2008, 2009, 2012a, 2012b), Bennett (1986, 1998), Kramsch (1993, 1998, 2006, 2011), Deardorff (2006, 2011), Dervin (2010, 2015) o Matsumoto *et al.* (2001, 2003).

factual knowledge about other culture– through the "formative" or "post-intercultural" approach –the development of the student's critical awareness and their empowerment– (Areizaga, 2001; Dervin, 2010, 2015).

The time is ripe for a new wave of intercultural competence studies that are guided by sound and rigorous research designs and methods. The first wave of publications was mainly conceptual; this wave has led to a rich database of conceptualizations and empirical results. However, past efforts should be integrated in more comprehensive, in-depth research on the various issues related to intercultural competence (van de Vijver y Leung, 2009: 415).

1. Objectives

The general objective of this research is to contribute to a better understanding of the integration of the ICC by the students, as well as the role that LE teaching can play in its development. In turn, this is broken down into three specific objectives: to create a coherent framework for the integration of culture and intercultural communication in the FLT, to identify the latent structure of the ICC according to the students' own perception and to check the influence of certain external variables in the assessment made by students of the ICC.

The first, to create a coherent framework for the integration of culture and intercultural communication in the FLT, is justified in the need to start from a precise conceptualization of both notions to address the research of the ICC, since we understand that there is a causal relationship between these three realities: the extent of ICC will depend to a large extent on how culture and intercultural communication are interpreted. Moreover, the research methodology will also be defined based on these decisions, since the instrument will capture what is considered relevant to the ICC.

The second and third objectives directly relate to the empirical and methodological part of this doctoral thesis. We define ICC, on the one hand, as a capacity that activates and mobilizes universal resources (Candelier et al., 2013; Council of Europe, 2016, 2018), and, on the other hand, as the impression generated by the participants' performance (Spitzberg, 1983, 1989, 1997, 2012; Spitzberg and Cupach, 1984), we try to clarify what realities of this competence emerge with greater force according to the perception of the students. Since it has traditionally been assumed that the ICC is composed of the affective, cognitive and procedural dimensions, our purpose is to find

out which attitudes, knowledge and skills are more relevant and, therefore, constitute in themselves an area of the ICC.

Finally, we try to check the influence of certain external variables external in the assessment made by students of this competence. We consider that this is an aspect of great importance in our discipline, since we must not only discover what is ICC, but also how we can favour its development, despite the fact that it is an arduous task: "there are few places where the promise and performance of academic models of social skills has been so important, yet frustrating, as in the intercultural context" (Spitzberg, 2012: 424).

2. Conclusions

In this research we have tried to highlight the role that interculturality plays in FLT. Within our discipline, this reality is conceived under the ICC, although a consensus has not been reached yet regarding which aspects this competence comprises, how it can be measured or what factors influence its development. Van de Vijver and Leung (2009) suggest two reasons: on one hand, both research in intercultural communication and ICC are relatively young fields, whose first phases of development were mainly theoretical; on the other hand, but related to the foregoing, the object of study involves methodological requirements that are not simple to meet, such as sample's external validity or instrument's cross-cultural reliability.

Therefore, we decided to deepen in ICC from the two perspectives: the theoretical and the applied. From our point of view, both approaches are not only related, but we consider that the theoretical assumptions should guide decisions regarding applied research, since, as Fantini states, the effectiveness of any ICC measurement instrument depends, first of all, "on the clarity of both its definition and conceptualization" (2009: 458).

So, instead of directly addressing the ICC, first we decided to define the concept of "culture" to then proceed in the same way with "intercultural communication" (Figure 58). Both procedures were carried out from the FLT perspective. Once these two realities were delimited, we applied this theoretical framework to the description of the ICC, which allowed us to specify this concept according to the interests of this

research. In summary: we consider that there is no ICC without intercultural communication, likewise this is not possible without "cultures".

Thus, once the theoretical assumptions regarding the ICC had been established, we could both develop the methodology and formulate the hypotheses that we would test in the applied part of the study. Finally, we returned to our baseline, since the results obtained would serve to specify our theoretical perspective regarding the ICC.

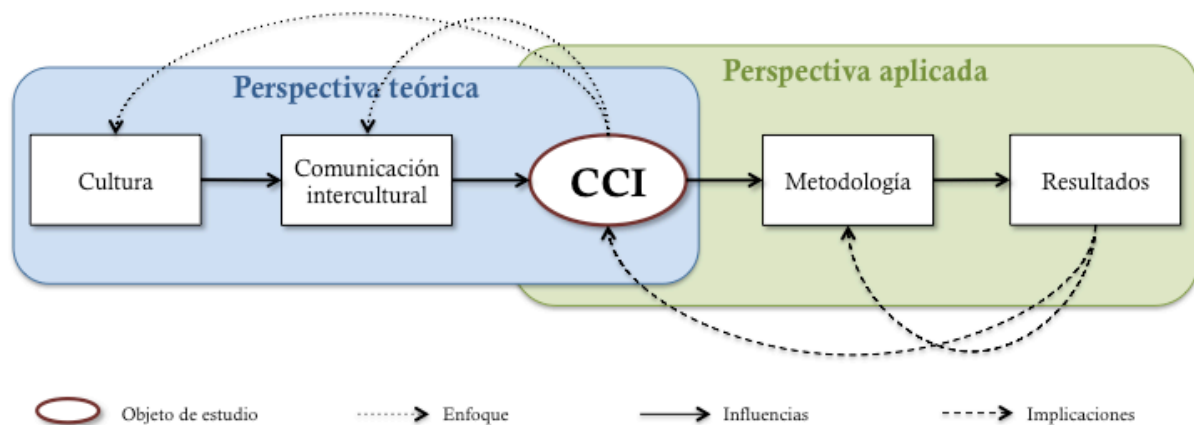


Figure 55. Procedure of this research. Source: prepared by the author.

2.1. Culture

Since Tylor ([1871] 1975) formulated the first academic definition of "culture", efforts to delimit this concept have been as numerous as fruitless. According to Montes Pérez, "la mayoría de las teorías antropológicas²⁵¹ que han fundado y que han dominado las principales líneas de investigación son esencialmente teorías de la cultura" (2012: 88). However, before reaching consensus, it is now assumed that "la cultura lo abarca todo" (Kottak, 2006: 46), that all human beings have culture and that this is "infinitamente variable" (Grimson, 2001: 22).

If we accept that everything is culture, that we all have culture and that culture is characterized especially by its variability, we suggest that the focus should not be placed

²⁵¹ For example, evolutionism (Morgan, [1877] 1971; Tylor, [1871] 1975), historical particularism (Boas [1911] 1938), configurationalism (Benedict, [1934] 1971; Mead [1928] 1972, [1935] 1973), functionalism (Malinowski, 1931 [1975], Radcliffe-Brown, [1952] 1986), neoevolutionism (White, [1959] 1975; Steward, [1955] 1972), cognitivism (Goodenough, [1971] 1975), cultural materialism (Harris, [1979] 1987) or symbolic anthropology (Geertz, [1973] 1992) (§ 1.1).

on what culture is, but rather about how this reality is constructed and why it is relevant for FLT. In our opinion, Keesing (1974) provides two key ideas in this regard: on the one hand, differentiating between "adaptationist" approaches, that is, those that preponderate the material dimension of culture, and "ideationalists", rather, to understand culture mainly as a system of ideas. On the other hand, if one opts for an ideationalist approach, the author suggests to distinguish between the "cultural competence" –the theory of each person about what the members of their community think, believe and mean– of the "performance" –the activation of that competence²⁵²–.

From our point of view, the ideationalist perspective provides a more applicable interpretation of culture. In this way, supposed realities do not become as important to define a culture as how the members of that community value different facts. Likewise, this conception accepts the internal variability of cultures, since it takes the individual as a point of reference and, therefore, allows multiple "cultural competences" in the same community. So, we have our

Conclusion 1: From FLT perspective, we define culture as meanings, shaped by the expectations that the individual has as a result of his process of socialization and previous experiences, built during the interaction of a person with other individuals or with the environment.

First, this conception of culture is symbolic, not materialistic, so there is not a repertoire of "contenidos culturales y socioculturales" (cf. Instituto Cervantes, 2006; Soler-Espiauba, 2015). In this sense, the importance does not lie in the existence of a new reality that defines that culture –for example, "escraches²⁵³"–, but in the meaning attributed to it by individuals. In addition, it is possible that a reality continues to exist and changes its meaning or that the community attributes it new ones –for example, the Puerta del Sol de Madrid–.

Second, culture is conceived from a dynamic point of view, since the meanings are constructed in the interaction. In this process both the enculturation of the individual and his life experiences influence, so the culture is both social and individual. This fact implies that there is no single truth regarding, for example, Spanish culture, but multiple

²⁵² It is inevitable to compare these two concepts and Chomskian *competence* and *performance*.

²⁵³ To carry out a public protest at the house or workplace of a public figure.

interpretations. Thus, regardless of its origin, the foreign language (FL) teacher can not be conceived as a cultural model, a reliable source that informs about a hypothetical reality, but as a “co-creator” of meanings. In fact, the teacher should question their own understanding of culture and be aware that he/she is transmitting only one of the many interpretations.

Finally, this approach emphasizes the role of communication, since cultural meanings are constructed in interaction. In this sense, we can not ignore that “no language is culturally neutral. All natural languages (i.e. their users) constantly produce and reproduce culture (i.e. meaning)” (Risager, 2005: 189). Thus, the linguistic reality of the speakers, their affectivity and even their strategic competence affect the construction of these cultural meanings.

2.2. Intercultural communication

Intercultural communication is a multidimensional phenomenon influenced by various factors, both internal and external to the subject. The variability of cultures is one of them, and researchers have shown great interest in it, specially with regard to how different communities value some aspects that are considered universal, such as the attitude towards the unknown, the typology of interpersonal relationships or the management of time and space (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Hofstede 1980, [1991] 1999; Triandis, 1995, 2001; Schwartz, 1992).

However, intercultural communication is also affected by other issues that, unlike the previous ones, do not refer to the community but the individual, such as the management of anxiety and uncertainty during the interaction (Gudykunst, 1995, 2005), the adaptation processes (Oberg, 1960; Bennett, 1986; Kim, 2005), the subject’s identity (Collier & Thomas, 1988; Ting-Toomey, 2005b; Chen, 2009, 2012; Kim, 2008, 2012, 2015) or the different modes of managing verbal and nonverbal communication (Hall, [1959] 1989, [1966] 1973, 1976; Ting-Toomey & Kurogi, 1998; Ting-Tommey & Oetzel, 2002; Raga Gimeno, 2005; Kecskes, 2013).

Undoubtedly, all these aspects form a network that makes intercultural communication a complex object of study. Specially, it is necessary to consider how the characteristics of the community to which an individual supposedly belongs affect he

specific performance of the subject, or, in other words, how the characteristics of “the” culture transcend to the communicative process. Nevertheless, we discard to define culture as a “collective property”, a kind of immutable reality that characterizes the members of a community, but suggest understanding culture as the meanings that individuals build in the interactions, so we propose our

Conclusion 2: From the FLT perspective, we define intercultural communication as the symbolic interaction, affected by factors both external and internal to the communication, which takes place between two or more individuals who perceive their cultural identities as belonging to different systems, whatever be the dimensions affected by these differences.

In our opinion, this approach to intercultural communication is consistent with the anthropological approach of this doctoral thesis. Again, the epicenter is the person, not the cultures themselves: “the focus has shifted from cultures as things to human beings as the social enactors of culture” (Dervin & Liddicoat, 2013: 6). Consequently, we do not define intercultural communication from the perspective of the supposed culture of a person but from their identity, a decision that emphasizes individuality, since it allows greater nuances –ethnicity, sex, social group, sexual orientation, religion, nationality, etc.– and provides more flexibility –for example, a subject may or may not identify himself with his nationality or with his supposed culture–.

What is more, as we did with culture, we place intercultural communication necessarily in an interactive context, that is, there must be interaction between individuals: “people –not cultures– interact” (Spitzberg, 2012: 424). This is not a trivial matter, since many of the studies that address intercultural communication do so from the cross-cultural perspective (*cf.* Hall, [1959] 1989, [1966] 1973, 1976; Hofstede 1980, [1991] 1999; Trompenaars & Humpden-Turner, 1997; Lewis, [1996] 2006; etc.). In this way, we state the

Conclusion 3: The individual, not the culture, is the object of study of intercultural communication, so we reject the cross-cultural comparative approach as an adequate methodology to explain the phenomenon of intercultural communication.

Finally, linguistic and cultural relativism (Boas [1911] 1938; Sapir, [1924] 2008, [1929b] 2008, [1933] 2008; Whorf, [1956] 1971; Lucy, 1992a, 1992b; Gumperz & Levinson, 1996; Everett, 2005) have exerted a notorious influence on the study of intercultural communication. According to Duranti, this idea is attractive “especialmente por el hecho de que trata de temas epistemológicos que son centrales en el estudio de las prácticas culturales” ([1997] 2000: 96). Concisely, the main epistemological disquisition that relativism illustrates is the attention to the specific versus the universal, to the differences instead of the similarity.

From our point of view, analysing the distinctive features of a language/culture is not a sufficient condition to explore intercultural communication. As it has been explained previously, we do not conceive culture as an entity, but as meanings that depend on the individual and, therefore, on their identity. If so, should differences be found in each of the individuals that are part of the interaction? And, more importantly, what would be the utility of this analysis, if it does not allow predicting any effect in the subsequent situations that a person faces, since the subjects would be others and, therefore, also their differences? If, on the contrary, it attends to the specific features of the supposed collectivity, we consider that the research becomes a cross-cultural comparative approach, which is far from the assumptions of intercultural communication. Based on the foregoing, we conclude that

Conclusion 4: Intercultural communication carries out despite the differences between individuals, not thanks to them. Therefore, a rhetoric of the particular is insufficient to explain this phenomenon, since, ultimately, intercultural communication will always need a rhetoric of the common.

2.3. Intercultural communicative competence

In this research, we have preferred the term ICC to intercultural competence, since, according to Byram, the first “combines the use in recent decades of the concept of ‘communicative competence’ in another language with ‘intercultural competence’” (2012a: 87). Thus, we consider that ICC is more consistent with the reality of our discipline, since it highlights the value of language in the interaction, an aspect that was

relegated by other general theories of intercultural communication elaborated from outside of FLT, such as the FNT (Ting-Toomey & Kurogi, 1998; Ting-Toomey & Oetzel, 2002), the AUM (Gudykunst, 1995, 2005), the INT (Ting-Toomey, 2005b), the CCAT (Kim, 2005) or the DMIS model (Bennett, 1986)²⁵⁴.

In a very general way, we can define ICC as “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural” (DTCELE, s. v. *competencia intercultural*²⁵⁵). As can be seen, to assess the extent of the ICC it is necessary to specify what is meant by “intercultural communication”. Previously, we defined this phenomenon as the symbolic interaction that occurs between two or more individuals who perceive their identities as different, and we concluded that research should be based on those aspects common to the subjects, not on the differences.

In this way, we assume that speakers do not have as many intercultural communicative competences as different identities perceive, but that ICC activates resources “válidos para cualquier lengua y cultura” (Candelier *et al*, 2013: 22), or, in other words, “more abstract categories and generalizable skills” (Bennett, 1998: 9). In addition, if ICC runs in interaction with others, we define it not only as a skill, but also as an impression that is generated due to the individual’s identity and their concrete action: “the impression of competence (by self or coactor) is a partial function of actor motivation, knowledge, and skills” (Spitzberg, 1989: 260). Therefore, we conclude that

Conclusion 5: ICC is both a capacity and an impression. As capacity, it implies the activation and mobilization of universal resources. As impression, it implies the assessment made by the participants on themselves and on others.

On the other hand, whether they refer to intercultural competence or to ICC, there is consensus in the academic field that this competence is shaped by the affective, cognitive and behavioural dimensions (Chen & Starosta, 2000; Fantini, 2000, 2006; Deardorff, 2006; Ang & Van Dyne, 2008; Borghetti, 2011, 2013; Huber & Reynolds,

²⁵⁴ FNT: *Face Negotiation Theory*; AUM: *Anxiety/Uncertainty Management*; INT: *Identity Negotiation Theory*; CCAT: *Cross-Cultural Adaptation Theory*; DMIS: *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*.

²⁵⁵ Although Byram’s contributions are cited several times in the definition, the *Diccionario de Términos Clave de ELE* (DTCELE) exclusively defines the term ‘intercultural competence’. However, that definition is very closed to the most shared interpretation of ‘intercultural communicative competence’.

2014; Council of Europe, 2016; among others). Equally, regarding the cognitive dimension, there is agreement in considering that “understanding objective culture may create knowledge, but it doesn’t necessarily generate competence” (Bennett, 1998: 3). That is, having a good command of factual knowledge about the supposed target culture does not guarantee the development of the ICC, an aspect that contrast with the tradition of teaching E/LE (*cf.* chapters 10 and 11 of the PCIC). For all this, we propose our

Conclusion 6: Explicit teaching of ICC is necessary in FLT, through a process of reflection, analysis and interpretation of other realities that take into account the student’s identity. Thus, teacher’s task should not be to provide specific knowledge about a community, but to encourage the development of affective, cognitive and behavioural strategies that allow the student to face these realities and build and/or reinforce their own identity.

However, the review of the literature suggests that we still have a superficial knowledge about the ICC’s structure. Although many theoretical models have been postulated, there is no agreement on which components constitute each of the dimensions of this competence. In this respect, Spitzberg and Chagnon (2009) compile more than 300 different theoretical constructs, which use different nomenclatures and refer to concepts of very diverse nature. However, most of these models have not been confirmed empirically, so their validity is questionable (van de Vijver and Leung, 2009). Moreover, this abundant theoretical production contrasts with the shortage of methodological models applicable to FLT, although some, such as the MetMIC (Borghetti, 2011, 2013), contribute to fill this lack of our discipline. So, we suggest the

Conclusion 7: Research on ICC should move in at least two directions: on the one hand, identifying which components form the basis of this competence; on the other hand, developing models that make possible to integrate ICC in teaching practice. The closer the discipline approaches the first, the more plausible it will be to satisfy the second.

Finally, if culture is accepted as a process of construction of meanings affected by the enculturation of the individual as well as by their previous experiences; that

intercultural communication is a symbolic interaction in which the identities of the subjects play a relevant role; and that the ICC activates and mobilizes affective resources, then, the teaching of this competence implies the "political action" of the student (Guilherme, 2002, Phipps and Guilherme, 2004, Byram, 2009, Huber and Reynolds, 2014, Council of Europe, 2016). In this way, the assumptions of "intercultural speaker" (Byram and Zarate, 1994, Kramsch [1998] 2001) or "third space" (Kramsch, 1993, 1998, Bhabha, 1994, Liddicoat, Crozet and LoBianco, 1999; Feng, 2009) foster an impartiality that is not in line with the assumptions of "post-interculturalism": "post-intercultural education is very different in the sense that it is based on a critical, socioconstructivist and anti-essentialist understanding of the 'intercultural'" (Dervin, 2015: 72). In conclusion,

Conclusion 8: Neither the ICC nor its teaching process can be neutral, so one of the main pedagogical implications of this competence should be the empowerment of the learner by the development of its critical judgment regarding other realities.

2.4. Methodology of research in intercultural communicative competence

One of the main challenges facing research at CCI is the measurement of this competence (van den Vijver and Leung, 2009, Perry and Southwell, 2011, Borghetti, 2015). Although there are voices against and in favour of its measurement, especially in relation to evaluation (*cf.* Sercu, 2004, 2010; Fantini, 2012a, 2012b; Landone, 2013; Matsumoto and Hwang, 2013; Zotzmann, 2015; Deardorff, 2016; Borghetti, 2017), many researchers have devoted their efforts to develop instruments for this purpose –in his review of the state of the art, Fantini (2006: 87-94) collects more than 80 different tools–.

However, it should be noted that not all of them are developed under the same approach. Of all the instruments analysed in this research work, only the SILC, the AIC and the INCA²⁵⁶ are developed within the FLT. This implies that while these three try to capture the ICC, the rest focus on more general phenomena of interculturality, be it sensitivity, effectiveness, cultural intelligence or adaptation to other environments. Due

²⁵⁶ SILC: *Strategies Inventory for Learning Culture*; AIC: *Assessing Intercultural Competence*; INCA: *Intercultural Competence Assessment*.

to this diversity in the approach of the tools, it is possible to observe intrinsic differences to the instruments: on the one hand, while some address only one of the dimensions of the ICC (CCAI, IDI, ISS, MPQ, ICAPS, SILC or IES), others assess it holistically (INCA, AIC, CQS); on the other hand, some include linguistic and communicative resources (SILC, INCA, AIC, CQS or IES), while others do not address this reality of the ICC (ICSI, ISS, MPQ, ICAPS). Besides, only a few have shown their validity and cross-cultural reliability (IDI, MPQ, ICAPS and CQS)²⁵⁷. As a result,

Conclusion 9: There is an absence of instruments that measure interculturality from the perspective of FLT, that is, that they address the three dimensions of the ICC, that incorporate the linguistic and communicative reality of intercultural communication and that formulate the items as universal resources.

Because none of the instruments met the criteria established in this research, formulated according to the theoretical perspective concerning culture, intercultural communication and ICC, it was necessary to create an *ad hoc* questionnaire that would be applicable to the field work of this doctoral thesis.

2.5. Structure of intercultural communicative competence

The questionnaire developed for this research is composed of two parts: the first is a Likert scale of 5 points and 97 items, which are formulated as universal resources of the behavioural, affective and cognitive dimensions (*Escala de Recursos Interculturales*, hereinafter, ERI); the second is a questionnaire with socio-demographic questions. In the period between December 2015 and March 2017, this instrument was provided to 663 students from 10 different universities, in their versions in Spanish, Arabic, Italian and English.

There is representation of 23 nationalities, although the Egyptian ($N = 289$), the Spanish ($N = 124$), the Italian ($N = 129$) and the British ($N = 83$) nationalities predominate. The age range is between 18 and 72 years old ($M = 21.82$, $SD = 5.15$), and

²⁵⁷ CCAI: *Cross-Cultural Adaptability Inventory*; IDI: *Intercultural Developmental Inventory*; ISS: *Intercultural Sensitivity Scale*; MPQ: *Multicultural Personality Questionnaire*; ICAPS: *Intercultural Adjustment Potential Scale*; IES: *Intercultural Effectiveness Scale*; CQS: *Cultural Intelligence Scale*; ICSI: *Intercultural Sensitivity Inventory*.

women represent 77.7% ($N = 515$) of the sample. 12.8% of the participants had a university degree at the time of the survey ($N = 84$).

The principal component analysis (hereinafter, PCA) yields a structure of nine components, which explain 44.84% of the total variance. We consider that this is a satisfactory result, since if we compare it with other exploratory studies developed with students of a single nationality (Chen & Starosta, 2000, Matsumoto *et al.*, 2001, Portalla & Chen, 2010, van der Zee & van Oudenhoven, 2000) it provides a higher percentage of explained variance and, from our point of view, a conceptually clearer solution.

On the other hand, according to the criteria established in this research, the final version consists of 43 items and presents a high reliability coefficient, $\alpha = .85$, above the threshold suggested by Nunally (1978), Huh, Delorme & Reid (2006) or Field (2009), and in an intermediate range between a "good" result ($\alpha > .80$) and "excellent" ($\alpha > .90$), according to George & Mallery (2003). Therefore, if we assume that this structure condenses the perception of language students of its ICC, the scale enjoys enough internal consistency to be replicated in other studies.

Regarding the realities to which each of the components refers, based on the items that define each factor, we have decided to name them, in order of greater to fewer explained variance: *awareness of cultural identity*, *disposition towards intercultural interaction*, *openness towards intercultural interaction*, *self-confidence in intercultural interaction*, *knowledge about communicative cultures*, *involvement strategies in intercultural interaction*, *empathy towards other cultures*, *planning strategies of intercultural communication* and *decentering strategies in intercultural interaction*.

Awareness of cultural identity emerges as the factor that most variance explains (17,08%). Besides, this component has a high reliability coefficient, $\alpha = .80$, which indicates a considerable internal consistency. These results imply that this component is the one that gives us more information about how FL students perceive their ICC, or, in other words, if we look at how an individual values their awareness of cultural identity, we will have a closer vision of their perception of the ICC than if we chose any other component.

In this regard, we want to point out that none of the instruments for assessing interculturality that have shown cross-cultural validity addresses this dimension (*cf.* IDI, MPQ, ICAPS and CQS). Likewise, none of these tools measures ICC, but aspects of it,

such as "intercultural sensitivity" (IDI, Hammer, Bennett & Wiseman, 2003), "multicultural efficacy" (MPQ, van der Zee & van Oudenhoven, 2000), "adaptation to another environment" (ICAPS, Matsumoto *et al*, 2001) or "cultural intelligence" (CQS, Early & Ang, 2003). For all these reasons, we conclude that

Conclusion 10: The individual's awareness of their cultural identity is a key component of the ICC, to the point that it is the aspect that provides us the greatest information about how students perceive their ICC. The absence of instruments, developed outside the FLT, that measure this reality, suggests the need for our discipline to explore in greater depth the implications of this component in the development of the ICC and its place in teaching practice.

These results also support our theoretical, teaching and methodological assumptions. As for the former, they support our suggestion of taking the individual's identity as the point of reference for analysing intercultural communication (*cf.* conclusion 2). Regarding teaching, they reaffirm the need to move the focus of ICC teaching from the target culture to the individual, conceiving that the teacher's task should be to facilitate the development of strategies that allow the student to build and/or reinforce his own identity (*cf.* conclusion 6). Finally, in terms of methodology, they show the absence of instruments that measure interculturality from the perspective of FLT (*cf.* conclusion 9).

Component 5 of the latent structure of ICC is *knowledge about communicative culture* (3.23% of variance explained, $\alpha = .75$). It is the only one of the 9 that is linked to the command of factual knowledge, although it must be specified that all the items that define this reality involve interaction –communication– and interpretation or negotiation of meanings. Likewise, none of the components is defined by items related to the "cultura material" (Grupo CRIT, 2003, 2006; Raga Gimeno, 2005), to the "referentes culturales" (Instituto Cervantes, 2006) or to the "culture with C, c o k" (Miquel & Sans, [1992] 2004). Based on these results, we conclude that

Conclusion 11: FL students do not perceive the command of factual knowledge as an intrinsic reality of the ICC. In this way, the acquisition of this type of specific knowledge about a community does not influence the competence itself, so it does

not seem appropriate to prioritize this type of knowledge in the teaching of ICC (*cf.* conclusion 6).

Furthermore, the 9 components, with the exception of *empathy towards other cultures*, are defined by resources that *a priori* belong to a single dimension of the ICC. This coherence invites us to suggest that FL students distinguish adequately between attitudes, skills and knowledge. Moreover, we postulate that the structure obtained by the PCA specifies the areas that each one of the dimensions comprises. However, there are components that show a greater relationship and consistency than others.

In this sense, we consider it necessary to emphasize that the three components related to the behavioural dimension, that is, *involvement strategies in intercultural interaction*, *planning strategies of intercultural communication* and *decentering strategies in intercultural interaction*, are the 6, 8 and 9 of the latent structure of the ICC, that is, three of the four that explain the lowest percentage of variance (2.71%, 2.10% and 2.00%, respectively²⁵⁸). Likewise, these components have the lowest reliability coefficient ($\alpha = .62$, $\alpha = .65$ and $\alpha = .65$, respectively), values that are either within the limit of what is acceptable in exploratory analyses (Huh, Delorme and Reid, 2006) or below (Nunnally, 1978; Field, 2009). These results, moreover, can not be attributed to the number of resources that defines each component, since other components with the same number of items or even less obtain a higher Cronbach's alpha. Although other works based on Likert scales have postulated a possible structure regarding intercultural strategies (Cohen *et al.*, 2005, Ang & van Dyne, 2008, Portalla & Chen, 2010), these studies either exclusively dealt with this dimension, or they only include communicative skills. So, we postulate our

Conclusion 12: The behavioural dimension is a challenge for research through self-assessment questionnaires, which may be due to the fact that this methodology does not correctly capture these realities or that this dimension has not yet been defined in a precise way in our discipline and that is why it is too heterogeneous.

²⁵⁸ At this point we should remember that if, based on the scree plot, we chose to extract 6 components, only 1 of them would have been defined by behavioural resources, which would refer to a reality very close to the *planning strategies of intercultural communication*.

Finally, with regard to the content of each of these three components, the fact that only one is linked to communicative strategies stands out, since it would be expected that, given the interactive nature of intercultural communication and ICC, more factors would emerge to capture resources of this type²⁵⁹. Regarding the other two components, *planning strategies of intercultural communication* confirm the idea that ICC's development is longitudinal and is influenced by the experiences lived by the individual (*cf.* Bennett, 1986; Fantini, 1997; Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Deardorff, 2006; Council of Europe, 2018; among others); while *decentering strategies in intercultural interaction* support the conception of both culture as meanings constructed during interaction (*cf.* conclusion 1) and intercultural communication as symbolic interaction (*cf.* conclusion 2).

2.6. Influence of external variables in intercultural communicative competence

In order to verify the influence of certain external variables on the ICC, a multiple linear regression analysis (hereinafter, MLRA) was run for each of the 9 components obtained by the PCA, with the following independent variables or predictors: gender, level of studies, nationality, number of languages spoken, level of plurilingual competence, experience of the individual abroad, number and typology of identities that the subject recognizes and degree of multiculturalism of the environment in which the student usually interacts.

In general terms, the predictive power of the models varies according to the component analyzed: the models explain a high percentage of variance for *disposition* and *empathy* ($R^2 = .29$ y $R^2 = .30$, respectively); a lower percentage for *awareness*, *self-confidence*, *knowledge about communicative culture* and *planning strategies* ($R^2 = .12$, $R^2 = .13$, $R^2 = .14$, y $R^2 = .15$, respectively) and a small percentage for *openness*, *involvement strategies* and *decentering strategies* ($R^2 = .08$, $R^2 = .06$ y $R^2 = .06$, respectively). In our opinion, these results show the complexity of establishing causal relationships about the ICC. Moreover, they show that in certain realities of this competence there are variables that,

²⁵⁹ For example, resources as: "I use the same gestures, distances, postures or visual contact as if I were talking to someone from my culture", "I ask my counterpart for help when they say something I do not understand (for example, repeating or simplifying what they said, etc.)", "I avoid expressions and words that are ambiguous or difficult to understand", "I maintain my communication style, for example, if I speak on a formal way, I keep it even if the rest are using a more colloquial approach" or "I send signals to my counterpart so they can notice I am paying attention" are not part of the structure that students perceive regarding their own ICC.

although theoretically their influence on the ICC is assumed, empirically do not seem to exert a notorious effect on ICC.

Regarding the predictive power of each of these predictors, the student's environment stands out from the rest. Except in *decentering strategies*, a statistically significant influence is observed in all ICC's components. That is to say, independently of the rest of the variables, the more contact an individual has with people of other cultures in their daily life, the more positively he or she perceives their ICC. Furthermore, this variable is the one that most affects the assessment of *awareness about cultural identity* [$b = 0.08$, $t(558) = 3.65$, $p < .001$], a component that, we must remember, is the one with the most percentage of explained variance.

However, according to our results, it should be noted that the student's environment has a greater weight in the assessment of the components related to the affective–*disposition, self-confidence and empathy*– and cognitive dimensions –*awareness about cultural identity and knowledge about communicative culture*– than in the strategies. In sum, these findings are in line with those provided by Arasaratnam (2006) and are opposite to the results of Bhawuk and Brislin (1992), who affirm that there is no significant relationship between the multicultural environment of the individual and their intercultural sensitivity.

The influence of the student's environment on the assessment of the ICC's components contrasts with the poor predictive power of the individual's experience abroad, since it only has a differential weight in *awareness of cultural identity* [$b = 0.09$, $t(271) = 2.47$, $p < .01$] and in *knowledge about communicative culture* [$b = 0.12$, $t(271) = 2.78$, $p < .01$]. That is, unlike what we expected, if we consider the other variables, going abroad more or fewer times or living long periods abroad do not affect how individuals assess neither affective nor behavioural intercultural resources. These results coincide with the opinion of other researchers, who consider that living in a foreign country is not a sufficient condition for acquiring an intercultural attitude (Abdallah-Preteuille, 1999; Dervin, 2008; IEREST, 2015), but are against the assumption of going abroad positively affects the frequency of use of intercultural strategies (Paige, Cohen & Shively, 2004; Cohen *et al.*, 2005). Thus, based on these results, we conclude that

Conclusion 13: For the development of the ICC, it is more positive to interact habitually with members of other cultural communities, even in the country itself, than to travel frequently abroad or spend long periods in a foreign country.

Conclusion 14: Individual's experience abroad, by itself, does not imply the development of an intercultural attitude towards the members that are perceived as different, so there are indications to consider that an explicit teaching of this dimension is necessary (*cf.* conclusions 6 and 8).

Regarding the two variables related to the linguistic proficiency of the student, "number of FL" that he or she knows and "level of multilingual competence", the first has no statistically significant weight in any of the ICC's components. That is to say, that an individual who speaks more or fewer FL has no influence on how he or she values the different dimensions of the ICC. On the other hand, the results show that the higher the student's plurilingual competence level, the higher the *awareness of cultural identity awareness* [$b = 0.11$, $t(558) = 2.31$, $p < .05$] and the *knowledge about communicative culture* [$b = 0.13$, $t(558) = 2.51$, $p < .05$]. As might be expected, learning FL influences positively on a person's knowledge in those aspects about how cultural communities differ in communication.

We consider it is important to emphasize that none of the linguistic variables influences on the strategies and intercultural attitudes of the individual. Regarding the first one, we hypothesized that the FL proficiency would positively affect at least linguistic and communicative skills, such as *involvement strategies in intercultural interaction*. In fact, although from the PCA does not emerge such a component, if we consider all the communicative skills included in the scale as a single variable²⁶⁰ –for example, "linguistic and communicative strategies"– we do not find that the number of languages or the level of plurilingual competence exert a significant statistical weight ([$b = 0.01$, $t(558) = 0.23$, $p > .05$] and [$b = 0.02$, $t(558) = 0.09$, $p > .05$], respectively). Moreover, correlation between these and the "linguistic and communicative strategies" is very weak, $r = .08$, $p > .01$ and $r = .09$, $p > .01$, respectively. Relating to *disposition, openness or self-confidence*, our results coincide with those of Bhawuk and Brislin (1992), who do not find influence of the number of FL that an individual speaks on their intercultural

²⁶⁰ That is, the 14 skills between items 15 and 28, both included (§ 4.3.).

sensitivity. We suggest that this situation may be due to the fact that FLT does not have the capacity to influence on affective realities, or that current methodologies have not yet integrated this pedagogical approach into teaching (*cf.* conclusions 6, 8 and 14). Definitely,

Conclusion 15: The student's level of plurilingual competence is a more effective predictor of the perception that he has about his ICC than the number of FL that he knows.

Conclusion 16: The student's linguistic proficiency –especially, the level of plurilingual competence– only positively influences on the cognitive components of the ICC, which could imply that the Communicative Competence (CC) is a type of *savoir*, differentiated from *savoir faire* and *savoir être*.

Conclusion 17: Given the relevance of the individual's identity on intercultural communication and on the ICC, as well as the statistically significant effect exerted by the student's FL proficiency on his *awareness of cultural identity*, FLT should encourage this aspect in their daily practice (*cf.* conclusions 2, 6 and 10).

Regarding the nationality of the participants, we found statistically significant differences in several components, highlighting among all of them the *disposition towards intercultural interaction*, *empathy towards other cultures* and *planning strategies for intercultural communication*. Egyptians²⁶¹ value notoriously lower the first two than the rest of the participants²⁶². For example, if the rest of the variables are held constant, Italian students score 9 tenths more than the Egyptians, Spanish 9.6 more and British 11.8 more. Nevertheless, we observe the opposite trend with respect to *planning strategies*: Italian [$b = -0.74$, $t(558) = -6.18$, $p < .001$], British [$b = -0.56$, $t(558) = -4.42$, $p < .001$] and Spanish [$b = -0.70$, $t(558) = -6.75$, $p < .001$] students recognize a frequency of use significantly lower than the Egyptians.

²⁶¹ The reference category for this “dummy” variable is the Egyptian nationality, since it is the group with the highest number of cases.

²⁶² Compared with the Egyptians participants, the Italians [$b = 0.56$, $t(558) = 5.54$, $p < .001$], the British [$b = 0.41$, $t(558) = 3.75$, $p < .001$] and the Spanish [$b = 0.62$, $t(558) = 7.14$, $p < .001$] show a significantly greater *disposition towards intercultural interaction*. In a similar way, the Italians [$b = 0.90$, $t(558) = 5.73$, $p < .001$], the British [$b = 1.18$, $t(558) = 7.03$, $p < .001$] and the Spanish [$b = 0.96$, $t(558) = 7.10$, $p < .001$] participants value the *empathy towards others cultures* more positively than the Egyptians.

One of the most researched dimensions regarding the values of national cultures is the distinction between individualist and collectivist communities (Hofstede, 1980, [1991] 1999; Schwartz, 1992; Triandis, 1995; Trompenaars & Humpden-Turner, 1997)²⁶³. Gudykunst (2005: 308), for example, postulates that an increase in the collectivism of a community implies a greater distinction between the outgroups and the ingroups. Assuming that there is a conceptual proximity between the *disposition towards intercultural interaction* –defined by items such as “*I get easily annoyed by interacting with people from other cultures²⁶⁴” or “*when I am surrounded by people with different cultural backgrounds, I feel my values threatened”– and *empathy towards other cultures* –“I am happy to leave my cultural identity aside to understand other cultures better” and “I embrace the understanding of the world that this culture has, although that would imply leaving mine aside”–, we decided to check the relationship between these two components of the ICC and the degree of individualism/collectivism of national cultures, taking as a reference the latest results published by Hofstede²⁶⁵ (s/f).

Both *disposition* and *empathy* are significantly correlated with individualism ($r = .43$, $p < .001$ y $r = .46$, $p < .001$, respectively). Likewise, the simple linear regression analysis shows that the greater the degree of collectivism of a community, the lower the *disposition towards intercultural interaction* [$b = 0.01$, $t(622) = 11.83$, $p < .001$] and the *empathy towards other cultures* [$b = 0.22$, $t(622) = 13.04$, $p < .001$] of its members. Although *disposition* and *empathy* refer to an individual, while the individualism/collectivism dimension is applied to a community, we consider that there are indications to consider that these values of the national cultures affect the perception of the ICC.

On the other hand, we postulate that the differences observed regarding the frequency of use of *planning strategies* are not due to the supposed characteristics of the national cultures of the individuals, but because they serve as a compensation mechanism. That is, a student with a relative predisposition to interact with individuals

²⁶³ According to Kagitçibasi (1997: 3-9), there are two possible reasons to explain the success of this dimension: on the one hand, the individualist/collectivist concepts are not exclusive to psychology, but, in their opinion, are relevant for all disciplines of social sciences and humanities. On the other hand, this distinction explains cultural differences in a single dimension, so it would fit perfectly with the law of parsimony, or what is the same, the more you can explain assuming fewer causes –i.e. fewer factors– the better for the research.

²⁶⁴ As discussed in Chapter 5, items marked with an asterisk (*) must be interpreted in the opposite direction.

²⁶⁵ According to these work, the Egyptian national culture is collectivist (25/100), the British (89/100) and the Italian (76/100) individualist and the Spanish culture is at a midpoint (51/100). Available in <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries>.

from other cultures tends to use this type of ICC strategies more frequently for the purpose of communicating effectively and appropriately. Based on these results, we conclude that

Conclusion 18: There are indications to consider that FL student's national identity affects his perception of the ICC, especially with regard to the assessment of affective resources, an aspect that may influence on the integration of a person in other communities (*cf.* conclusions 5 and 8).

Conclusion 19: Even though "post-intercultural" education tends to blur the influence of national cultures and promote a liquid identity of individuals (Dervin, 2010, 2015; Dervin & Tournebise, 2013; Zotzmann, 2015), methodologically it should be considered, together with the other identities of the subject, the influence of their national identity on the perception of the ICC (*cf.* conclusions 3 and 4).

Finally, the gender of the participants, their level of studies and the number and typology of the cultural identities that the individuals recognize show a lower predictive power than the rest of the independent variables. The distinction between "students with and without a university degree" only provides statistically significant differences with respect to the command of factual knowledge, that is, *knowledge about communicative culture* [$b = 0.21, t(622) = 2.23, p < .01$]. Thus, regardless of the rest of the variables, graduates score 2.1 tenths more in this component than those who do not have a university degree yet.

Furthermore, we included the variable "gender" in the MLRA because we considered that this is another of the multiple identities of the individual, so we understood that it is relevant to check how it affects the perception of the ICC. Altogether, statistically significant differences are observed in 5 of the 9 components of the competence²⁶⁶, although it is the predictor that has less influence on these dimensions

²⁶⁶ If the rest of the variables are held constant, men score an average of 1.7 tenths more in *awareness of cultural identity* [$b = 0.17, t(558) = 2.73, p < .01$], 1.5 tenths more in *self-confidence in intercultural interaction* [$b = 0.15, t(558) = 1.99, p < .05$], 2.0 tenths more in *knowledge about communicative culture* [$b = 0.20, t(558) = 2.84, p < .01$] and 1.9 tenths more in *planning strategies of intercultural communication* [$b = 0.19, t(558) = 2.53, p < .05$] than women. On the other hand, regardless of the rest of the variables, women obtained an average of 1.1 tenths more in *openness towards intercultural interaction* [$b = -0.11, t(556) = -2.10, p < .05$] than men.

of the ICC and in no case does the value exceed 2 tenths. However, it should be noted that, as a general trend, men value their ICC slightly higher than women.

Regarding the number and typology of cultural identities recognized by the individual, the fact that none of the two variables show statistically significant effects on *awareness of cultural identity* stands out ($[b = 0.04, t(558) = 1.12, p > .05]$ and $[b = 0.01, t(558) = 0.10, p > .05]$, respectively). Thus, for example, it is not expected to find statistically significant differences between a person who only identifies with its national culture and another who does so with regional, religious and supranational cultures. In fact, considering the totality of informants, the number of cultural identities and the *awareness of cultural identity* correlate weakly, $r = .10, p < .05$, and the difference of means between those whose identification is plural ($M = 3.90; SEM = 0.4$) and those that are not ($M = 3.81; SEM = 0.3$) are not statistically significant, $t(601) = -1.60, p > 0.5$.

In contrast, the results show that when the number of cultural identities increases, the *openness towards intercultural interaction* $[b = 0.06, t(556) = 2.13, p < .05]$ and the *empathy towards other cultures* $[b = 0.14, t(558) = 2.62, p < .01]$ increase. Besides, when an individual identifies with several cultural categories, their *disposition towards intercultural interaction* $[b = 0.15, t(558) = 2.11, p < .05]$ and their *empathy towards other cultures* $[b = 0.25, t(558) = 2.23, p < .05]$ increases. It is interesting to note that both *disposition* and *empathy* are components affected by the national culture of the individual (*cf.* conclusion 18), so that a greater plurality in terms of the cultural identification of the subject can act as a counterpoint to the influence exercised by collectivist cultures in these dimensions of the ICC. For all this, we solve our

Conclusion 20: "Gender" and "level of studies" are the variables that show the least predictive power with respect to the perception of the ICC.

Conclusion 21: An individual can be fully aware of their cultural identity without needing it to be more varied or plural. However, the assignment to different cultural identities does affect the assessment of the affective resources of the ICC, specifically the dimensions called *disposition towards intercultural interaction*, *openness towards intercultural interaction* and *empathy towards other cultures*.

2.7. Limitations and further research

Several issues limit the contributions of this study. In the first place, one of the objectives was to build a theoretical framework that integrates culture, intercultural communication and Intercultural Communication Competence (ICC) consistently into the discipline of foreign language teaching (FLT). Despite our efforts to incorporate research from different contexts, most of the references come from the Anglo-Saxon tradition and/or are developed in English. In this regard, we consider that it is necessary to incorporate other approaches that allow us to address the phenomenon of intercultural communication in a more global way, giving special consideration to Asian and African researches (Chen, 2009, 2012).

In this doctoral thesis, the ICC has been approached from an interdisciplinary perspective, which includes linguistics as well as anthropology, psychology, education or communication sciences. However, we are aware that we have not been able to attend all the specialities that share our object of study, such as sociology or political science: “interdisciplinary efforts are needed to fully understand diversity in all its facets. The contribution of disciplines such as psychology, sociology, linguistics, education, and anthropology to our understanding of IC attests to this fact” (Arasaratnam, 2015: 303).

Regarding our field work, results are limited due to the fact that informants only represent a part of the population. In this sense, it would be convenient to replicate the latent structure of the ICC with participants with other characteristics in future investigations. Likewise, our questionnaire partially captures the "competence as impression" (Spitzberg and Cupach, 1984; Spitzberg, 1983, 1997, 2012), since the items are valued exclusively by the user, not by the interlocutor. We believe that it would be interesting to use our *Escala de Recursos Interculturales* (ERI) in later studies to also measure this aspect of the ICC, as well as to check whether there are differences in this procedure both with regard to the components of the ICC and the influence of the independent variables.

Finally, according to our results, variables such as experience abroad or cultural identification show a limited predictive power, so it would be advisable to reinterpret these variables in other studies, incorporate new ones and delve into more significant ones, such as muticulturalidad of the student's environment or his level of plurilingual

competence. In the same way, ERI has limitations to adequately capture intercultural strategies, an aspect that may be due to the methodology itself or to which the discipline has not yet defined the behavioural dimension accurately. In any case, more research is needed regarding this aspect of the ICC.

In short, this thesis has revealed, on the one hand, issues of a theoretical nature in terms of the main components of the ICC and the factors that influence how students of FL perceive their concrete performance and, on the other hand, key aspects for the integration of explicit teaching of this competence in our discipline.

Thus, we expect that our main objective has been fulfilled: to contribute to a better understanding of the integration of the ICC by the students, as well as the role that FLT can play in its development.

The increase in interest in intercultural competence witnessed during the past decades has not led to a much better understanding of intercultural competency or to an adequate handling of methodological issues of such studies. The literature has produced a large number of frameworks, definitions, and approaches of intercultural competence. [...] The next step would be to put these to the test and to engage in more fundamental research on this complex construct. We are now in the stage where we are unable to decide which theories are well supported by empirical data, which frameworks should be modified, and which ones should be abandoned altogether (van de Vijver y Leung, 2009: 405).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999): *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- ABE, H. y WISEMAN, R.L. (1983): "A Cross-Cultural Confirmation of the Dimensions of Intercultural Effectiveness", *International Journal of Intercultural Relations*, 7, pp. 53-67.
- ADLER, P.S. (1975): "The Transitional Experience: An Alternative View of Culture Shock", *Journal of Humanistic Psychology*, 15, (4), pp. 13-23.
- ADLER, P.S. (1998): "Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism", BENNETT, M.J. (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Boston: Intercultural Press, pp. 225-245.
- ADY, J.C. (1995): "Toward a Differential Demand Model of Sojourner Adjustment", en WISEMAN, R.L. (ed.), *Intercultural Communication Theory*. Thousand Oaks: SAGE, pp. 92-114.
- AGUD, A. (1990): "Prólogo", en HUMBOLDT, W. v. ([1836] 1990), *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Madrid: Anthropos, pp. 9-20.
- ALONSO BELMONTE, I. y FERNÁNDEZ AGÜERO, M. (2013): "Enseñar la competencia intercultural", en RUIZ DE ZAROBÉ, L. y RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Berkeley: Portal Education, pp. 184-225.
- ÁLVAREZ, A. et al. (eds.) (2006): *La Competencia Pragmática en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- ANDER EGG, E. (2008): *Léxico del animador sociocultural*. Córdoba, Argentina: Edición Brujas.
- ANEAS, A. (2009): "Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación", *Revista de investigación educativa, RIE*, 27, (1), pp. 105-123.
- ANEAS, A. y SANDÍN, P. (2009): "Intercultural and Cross-Cultural Communication Research: Some Reflections about Culture and Qualitative Methods", *Forum: Qualitative Social Research*, 10, (1). Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901519> [consulta 5/10/2018].
- ANG, S. y VAN DYNE, L. (2008): "Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network", en ANG, S. y VAN DYNE, L. (eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. New York, NY: Sharpe, pp. 3-15.
- ANG, S., VAN DYNE, L. y ROCKSTUHL, T. (2015): "Cultural Intelligence. Origins, Conceptualization, Evolution and Methodological Diversity" en GELFAND, M.J., CHIU, C.Y. y HONG, Y.Y. (eds.), *Handbook of Advances in Culture and Psychology*. New York: Oxford University Press. pp. 273-323
- ARASARATNAM, L.A. (2006): "Further Testing of a New Model of Intercultural Competence", *Communication Research Reports*, 23, (2), pp. 93-99.

- ARASARATNAM, L.A. (2009): "The development of a new instrument of intercultural communication competence", *Journal of Intercultural Communication*, 20.
- ARASARATNAM, L.A. (2011): *Perception and communication in intercultural spaces*. Lanham, MD: University Press of America.
- ARASARATNAM, L.A. (2012): "Intercultural spaces and communication within: an explanation", *Australian Journal of Communication*, 39, (3), pp. 135-141.
- ARASARATNAM, L.A. (2015): "Research in Intercultural Communication: Reviewing the Past Decade", *Journal of International and Intercultural Communication*, 8, (4), pp. 290-310.
- ARASARATNAM, L.A. y Banerjee, S.C. (2007): "Ethnocentrism and Sensation Seeking as Variables that Influence Intercultural Contact-Seeking Behavior: A Path Analysis", *Communication Research Reports*, 24, (4), pp. 303-310.
- ARASARATNAM, L.A. y Banerjee, S.C. (2011): "Sensation seeking and intercultural communication competence: A model test", *International Journal of Intercultural Relations*, 35, pp. 226-233.
- ARASARATNAM, L.A. y Doerfel, M.L. (2005): "Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives", *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 137-163.
- AREIZAGA, E. (2001): "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo", *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, pp. 157-170.
- AREIZAGA, E., GÓMEZ, I. e IBARRA, E. (2005): "El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación", *Revista de Psicodidáctica*, 10, (2), pp. 27-45.
- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen/Cambridge.
- AUSTIN, J. (1962): *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F. y PALMER, A.S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BALBONI, P.E. (2006): *Intercultural Communicative Competence: A Model*. Perugia: Guerra.
- BALBONI, P.E. (2015): "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 4, (1), pp. 1-20.
- BARNETT, G.A. y LEE, M. (2002): "Issues in Intercultural Communication Research", en GUDYKUNST, W.B. y MODY, B. (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, Thousands Oaks: SAGE, pp. 275-290.
- BARNETTE, J.J. (2000): "Effects of stem and Likert response option reversals on survey internal consistency: if you feel the need, there is better alternative to using those negatively worded stems", *Educational and Psychological Measurement*, 60, (3), p. 361-370.
- BARRO, A. et al. ([1998] 2001): "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", en BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.), *Perspectivas*

- interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 82-103.
- BARROS GARCÍA, B. y KHARNÁSOVA, G.M. (2012): “La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual”, *Porta Linguarum*, 18, pp. 97-114.
- BASKERVILLE, R.F. (2003): “Hofstede never studied culture”, *Accounting, Organizations and Society*, 28, pp. 1-14.
- BAUMAN, Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BEACCO, J.C. et al. (2016): *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponible en: www.coe.int [consulta 5/10/2018].
- BENEDICT, R. (1932): “Configurations of Culture in North America”, *American Anthropologist*, 34, (1), pp. 1-27.
- BENEDICT, R. ([1934] 1971): *Patterns of culture*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- BENEDICT, R. (1947): *Race, Science and Politics*. New York: Viking Press.
- BENNETT, J.M. (1998): “Transition Shock: Putting Culture Shock in Perspective”, en BENNETT, M.J. (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Boston: Intercultural Press, pp. 215-223.
- BENNETT, J.M. (2008): “Transformative training: Designing programs for culture learning”, en MOODIAN, M.A. (ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE, pp. 95-110.
- BENNETT, J.M. y BENNETT M.J. (2004): “Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity”, LANDIS, D. et al. (eds.) (2004) *The Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 249-265.
- BENNETT, M.J. (1986): “A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity”, *International Journal of Intercultural Relations*, 10, p. 179-196.
- BENNETT, M.J. (1998): “Intercultural Communication. A Current Perspective”, en BENNETT, M.J. (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Boston: Intercultural Press, pp. 1-33.
- BERARDO, K. y DEARDORFF, D. (eds.) (2012): *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*. Sterling: Stylus.
- BERLIN, B. y KAY. P. (1969): *Basic color terms*. Berkeley: University of California Press.
- BHABHA, H.K. (1994): *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- BHAWUK, D.P.S. y BRISLIN, R. (1992): “The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism”, *International Journal of Intercultural Relations*, 16, pp. 413-436.
- BIDNEY, D. (1946): “The Concept of Cultural Crisis”, *American Anthropologist*, 48, (4), pp. 534-552.
- BLOOM, A.H. (1981): *The linguistic shaping of thought: A study in the impact of language on thinking in China and the West*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- BLUMENTHAL, A. (1941): *Views on Definition of Culture*. Committee on Conceptual Integration: Mimeographed.
- BOAS, F. (1911a): "Introduction", en BOAS, F. (ed.), *Handbook of American Indian Languages*. Washington D.C.: Smithsonian Institution, pp.1-84.
- BOAS, F. ([1911b] 1938): *The Mind of Primitive Man*. New York: The Macmillan Company.
- BOAS, F. (1930): "Anthropology", en SELIGMAN, E.R.A. (ed.), *Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 2. New York: The Macmillan Company, pp. 73-110.
- BOAS, F. ([1934] 1971): "Introduction", en BENEDICT, R., *Patterns of culture*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- BOAS, F. (1940): *Race, Language and Culture*. New York: The Macmillan Company.
- BORGHETTI, C. (2011): "How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence", en WITTE, A. y HARDEN, T. (eds.), *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Oxford: Peter Lang, pp. 141-160.
- BORGHETTI, C. (2012): "Pursuing intercultural and communicative goals in the foreign language classroom: clues from selected models of intercultural competence", en ALDERETE-DÍEZ, P. *et al.*, *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*. Bern: Peter Lang, pp. 333-359.
- BORGHETTI, C. (2013): "Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models", *The Language Learning Journal*, 41, (3), pp. 254-267.
- BORGHETTI, C. (2015): "Considerations on dynamic assessment of intercultural competence", en MADER, J. y URKUN, Z. (eds.), *Diversity, Plurilingualism and their Impact on Language Testing and Assessment. TEASIG Conference Proceedings. Siena 2013*. Kent: IATEFL TEASIG, pp. 17-20.
- BORGHETTI, C. (2017): "Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues", *Journal of Intercultural Communication*, 44. Disponible en: <http://www.immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html> [consulta 5/10/2018].
- BORODITSKY, L. (2001): "Does Language Shape Thought?: Mandarin and English Speakers' Conceptions of Time", *Cognitive Psychology*, 43: pp. 1-22.
- BRISLIN, R. y YOSHIDA, T. (1994): *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousands Oaks: SAGE.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2004): "Aportaciones del análisis del discurso oral", en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 219-242.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2007): "Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América", *Lingüística Española Actual (LEA)*, 29 (1), pp. 5-44.
- BROWN, M. (2008): "Cultural relativism 2.0", *Current Anthropology*, 49, (3), pp. 363-383.
- BROWN, P. (2006): "Cognitive Anthropology", en JOURDAN, C. y TUIITE, K., *Language, Culture and Society*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 96-114.
- BROWN, P. y LEVINSON, S.C. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BROWN, R.W. (1958): *Words and things*. Glencoe, IL: The Free Press.
- BROWN, R.W. y LENNEBERG, E. (1954): "A study in language and cognition", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, (3), pp. 454-462.
- BYRAM, M. (1989): *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (2008): *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (2009): "Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education", en DEARDORFF, D.K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousands Oaks, CA: SAGE, pp. 321-332.
- BYRAM, M. (2012a): "Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship", en JACKSON, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, pp. 85-97.
- BYRAM M. (2012b): "Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts", *Language Awareness*, 21, (1,2), pp. 5-13.
- BYRAM, M. (2014): "Twenty-five years on-from cultural studies to intercultural citizenship", *Language, Culture and Curriculum*, 27, (3), pp. 209-225.
- BYRAM, M. y ESARTE-SARRIES, V. (1991): *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. A book for teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- BYRAM, M. y MORGAN, C. (1994): *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y ZARATE, G. (1994): *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Strasbourg: Mimeo.
- BYRAM, M. y ZARATE, G. (1996): "Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context", *Language Teaching*, 29, (4), pp. 239-243.
- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", en RICHARDS, J.C. y SCHMIDT, R.W. (eds.), *Language and Communication*, London: Longman, pp. 2-27.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- CANDELIER, M. et al. (coord.) (2013): *MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponible en: www.coe.int [consulta 5/10/2018].
- CARROLL, J.B. ([1956] 1971): "Introducción", en WHORF. B.L, *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*. Barcelona: Barral Editores, pp. 13-47.

- CARBAJAL CARRERA, B. (2013): “Grados de espontaneidad en el humor. Implicaciones del caso de la viñeta en el reconocimiento y apreciación de los mensajes humorísticos”, *Pragmalingüística*, 21, pp. 41-58.
- CARBAJAL CARRERA, B. (2016): *Factores de influencia en la comprensión y apreciación del humor en las viñetas cómicas: El caso de Dosis Diarias*. Tesis doctoral: Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10366/132908> [consulta 5/10/2018].
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1995): “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, 6, (2), pp. 5-35.
- CHASE, S. ([1956] 1971): “Prólogo”, en WHORF, B.L, *Lenguaje, Pensamiento y Realidad*. Barcelona: Barral Editores, pp. 7-12.
- CHEN, G.M. (2009): “On Identity: An Alternative View”, *China Media Research*, 5, (4), pp.109-118.
- CHEN, G.M. (2012): “An Alternative View of Identity”, en SAMOVAR, L.A., PORTER, R.E. y MCDANIEL, E.R. (eds.) (13ª ed.), *Intercultural Communication: a reader*. Boston: Wadsworth Language Learning, pp. 95-103.
- CHEN, G.M. y Starosta, W.J. (1997): “A review of the concept of intercultural sensitivity”, *Human Communication*, 1, pp. 1-16.
- CHEN, G.M. y Starosta, W.J. (1998): *Foundations of intercultural communication*. Boston: Ally & Bacon.
- CHEN, G.M. y Starosta, W.J. (2000): “The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale”, *Human Communication*, 3, pp. 1-15.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- COHEN, A.D. et al. (2005): *Maximizing Study Abroad Through Language and Culture Strategies: Research on Students, Study Abroad Program Professionals, and Language Instructors*. Minnesota, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- COLLIER, M.J. y THOMAS, M. (1988): “Cultural Identity: An Interpretive Perspective”, en KIM, Y.Y. y GUDYKUNST, W.B. (eds.), *Theories in Intercultural Communication*. Beverly Hills: SAGE, pp. 99-120.
- CONDON, J.C. y YOUSEF, F. (1977): *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- COUNCIL OF EUROPE (2000): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COUNCIL OF EUROPE ([2001] 2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Grupo Anaya. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es> [consulta 5/10/2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2004): *The INCA Project: Intercultural Competence Assessment*. Leonardo da Vinci Program. Disponible en: <https://ec.europa.eu> [consulta 5/10/2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2008): *White Paper on Intercultural Dialogue. “Living Together as Equals in Dignity”*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- COUNCIL OF EUROPE (2009a): *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Language Policy Division. Disponible en: www.coe.int [consulta 5/10/2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2009b): *Autobiography of Intercultural Encounters. Concepts for discussion*. . Strasbourg: Language Policy Division. Disponible en: www.coe.int [consulta 5/10/2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2009c): *Autobiography of Intercultural Encounters. Introduction*. Strasbourg: Language Policy Division. Disponible en: www.coe.int [consulta 5/10/2018].
- COUNCIL OF EUROPE (2016): *Competences of Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COUNCIL OF EUROPE (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Language Policy Division. Disponible en: www.coe.int [consulta 5/10/2018].
- CRONBACH L.J. (1951): "Coefficient Alpha and the internal structure of tests", *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.
- D'ANDRADE, R. (1995): *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIS, S.L. y FINNEY, S.J. (2006): "A Factor Analytic Study of the Cross-Cultural Adaptability Inventory", *Educational and Psychological Measurement*, 66, (2), pp. 318-330.
- DEARDORFF, D.K. (2006): "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", *Journal of Studies in International Education*, 10, (3), pp. 241-266.
- DEARDORFF, D.K. (2011): "Assessing Intercultural Competence", *New Directions for Institutional Research*, 149, pp. 65-79.
- DEARDORFF, D.K. (2016): "How to Assess Intercultural Competence", en HUA, Z. (ed.), *Research Methods in Intercultural Communication*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 120-134.
- DENIS, M. y MATAS PLA, M. (2009 [1999]): "Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE", *MarcoELE*, 9.
- DERVIN, F. (2008): *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. Turku: Presses universitaires de Turku.
- DERVIN, F. (2010): "Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts", en DERVIN, F. y SUOMELA-SALMI, E. (eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang, pp. 157-173.
- DERVIN, F. (2015): "Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality", *European Journal of Teacher Education*, 38, (1), pp. 71-86.
- DERVIN, F. y HAHL, K. (2015): "Developing a Portfolio of Intercultural Competences in Teacher Education: The Case of a Finnish International Programme", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, (19), pp. 95-109.

- DERVIN, F. y LIDDICOAT, A.J. (2013): "Introduction: Linguistics for intercultural education", en DERVIN, F. y LIDDICOAT, A.J. (eds.), *Linguistics for intercultural education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-25.
- DERVIN, F. y TOURNEBISE, C. (2013): "Turbulence in intercultural communication education (ICE): does it affect higher education?", *Intercultural Education*, 24, (6), pp. 532-543.
- DÍAZ DE RADA, A. (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- DI STEFANO, C., ZHU, M. y MINDRILĂ, D. (2009): "Understanding and Using Factor Scores: Considerations for the Applied Researcher", *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, (20). Disponible en: <http://pareonline.net/pdf/v14n20.pdf> [consulta 5/10/2018].
- DODD, C. (1998): *Dynamics of intercultural communication*. Boston: McGraw-Hill.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M.N. (2007): *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M.N. (2014): "Marcadores de cierre con la raíz fin-: criterios para un uso adecuado", *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 26, pp.214-234.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, M.N. (2016): "Bueno, pues, es que... en fin: ¿qué marcadores enseñar?", *Signos: estudios de lingüística*, 90, pp.3-24.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, N. y GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2015): "Hacia una visión integradora de la pragmática intercultural en ELE", *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, pp. 23-49.
- DÖRNYEI, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURANTI, A. ([1997] 2000): *Antropología lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURANTI, A. (2001): "Relativity", en DURANTI, A. (ed.), *Key Terms in Language and Culture*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 216-218.
- DURANTI, A. (2003): "Language as Culture in U.S. Anthropology: Three Paradigms", *Current Anthropology*, 44, (3), pp. 323-347.
- EARLY, P.C. y ANG, S. (2003): *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- EINSTEIN, A. (1931): "Maxwell's influence on the evolution of the idea of physical reality", en EINSTEIN, A. (1954), *Ideas and opinions*. New York: Bonanza Books, pp. 266-270.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (2004): "Aportaciones de la pragmática", en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 179-197.
- EVERETT, D. (2005): "Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã: Another look at the design features of human language", *Current Anthropology*, 46, (4), pp. 621-646.
- FANTINI, A.E. (1995): "Introduction: Language, Culture and a World View: Exploring the Nexus", *International Journal of Intercultural Relations*, 19, (2), pp. 143-153.

- FANTINI, A.E. (1997): "Checking Teacher Culture/Intercultural Competencies: The YOGA Form", en FANTINI, A.E. (ed.), *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL, pp. 36-39.
- FANTINI, A.E. (2000): "A Central Concern. Developing Intercultural Competence", en *SIT Occasional Paper Series*. Brattleboro, VT: School for International Training, pp. 25-42.
- FANTINI, A.E. (2006): *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.
- FANTINI, A.E. (2009): "Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools", en DEARDORFF, D.K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousands Oaks, CA: SAGE, pp. 456-476.
- FANTINI, A.E. (2012a): "Language: An essential component of intercultural communicative competence", en JACKSON, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, pp. 263-278.
- FANTINI, A.E. (2012b): "Multiple strategies for assessing intercultural communicative competence", en JACKSON, J., *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, pp. 390-405.
- FENG, A. (2009): "Becoming Interculturally Competent in a Third Space", en FENG, A., BYRAM, M. y FLEMING, M., *Becoming Interculturally Competent Through Education and Training*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 71-91.
- FIELD, A. (2009): *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3ª ed.). Thousands Oaks, CA: SAGE.
- FISKE, A.P. (2002): "Using Individualism and Collectivism to Compare Cultures –A Critique of the Validity and Measurement of the Constructs: Comment on Oyserman *et al.* (2002)", *Psychological Bulletin*, 128, (1), pp. 78-88.
- FRAKE, C.O. (1964): "Notes on Queries in Ethnography", *American Anthropologist*, 66, (3), pp. 132-145.
- FRITZ, W. *et al.* (2005): "An Examination of Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States", *Intercultural Communication Studies*, 14, (1), pp. 53-64.
- FRITZ, W., MOLLENBERG, A. y CHEN, G.M. (2002): "Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts", *Communication Studies*, 11, (2), pp. 165-176.
- GARCÍA GARCÍA, P. (2004): "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas", *RedELE*, 0.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1973): *Cuando era feliz e indocumentado*. Caracas: Monte Ávila.
- GARCÍA VIÑÓ, M. y MASSÓ PORCAR, A. (2006): "Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera", *RedELE*, 7.
- GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- GEERTZ, C. ([1973] 1992): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- GELFAND, M.J., IMAI, L. y FEHR, R. (2008): "Thinking intelligently about cultural intelligence: The road ahead", en ANG, S. y VAN DYNE, L. (eds.), *Handbook of cultural intelligence*. New York, NY: M.E. Sharpe, pp. 375-387.
- GELFAND, M.J., TRIANDIS, H.C. y CHAN, D.K-S. (1996): "Individualism versus collectivism or versus authoritarianism?", *European Journal of Social Psychology*, 26, pp. 397-410.
- GEORGE, D. y MALLERY, P. (2003): *SPPS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- GILLIN, J.L. y GILLIN, J.P. (1942): *An introduction to Sociology*. New York: The Macmillan Company.
- GODDARD, C. y WIERZBICKA, A. (eds.) (1994): *Semantic and Lexical Universals: Theory and Empirical Findings*. Amsterdam: John Benjamins.
- GÓMEZ GARCÍA, L.V., GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. y MORGADO, M. (2018): "Desvanecendo as fronteiras culturais: telecolaboração internacional no ensino superior", en ROSADO PINTO, P. (coord.), *CNaPPES 2017. 4º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*, pp. 169-174.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2016): "Life in a day: cómo trabajar la Competencia Intercultural en E/LE", *Foro de profesores de E/LE*, 12, pp. 99-108.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2017a): "CaELEjeros: el estudiante como etnógrafo para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural", *Foro de profesores de E/LE*, 13, pp. 155-164.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2017b): "Incluso 'plus ultra': revisión conceptual y metodológica de la competencia intercultural en E/LE", *MarcoELE*, 26.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2017c): "En torno a la Competencia Comunicativa Intercultural en E/LE: posibilidades y limitaciones de la actitud panhispánica", en NIETO CABALLERO, G. (coord.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 25-39.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (2017d): "La deslocalización de la cultura. Material global para la didáctica de la competencia intercultural en E/LE", en BALMASEDA MAESTU, E., GARCÍA ANDREVA, F. y MARTÍNEZ LÓPEZ, M., *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: ASELE/Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 423-432.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. y RAMOS ÁLVAREZ, A. (2017): "Cómo fomentar la reflexión intercultural en la enseñanza de ELE: el concurso audiovisual Spanish in a day", *Mosaico*, 35, pp. 8-41.
- GONZÁLEZ PLASENCIA, Y., RAMOS ÁLVAREZ, A. y AYALA CARRASCO, P. (2017): "Spanish in a day: El alumno como prosumidor intercultural de vídeos", en BALMASEDA MAESTU, E., GARCÍA ANDREVA, F. y MARTÍNEZ LÓPEZ, M., *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: ASELE/Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 433-442.
- GOODENOUGH, W.H. ([1971] 1975): "Cultura, lenguaje y sociedad", en KAHN, J.S. (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 157-244.

- GOODENOUGH, W.H. (2001): "Category", en DURANTI, A. (ed.), *Key Terms in Language and Culture*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 19-22.
- GOULLIER, F. (2009): *Taking Account of Plurilingual and Intercultural Competence in European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- GREENBERG, J.H. (1954): "Concerning Inferences from Linguistic to Nonlinguistic Data", en HOIJER, H. (ed.), *Language in culture*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 3-19.
- GRICE, P.H. (1975): "Logic and Conversation", en GRICE, P. (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard: Harvard University Press, pp. 22-40.
- GRIMSON, A. (2001): *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Editorial Norma.
- GRUNDY, P. (2007): "Language evolution, pragmatic inference, and the use of English as a lingua franca", en KECSKES, I. y HORN, L.R. (eds.), *Explorations in Pragmatics. Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 219-256.
- GRUPO CRIT (2003): *Claves para la comunicación intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- GRUPO CRIT (2006): *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- GUBER, R. (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- GUDYKUNST, W.B. (1995): "Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory", en WISEMAN, R.L. (ed.), *Intercultural Communication Theory*. Thousand Oaks: SAGE, pp. 9-58.
- GUDYKUNST, W.B. (2005): "An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication. Making the Mesh of the Net Finer", en GUDYKUNST, W.B. (ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: SAGE, pp. 281-322.
- GUDYKUNST, W.B. y LEE, C.M. (2002): "Cross-Cultural Communication Theories", en GUDYKUNST, W.B. y MODY, B. (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, Thousands Oaks: SAGE, pp. 25-50.
- GUDYKUNST, W.B. y HAMMER, M.R. (1984): "Dimensions of Intercultural Effectiveness: Culture Specific or Culture General?", *International Journal of Intercultural Relations*, 8, pp. 1-10.
- GUDYKUNST, W.B., LEE, C.M., NISHIDA, T. y OGAWA, N. (2005): "Theorizing About Intercultural Communication: An Introduction", en GUDYKUNST, W.B. (ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: SAGE, pp. 3-32.
- GUDYKUNST, W. y TING-TOOMEY, S. (1988): *Culture and interpersonal communication*. London: Sage.
- GUDYKUNST, W.B., WISEMAN, R.L. y HAMMER, M.R. (1977): "Determinants of a sojourner's attitudinal satisfaction: A path model", en RUBIN, B. (ed.), *Communication yearbook I*. New Brunswick: Transaction Inc, pp. 415-425.
- GUILHERME, M. (2002): *Critical citizens for an intercultural world. Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004): “Los contenidos culturales”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 835-851.
- GUMPERZ, J.J. y HYMES, D. (eds.) (1964): *The ethnography of communication*. Special publication of the *American Anthropologist*, 66, (6).
- GUMPERZ, J.J. y HYMES, D. (eds.) (1972): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ, J.J. y LEVINSON, S.C. (1996): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALL, E.T. ([1959] 1989): *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- HALL, E.T. ([1966] 1973): *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- HALL, E.T. (1976): *Beyond culture*. New York: Anchor Books / Doubleday.
- HALL, E.T. y HALL, M.R. (1990): *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
- HAMMER, M.R. (1987): “Behavioral Dimensions of Intercultural Effectiveness: A Replication and Extension”, *International Journal of Intercultural Relations*, 11, pp. 65-88.
- HAMMER, M.R. (2005): “The Intercultural Conflict Style Inventory: A conceptual framework and measure of intercultural conflict resolution approaches”, *International Journal of Intercultural Relations*, 29, pp. 675-695.
- HAMMER, M.R. (2011): “Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory”, *International Journal of Intercultural Relations*, 35, (4), pp. 474-487.
- HAMMER, M.R. (2015): “The Developmental paradigm for intercultural competence research”, *International Journal of Intercultural Relations*, 48, pp. 12-13.
- HAMMER, M.R., y BENNETT, M.J. (1998): *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- HAMMER, M.R., BENNETT, M.J. y WISEMAN, R. (2003): “Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory”, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421-443.
- HAMMER, M.R., GUDYKUNST, W.B. y WISEMAN, R.L. (1978): “Dimensions of Intercultural Effectiveness: An Exploratory Study”, *International Journal of Intercultural Relations*, 2, pp. 382-393.
- HAMPDEN-TURNER, C. y TROMPENAARS, F. (1997): “Response to Geert Hofstede”, *Intercultural Relations*, 21, (1), pp. 149-159.
- HAMPDEN-TURNER, C. y TROMPENAARS, F. (2000): *Building Cross-Cultural Competence. How to Create Wealth from Conflicting Values*. New Heaven/London: Yale University Press.
- HANNERZ, U. (1998): *Conexiones transnacionales. Cultura, gente y lugares*. Madrid: Cátedra.
- HARRIS, M. ([1968] 1982): *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.

- HARRIS, M. ([1974] 1981): *Vacas, cercos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza.
- HARRIS, M. ([1979] 1987): *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARRIS, M. ([1990] 2013): *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARRIS, Z.S. ([1949] 2008): "Sapir's approach to language", en SWIGGERS, P. (ed.) (2008), *The Collected Works of Edward Sapir, I: General Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 26-46.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2014): "El choque 'intracultural' en español. Perspectivas desde la formación de profesores de E/LE", *Porta Linguarum*, 22, pp. 109-126.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2016a): "Adquisición de la competencia intercultural y metodologías de aprendizaje activo: un estudio sobre la formación de profesores de español", *Journal of Spanish Language Teaching*, 3, (1), pp. 1-14.
- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2016b): "La tarea intra- e intercultural en la formación de profesores de ELE", en CRUZ MOYA, O. (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*. Granada: ASELE, pp. 1155-1164.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, C. (2003): "Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa", en GRUPO CRIT, *Claves para la comunicación intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 17-35.
- HINKIN, T.R. (1998): "A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires", *Organizational Research Methods*, 1, pp. 104-121.
- HOFSTEDÉ, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills: Sage.
- HOFSTEDÉ, G. ([1991] 1999): *Culturas y organizaciones. El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- HOFSTEDÉ, G. (1996): "Riding the waves of commerce: a test of Trompenaars' "model" of national culture differences", *International Journal of Intercultural Relations*, 20, (2), pp. 189-198.
- HOFSTEDÉ, G. (s/f): "Country Comparison Tool". Disponible en: www.hofstede-insights.com [consulta 5/10/2018].
- HOIJER, H. (1948): "Linguistic and cultural change", *Language*, 24, (4), pp. 335-345.
- HOIJER, H. (1954): "The Sapir-Whorf Hypothesis", en HOIJER, H. (ed.), *Language in culture*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 92-105.
- HUBER, J. y REYNOLDS, C. (eds.) (2014): *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- HUH, J., DELORME, D.E. y REID, L.N. (2006): "Perceived Third-Person Effects and Consumer Attitudes on Preventing and Banning DTC Advertising", *Journal of Consumer Affairs*, 40, 1, pp. 90-116.
- HUMBOLDT, W. v. ([1836] 1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Madrid: Anthropos.
- HYMES, D. (ed.) (1964a): *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.

- HYMES, D. (ed.) (1964a): *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row.
- HYMES, D. (1964b): "General Introduction" en HYMES, D. (ed.), *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row, pp. xxi-xxxii.
- HYMES, D. (1964c): "Introduction: Toward Ethnographies of Communication", en GUMPERZ, J.J. y HYMES, D. (eds.), *The ethnography of communication*. Special publication of the *American Anthropologist*, 66, (6), parte 2, pp. 1-34.
- HYMES, D. (1972a): "Models of the Interaction of Language and Social Life", en GUMPERZ, J.J. y HYMES, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
- HYMES, D. (1972b): "On communicative competence", en Pride, J.B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- HYMES, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- IEREST (2015): *Intercultural education resources for Erasmus students and their teachers*. Koper: Annales University Press. Disponible en: <http://ierest-project.eu/humbox> [consulta 5/10/2018].
- IGLESIAS CASAL, I. (1997): "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", en ALONSO, K., MORENO FERNÁNDEZ, F. y GIL BÜRMAN (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 463-472.
- IGLESIAS CASAL, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela*, 54, pp. 5-28.
- IGLESIAS CASAL, I. (2010): "El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes", en VILLALBA, F. y VILLATORO, J. (coords.), *Aportaciones a la educación intercultural*. Edición digital: Letra 25, pp. 175-189.
- IGLESIAS CASAL, I. (2014): "Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos", *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 24, pp. 57-72.
- IGLESIAS CASAL, I. (2015): "Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales", *Estudios Humanísticos. Filología*, 37, pp. 51-79.
- IGLESIAS CASAL, I. (2016): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y afectivo-emocional", *Studia Romanica Posnaniensia*, 43, (3), pp. 67-83.
- ILLESCAS, A. (2016): "La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE", *Porta Linguarum*, 26, pp. 67-79.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- INSTITUTO CERVANTES (2008): *Diccionario de Términos Clave de ELE*. En línea: «cvc.cervantes.es» [consulta 5/10/2018].
- JIMÉNEZ-RAMÍREZ, J. (2018): *La enseñanza de cultura*. Madrid: Arco Libros.
- JOHNSTONE YOUNG, T. (2016): “Questionnaires and Surveys”, en HUA, Z. (ed.), *Research Methods in Intercultural Communication*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 165-180.
- KAGITÇIBASI, C. (1997): “Individualism and Collectivism”, en BERRY, J.W. *et al.*, *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (2ª ed.), vol. III. London: Ally and Bacon, pp. 1-49.
- KAHN, J.S. (1975): “Introducción”, en KAHN, J.S. (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 9-27.
- KASPER, G. y Blum-Kulka, S. (1993): “Interlanguage Pragmatics: An Introduction”, en KASPER, G. y BLUM-KULKA, S. (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- KEALEY, D.J. (2015): “Some strengths and weaknesses of 25 years of Research on Intercultural Communication Competence: Personal Reflections”, *International Journal of Intercultural Relations*, 48, pp. 14-16.
- KECSKES, I. (2007): “Formulaic language in English Lingua Franca”, en KECSKES, I. y HORN, L.R. (eds.), *Explorations in Pragmatics. Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 191-218.
- KECSKES, I. (2012): “Interculturality and Intercultural Pragmatics”, en JACKSON, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge, pp. 67-84.
- KECSKES, I. (2013): *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- KEESING, R.M. (1974): “Theories of Culture”, *Annual Review of Anthropology*, 3, pp.73-97.
- KELLEY, C. y MEYERS, J. (1995a): *The Cross-Cultural Adaptability Inventory*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- KELLEY, C. y MEYERS, J. (1995b): *The Cross-Cultural Adaptability Inventory manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- KIM, Y.Y. (1988): “On Theorizing Intercultural Communication”, en KIM, Y.Y. y GUDYKUNST, W.B. (eds.), *Theories in Intercultural Communication*. Beverly Hills: SAGE, pp. 11-21.
- KIM, Y.Y. (2001): *Becoming Intercultural: An integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousands Oaks, CA: SAGE.
- KIM, Y.Y. (2005): “Adapting to a New Culture: An Integrative Communication Theory”, en GUDYKUNST, W.B. (ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: SAGE, pp. 375-400.
- KIM, Y.Y. (2007): “Ideology, Identity, and Intercultural Communication: An Analysis of Differing Academic Conceptions of Cultural Identity”, *Journal of Intercultural Communication Research*, 36, (3), pp. 237-253.
- KIM, Y.Y. (2008): “Intercultural personhood: Globalization and a way of being”, *International Journal of Intercultural Relations*, 32, pp. 359-368.

- KIM, Y.Y. (2012): "Globalization and Intercultural Personhood", en SAMOVAR, L.A., PORTER, R.E. y MCDANIEL, E.R. (eds.) (13ª ed.), *Intercultural Communication: a reader*. Boston: Wadsworth Language Learning, pp. 83-94.
- KIM, Y.Y. (2015): "Finding 'home' beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world", *International Journal of Intercultural Relations*, 46, pp. 3-12.
- KLUCKHOHN, C. (1949): *Mirror for Man: The Relation of Anthropology to Modern Life*. New York: McGraw-Hill.
- KLUCKHOHN, C. (1951): "The Concept of Culture", en LERNER, D. y LASSWELL, H.D. (eds.), *The Policy Sciences*, California: Stanford University Press, pp. 86-101.
- KLUCKHOHN, C. y KELLY, W.H. (1945): "The Concept of Culture", en LINTON, R. (ed.), *The Science of Man in the World Crisis*. New York: Columbia University Press, pp. 78-105.
- KLUCKHOHN, F.R. y STRODTBECK, F.L. (1961): *Variations in Value Orientations*. New York: Harper & Row.
- KOERNER, E.F.K. (2000): "Towards a 'full pedigree' of the 'Sapir-Whorf hypothesis': from Locke to Lucy", en PÜTZ, M. y VERSPOOR, M.H. (eds.), *Explorations in Linguistic Relativity*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-25.
- KOESTER, J. y OLEBE, M. (1988): "The Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication Effectiveness", *International Journal of Intercultural Relations*, 12, pp. 233-246.
- KOIKE, D. y LACORTE, M. (2014): "Toward intercultural competence: from questions to perspectives and practices of the target language", *Journal of Spanish Language Teaching*, 1, (1), pp. 15-30.
- KOTTAK, C. P. (2006): *Introducción a la antropología cultural*. (5º ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. ([1998] 2001): "El privilegio del hablante intercultural", en BYRAM, M. y FLEMING, M., *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 23-38.
- KRAMSCH, C. (2006): "From Communicative Competence to Symbolic Competence", *The Modern Language Journal*, 90, pp. 249-252.
- KRAMSCH, C. (2011): "The symbolic dimensions of the intercultural", *Language Teaching*, 44, (2), pp. 354-367.
- KROEBER, A.L. ([1917] 1975): "Lo superorgánico", en KAHN, J. S. (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 47-83.
- KROEBER, A.L. (1948): *Anthropology, Race, Language, Culture, Psychology, Prehistory*. New York: Harcourt, Brace and Company:

- KROEBER, A.L. y KLUCKHOHN, C. (1952): *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, vol. 47. Cambridge, MA: Harvard University.
- KUPER, A. ([1999] 2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. ([1980] 1986): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LANDONE, E. (2013): “Más allá de la competencia lingüística en la acreditación”, en SANTIAGO GUERVÓS, J. de y GONZÁLEZ PLASENCIA, Y. (eds.), *El Español Global. Actas del III Congreso Internacional de Español en Castilla y León*. Valladolid: Fundación Siglo para el Turismo y las Artes de Castilla y León, pp. 112-123.
- LAZÁR, I. et al. (eds.) (2007): *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: European center for Modern Languages/Council of Europe.
- LEUNG, K., ANG, S. y TAN, M.L. (2014): “Intercultural Competence”, *Annual Review of Organizational Behavior*, 1, pp. 489-519.
- LEWIS, R.D. ([1996] 2006): *When cultures collide: leading across cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- LEWIS, R.D. (s/f): “The Lewis Model”. Disponible en www.crossculture.com [consulta 5/10/2018].
- LIDDICOAT, A.J. (2009): “Communication as Culturally Contexted Practice: A View from Intercultural Communication”, *Australian Journal of Linguistics*, 29, (1), pp. 115-133.
- LIDDICOAT, A.J., CROZET, C. y LO BIANCO, J. (1999): “Striving for The Third Place: Consequences and Implications”, en LIDDICOAT, A.J., CROZET, C. y LO BIANCO, J. (eds.), *Striving for The Third Place*. Melbourne: Language Australia, pp. 184-190.
- LIDDICOAT, A.J. y SCARINO, A. (2013): *Intercultural Language Teaching and Learning*. Oxford: Wiley Blackwell.
- LITTLE, D., GOULLIER, F. y HUGHES, G. (2011): *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- LUCY, J. (1985): “Whorf’s view of the linguistic mediation of thought”, en MERTZ, E. y PARMENTIER, R.J. (eds.), *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives*. Orlando, FL: Academic Press, pp. 74-97.
- LUCY, J. (1992a): *Language diversity and thought: A case study of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCY, J. (1992b): *Grammatical categories and cognition: A case study of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUND, A.D. y O’REGAN, J.P. (2010): “National Occupational Standards in Intercultural Working: Models of Theory and Assessment”, en GUILHERME, M., GLASER, E. y

- MÉNDEZ-GARCÍA, M.C., *The Intercultural Dynamics of Multicultural Working*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 41-58.
- LUSTIG, M.W. y KOESTER, J. (2013): *Intercultural Competence: interpersonal communication across cultures*. (7ª ed.). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- MALINOWSKI, B. ([1931] 1975): "La cultura", en KAHN, J.S. (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 85-127.
- MALOTKI, E. (1983): *Hopi Time. A Linguistic Analysis of the Temporal Concepts in the Hopi Language*. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton Publishers.
- MARTIN, J.N. y NAKAYAMA, T.K. (2015): *Intercultural Communication in Contexts*. (5ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- MARTIN, L. (1986): "Eskimo Words for Snow: A Case Study in the Genesis and Decay of an Anthropological Example", *American Anthropologist*, 88, (2), pp. 418-423.
- MARTÍNEZ TEN, L., TUTS, M. y POZO, J. (2003): "Queríamos trabajadores y vinieron personas: actividades para practicar la interculturalidad en el aula", *Carabela*, 54, pp. 71-102.
- MATSUMOTO, D. *et al.* (2001): "Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: the Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS)", *International Journal of Intercultural Relations*, 25, pp. 483-510.
- MATSUMOTO, D. *et al.* (2003): "The robustness of the intercultural adjustment potential scale (ICAPS): the search for a universal psychological engine of adjustment", *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 543-562.
- MATSUMOTO, D. y HWANG, H.C. (2013): "Assessing Cross-Cultural Competence: A Review of Available Tests", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, (6), pp. 849-873.
- MATSUMOTO, D., LEROUX, J., ROBLES, Y. y CAMPOS, G. (2007): "The Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS) predicts adjustment above and beyond personality and general intelligence", *International Journal of Intercultural Relations*, 31, pp. 747-759.
- MCCLOSKEY, E. (2012): "Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line", *Comunicar*, 38, pp. 41-49.
- MCDANIEL, E.R., SAMOVAR, L.A. y PORTER, R.E. (2012): "Using Intercultural Communication: The Building Blocks", en SAMOVAR, L.A., PORTER, R.E. y MCDANIEL, E.R. (eds.) (13ª ed.), *Intercultural Communication: a reader*. Boston: Wadsworth Language Learning, pp. 4-19.
- MEAD, M. ([1928] 1972): *Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.
- MEAD, M. ([1935] 1973): *Sexo y Temperamento en las Sociedades Primitivas*. Barcelona: Laia.
- MEAD, M. (1937): "Introduction", en MEAD, M. (ed.), *Cooperation and Competition among Primitive Peoples*. New York: McGraw-Hill.
- MENESES, J. (2013): "Aproximación histórica y conceptos básicos de la psicometría", en MENESES, J. (coord.), *Psicometría*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 25-73.

- MEYER, M. (1991): “Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners”, en BUTTJES, D. y BYRAM, M. (eds.), *Mediating languages and cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136-158.
- MIQUEL, L. ([1997] 2004): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *redELE: Revista Electrónica del Didáctica ELE*, 2.
- MIQUEL, L. y SANS, N. ([1992] 2004): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, 0. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es> [consulta 5/10/2018].
- MONTES PÉREZ, C. (2012): *Cambio cultural en regiones de refugio. Análisis antropológico comparado en comunidades castellanas y andinas*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. Disponible en: <http://hdl.handle.net./10366/115624> [consulta 5/10/2018].
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (dir.) (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. Disponible en: www.cvc.cervantes.es [consulta 5/10/2018].
- MORGAN, L.H. ([1888] 1971): *La sociedad primitiva*. (2ª ed.) Madrid: Ayuso.
- MURDOCK, G.P. (1941): “Anthropology and Human Relations”, *Sociometry*, 4, 140-150.
- NEWMAN, S. ([1949] 2008): “Edward Sapir’s work and style”, en SWIGGERS, P. (ed.), *The Collected Works of Edward Sapir, I: General Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 49-56.
- NG, K.Y., VAN DYNE, L. y ANG, S. (2012): “Cultural Intelligence: A Review, Reflections, and Recommendations for Future Research”, en RYAN, A.M., LEONG, F.T.L. y OSWALD, F.L. (eds.), *Conducting Multinational Research: Applying Organizational Psychology in the Workplace*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 29-58.
- NGUYEN, N.T., BIDERMAN, M.D. y MCNARY, L.D. (2010): “A validation study of the Cross-Cultural Adaptability Inventory”, *International Journal of Training and Development*, 14, (2), pp. 112-129.
- NIKLEVA, D.G. (2012): “La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera”, *RESLA*, 25, pp. 165-187.
- NIVÓN, E. y ROSAS, A.M. (1991): “Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura”, *Alteridades*, 1 (1), pp. 40-49.
- NUNNALLY, J.C. (1978): *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- NUNNALLY, J.C. y BERNSTEIN, I.H. (1994): *Psychometric Theory* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- O’DOWD, R. (2003): “Understanding the ‘other side’: intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange”, *Language Learning and Technology*, 7, (2), pp. 118-144.
- OSBERG, K. (1960): “Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments”, *Practical Anthropology*, 7, pp. 177-182.

- OETZEL, J.G. y TING-TOOMEY, S. (1998): "Face Concerns in Interpersonal Conflict: A Cross-Cultural Empirical Test of the Face Negotiation Theory", *Communication Research*, 30, (6), pp. 599-624.
- OGDEN, C.K. y RICHARDS, I.A. (1923): *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and the Science of Symbolism*. New York: Harcourt, Brace & Co.
- OLEBE, M. y KOESTER, J. (1988): "Exploring the Cross-Cultural Equivalence of the Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication", *International Journal of Intercultural Relations*, 12, pp. 333-347.
- OLIVERAS, Á. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen: Madrid.
- OLMO PINTADO, M. DEL (2004): "Aportaciones de la etnografía de la comunicación", en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 243-257.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1982): *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org> [consulta 5/10/2018].
- OSGOOD, C. (1940): "Ingalik Material Culture", *Yale University Publications in Anthropology*, 22.
- PAIGE, R.M. COHEN, A.D. y SHIVELY, R.L. (2004): "Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad", *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, pp. 253-276.
- PAIGE, R.M., et al. (2002): *Strategies Inventory for Learning Culture*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- PAIGE, R.M., JACOBS-CASSUTO, M., YERSHOVA, Y.A. y DEJAEGHERE, J. (2003): "Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Developmental Inventory", *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 467-486.
- PARSONS, T. y SIHLS, E.A. (1951): *Towards a general Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- PAVLENKO, A. (2014): *The bilingual mind and what it tells us about language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAVLENKO, A. (2016): "Whorf's Lost Argument: Multilingual Awareness", *Language Learning*, 66, (3), pp. 581-607.
- PEARSON, K. ([1892] 1911): *The Grammar of the Science*. London: Adam and Charles Black.
- PENG, F.C.C. (2005): *Language in the Brain. Critical Assessments*. London/New York: Continuum.
- PERRY, L.B. y SOUTHWELL, L. (2011): "Developing intercultural understanding and skills: models and approaches", *Intercultural Education*, 22, (6), pp. 453-466.

- PETROVIĆ, D.S., STARČEVIĆ, J., CHEN, G.M. y KOMNEMIĆ, D. (2015): “Intercultural Sensitivity Scale: proposal for a Modified Serbian Version”, *Psihologija*, 48, (3), pp. 199-212.
- PHIPPS, A. y GONZÁLEZ, M. (2004): *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: Sage.
- PHIPPS, A. y GUILHERME, M. (2004): *Critical Pedagogy. Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Clevedon: Multilingual Matters.
- PIKE, K.L. ([1954] 1967): *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. (2ª ed.). The Hague: Mouton & Co.
- PINKER, S. (2003): *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- PORTALLA, T. y CHEN, G.M. (2010): “The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale”, *Intercultural Communication Studies*, 19, (3), pp. 21-37.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal (I)*. Madrid: Istmo.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. ([1952] 1986): *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- RAGA GIMENO, F. (2003a): “Prólogo”, en GRUPO CRIT, *Claves para la comunicación intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 9-14.
- RAGA GIMENO, F. (2003b): “Para un análisis empírico de las interacciones comunicativas interculturales”, en GRUPO CRIT, *Claves para la comunicación intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 37-87.
- RAGA GIMENO, F. (2005): *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*. En línea: «dle.rae.es» [consulta 5/10/2018].
- REYNOSO, C. (1986): *Teoría, historia y crítica de la antropología cognitiva. Una propuesta sistemática*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- REYNOSO, C. (1995): “El lado oscuro de la descripción densa”, *Revista de Antropología*, 16, pp. 17-43.
- REYNOSO, C. (2015): *Lenguaje y pensamiento: tácticas y estrategias del relativismo lingüístico*. Buenos Aires: SB.
- RICO MARTÍN, A.M. (2005): “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos”, *Porta Linguarum*, 3, pp. 79-94.
- RIGGIO, R.E. y RIGGIO, H.R. (2001): “Self-report measurement of interpersonal sensitivity”, en HALL, J.A. y BERNIERI, F.J. (eds.), *Interpersonal sensitivity: Theory and measurement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 127-141.
- RISAGER, K. (2005): “Languaculture as a key concept in language and culture teaching”, en PREISLER, B. et al. (eds.), *The Consequences of Mobility*. Roskilde: Roskilde University, pp. 185-196.

- RISAGER, K. (2007): *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RISAGER, K. (2011): "The cultural dimensions of language teaching and learning", *Language Teaching*, 44, (4), pp. 485-499.
- RIUTORT CÁNOVAS, A. (2010): *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios. Análisis de materiales para su enseñanza*. Tesis doctoral: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: <http://oa.upm.es> [consulta 5/10/2018].
- ROBERTS, C. et al. (2001): *Language learners as ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999): *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- ROGERS, E.M. y HART, W.B. (2002): "The Histories of Intercultural, International and Developmental Communication", en GUDYKUNST, W.B. y MODY, B. (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication* (2ª ed.), Thousands Oaks: SAGE, pp. 1-24.
- ROGERS, E.M. y STEINFATT, T.M. (1999): *Intercultural Communication*. Prospect Heights: Waveland Press.
- ROGERS, E.M., HART, W.B. y MIKE, Y. (2002): "Edward T. Hall and the History of Intercultural Communication: The United States and Japan", *Keio Communication Review*, 24, pp. 3-26.
- ROHEIM, G. (1934): *The Riddle of the Sphinx*. London: Hogarth Press.
- ROS, M. y SCHWARTZ, S.H. (1995): "Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: una comparación transcultural", *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, pp. 69-88.
- RUBEN, B.D. (1976): "Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation", *Group & Organization Studies*, 1, (3), pp. 334-354.
- RUBEN, B.D. y KEALEY, D.J. (1979): "Behavioral Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaptation", *Journal of Intercultural Relations*, 3, pp. 15-47.
- SAHLINS, M. ([1972] 1984): *Las sociedades tribales*. Barcelona: Labor.
- SAMOVAR, L.A. y PORTER, R.E. (2001): *Communication between cultures*. (4ª ed.) Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- SAMOVAR, L.A., PORTER, R.E. y MCDANIEL, E.R. (eds.) (2012): *Intercultural Communication: a reader*. (13ª ed.). Boston: Wadsworth Language Learning.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (2008): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Tesis doctoral: Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es> [consulta 5/10/2018].
- SANTIAGO GUERVÓS, J. de (2010): "La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias", *MarcoELE*, 11, pp.113-130.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. de (2012a): "Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural de la comunicación global (I)", *Takushoku Language Studies*, 127, pp. 99-115.

- SANTIAGO GUERVÓS, J. de (2012b): “Pragmática intercultural. Hacia una enciclopedia endocultural de la comunicación global (II). Un ejemplo de Japón”, *Takushoku Language Studies*, 128, pp. 95-117.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. de y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- SAPIR, E. ([1921] 1954): *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- SAPIR, E. ([1924] 2008): “The Grammarian and his Language”, en SWIGGERS, P. (ed.), *The Collected Works of Edward Sapir, I: General Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 167-176.
- SAPIR, E. ([1929a] 2008): “A Study in Phonetic Symbolism”, en SWIGGERS, P. (ed.), *The Collected Works of Edward Sapir, I: General Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 227-241.
- SAPIR, E. ([1929b] 2008): “The Status of Linguistics as a Science”, en SWIGGERS, P. (ed.), *The Collected Works of Edward Sapir, I: General Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 219-226.
- SAPIR, E. ([1933] 2008): “Language”, en SWIGGERS, P. (ed.), *The Collected Works of Edward Sapir, I: General Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 503-517.
- SCHANK, R.C. y ABELSON, R.P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- SCHNEIDER, D. J. (1968): *American Kindship: A Cultural Account*. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHWARTZ, S.H. (1992): “Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries”, en ZANNA, M. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 25. New York: Academic Press, pp. 1-65.
- SCHWARTZ, S.H. (1994): “Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?”, *Journal of Social Issues*, 50, (4), pp. 19-45.
- SEELYE, H.N. (1994): *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Chicago: National Textbook Company.
- SERCU, L. (2002): “Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development”, *Language, Culture and Curriculum*, 15, (1), pp. 61-74.
- SERCU, L. (2004): “Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond”, *Intercultural Education*, 15, (1), pp. 73-89.
- SERCU, L. (2005a): “The Future of Intercultural Competence in Foreign Language Education: Recommendations for Professional Development, Educational Policy and Research”, en SERCU, L. et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence, An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 160-181.
- SERCU, L. (2005b): “The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher”, en SERCU, L. et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence, An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 130-159.

- SERCU, L. (2006): "The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity", *Intercultural Education*, 17, (1), pp. 55-72.
- SERCU, L. (2010): "Assessing intercultural competence: More questions than answers", en PARAN, A. y SERCU, L. (eds.), *Testing the Untestable in Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 17-34.
- SIMONS, M. y SIX, S. (2012): "Los referentes culturales, materia prima de la competencia comunicativa intercultural en clase de ELE", *MarcoELE*, 14.
- SLAGTER, J.P. ([1979] 2007): *Un nivel umbral*, *MarcoELE*, 5. Disponible en: <https://marcoele.com> [consulta 5/10/2018].
- SOLER-ESPIAUBA, D. (2015): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. (2ª ed.). Madrid: Arco/Libros.
- SPENCER-OATEY, H. (ed.) (2000a): *Culturally Speaking: managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum.
- SPENCER-OATEY, H. (2000b): "Introduction: Language, Culture and Rapport Management", en SPENCER-OATEY, H. (ed.), *Culturally Speaking: managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum, pp. 1-10.
- SPENCER-OATEY, H. (2000c): "Rapport Management: A Framework for Analysis", en SPENCER-OATEY, H. (ed.), *Culturally Speaking: managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum, pp. 11-46.
- SPENCER-OATEY, H. y FRANKLIN, P. (2009): *Intercultural Interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. New York: Palgrave Macmillan.
- SPENCER-OATEY, H. y STADLER, S. (2009): *The Global People Competency Framework. Competencies for Effective Intercultural Interaction*. Warwick: The Centre for Applied Linguistics, University of Warwick.
- SPITZBERG, B.H. (1983): "Communication Competence as Knowledge, Skill, and Impression", *Communication Education*, 32, pp. 323-329.
- SPITZBERG, B.H. (1989): "Issues in the Development of a Theory of Interpersonal Competence in the Intercultural Context", *International Journal of Intercultural Relations*, 13, pp. 241-268.
- SPITZBERG, B.H. (1997): "A Model of Intercultural Competence", en SAMOVAR, L.A. y PORTER, R.E. (eds.), *Intercultural Communication: A Reader* (8ª ed.), Belmont: Wadsworth, pp. 379-391.
- SPITZBERG, B.H. (2012): "Axioms for a Theory of Intercultural Communication Competence", en SAMOVAR, L.A., PORTER, R.E. y MCDANIEL, E.R. (eds.) (13ª ed.), *Intercultural Communication: a reader*. Boston: Wadsworth Language Learning, pp. 424-435.
- SPITZBERG, B.H. (2015): "Is past prologue, or just passed and lacking presence?", *International Journal of Intercultural Relations*, 48, pp. 24-26.
- SPITZBERG, B.H. y CHANGNON, G. (2009): "Conceptualizing Intercultural Competence", en DEARDORFF, D.K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousands Oaks, CA: SAGE, pp. 2-52.

- SPITZBERG, B.H. y CUPACH, W.R. (1984): *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, CA: SAGE
- STEWART, J. H. ([1955] 1972): *Theory of cultural change: the methodology of multilineal evolution*. Urbana: University of Illinois Press.
- SUMNER, W.G. y KELLER, A.G. (1927): *The Science of Society*. New Haven: Yale University Press.
- SWIGGERS, P. (2008): "Introduction: Theoretical, Descriptive and Historical Linguistics, 1923-1929", en SWIGGERS, P. (ed.), *The Collected Works of Edward Sapir, I: General Linguistics*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 153-162.
- TAMAM, E. (2010): "Examining Chen ad Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in a Multiracial Collectivistic Country", *Journal of Intercultural Communication Research*, 39, (3), pp. 173-183.
- THOMAS, D.C. *et al.* (2008): "Cultural Intelligence. Domain and Assessment", *International Journal of Cross Cultural Management*, 8, (2), pp. 123-143.
- TING-TOOMEY, S. (2005a): "The Matrix of Face: An Updated Face-Negotiation Theory", en GUDYKUNST, W.B. (ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: SAGE, pp. 71-92.
- TING-TOOMEY, S. (2005b): "Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries", en GUDYKUNST, W.B. (ed.), *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: SAGE, pp. 211-233
- TING-TOOMEY, S. y KUROGI, A. (1998): "Facework competence in intercultural conflict: an updated face-negotiation theory", *International Journal of Intercultural Relations*, 22, (2), pp. 187-225.
- TING-TOOMEY, S. y OETZEL, J.G. (2002): "Cross-Cultural Face Concerns and Conflict Styles. Current Status and Future Directions", en GUDYKUNST, W.B. y MODY, B. (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*, Thousands Oaks: SAGE, pp. 143-164.
- TOFFLER, A. (1970): *Future Shock*. New York: Bantam Books.
- TRIANDIS, H.C. (1995): *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview Press.
- TRIANDIS, H.C. (2001): "Individualism-Collectivism and Personality", *Journal of Personality*, 69, (6), pp. 907-924.
- TRIANDIS, H.C. (2004): "The many dimensions of culture", *Academy of Management Executive*, 18, (1), pp. 88-93.
- TRIANDIS, H.C. (2008): "Towards the Realistic Perception of Culture", *Social and Personality Psychology Compass*, 2, (5), pp. 1812-1823.
- TRIANDIS, H.C., BRISLIN, R. y HUI, H.C. (1988): "Cross-Cultural Training Across the Individualism-Collectivism Divide", *International Journal of Intercultural Relations*, 12, pp. 269-289.
- TRIANDIS, H.C. y GELFAND, M.J. (1998): "Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism", *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, (1), pp. 118-128.
- TROMPENAARS, F. y HAMPDEN-TURNER, C. (1997): *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.

- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005): “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.
- TURNER, V. ([1967] 1980): *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. Madrid: Siglo XXI.
- TYLOR, E.B. ([1871] 1975): “La ciencia de la cultura”, en KAHN, J.S. (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 29-46.
- VALLS CAMPÁ, L. (2011): “Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes”, *MarcoELE*, 13.
- VALVERDE, J.M. (1991): “Prólogo”, en SÁNCHEZ PASCUAL, A. (ed.), *Wilhelm von Humboldt. Escritos sobre el lenguaje*. Barcelona: Península, pp. 5-24.
- VAN DE VIJVER, F.J.R. y LEUNG, K. (1997): *Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research*. Thousands Oaks, CA: SAGE.
- VAN DE VIJVER, F.J.R. y LEUNG, K. (2009): “Methodological Issues in Researching Intercultural Competence”, en DEARDORFF, D.K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousands Oaks, CA: SAGE pp. 404-418.
- VAN DER ZEE, K.I. y VON OUDENHOVEN, J.P. (2000): “The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness”, *European Journal of Personality*, 14, pp. 291-309.
- VAN DER ZEE, K.I. y VON OUDENHOVEN, J.P. (2001): “The Multicultural Personality Questionnaire: Reliability and Validity of Self- and Other Ratings of Multicultural Effectiveness”, *Journal of Research in Personality*, 35, pp. 278-288.
- VAN DYNE, L. et al. (2012): “Sub-Dimensions of the Four Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the Conceptualization and Measurement of Cultural Intelligence”, *Social and Personality Psychology Compass*, 6, (4), pp. 295-313.
- VAN DYNE, L., ANG, S. y KOH, C. (2008): “Development and Validation of the CQS: The Cultural Intelligence Scale”, en ANG, S. y VAN DYNE, L. (eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. New York, NY: Sharpe, pp. 16-38.
- VAN, EK, J.A. (1975): *The Threshold level in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN EK, J.A. ([1986] 2000): *Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Disponible en: <https://www.coe.int/> [consulta 5/10/2018].
- VAN EK, J.A. y TRIM, J.L.M. ([1991] 1998): *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VILÀ BAÑOS, R. (2005): *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. Tesis doctoral: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://diposit.ub.edu> [consulta 5/10/2018].
- VILÀ BAÑOS, R. (2006): “La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural”, *Revista de Investigación Educativa*, 24, (2), pp. 353-372.
- VINAGRE LARANJEIRA, M. (2010): “El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración”, *RESLA*, 23, pp. 297-317.

- VON OUDENHOVEN, J.P. y VAN DER ZEE, K.I. (2002): "Predicting multicultural effectiveness of international students: the Multicultural Personality Questionnaire", *International Journal of Intercultural Relations*, 26, pp. 679-694.
- WESSLING, G. ([1999] 2009): "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula", *MarcoELE*, 9.
- WHITE, L.A. (1943): "Energy and the Evolution of Culture", *American Anthropologist*, 45, (3), 335-356.
- WHITE, L.A. (1949): *The Science of Culture. A study of man and civilization*. New York: Grove Press.
- WHITE, L.A. ([1959] 1975): "El concepto de cultura", en KAHN, J.S. (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona: Anagrama, pp. 129-155.
- WHORF, B.L. ([1956] 1971): *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral Editores.
- WIERZBICKA, A. (1992): *Semantics, Culture, and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York: Oxford University Press.
- WIERZBICKA, A. (1996): *Semantics: Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press.
- WIERZBICKA, A. (1997): *Understanding Cultures Through Their Key Words*. Oxford: Oxford University Press.
- WIERZBICKA, A. (2003): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. (2^a ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- WILKINS, D.A. (1976): *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- WISEMAN, R.L. (2002): "Intercultural Communication Competence", en GUDYKUNST, W.B. y MOODY, B. (eds.), *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousands Oaks: SAGE, pp. 207-224.
- WU, J.F. (2015): "Examining Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in the Taiwanese Cultural Context", *Modern Education and Computer Science*, 6, pp. 1-8.
- ZOTZMANN, K. (2015): "The impossibility of defining and measuring intercultural competencies", en RIVERS, D. J. (ed.), *Resistance to the Known: Counter-Conduct in Language Education*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 168-191.

